

Actores, demandas y articulaciones en la apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina.

Miano, Amalia.

Cita:

Miano, Amalia (2019). *Actores, demandas y articulaciones en la apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX, 121-152.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/amalia.miano/143>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm3r/3fk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Actores, demandas y articulaciones en la apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina

Actors, Demands and Articulations in the Opening of the First Alternating School in Argentina

María Amalia Miano

LABORATORIO DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS HUMANAS (LICH).
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, ARGENTINA
mariamaly@hotmail.com

RESUMEN

Las escuelas de alternancia surgen en Argentina, en 1970, con el propósito de sostener el arraigo de los jóvenes en el medio rural. En este trabajo nos proponemos analizar las especificidades de la trama multiactoral que se conformó para abrir la primera escuela de alternancia en este país, identificando desde una perspectiva histórica y antropológica a los actores, las demandas y las articulaciones que tuvieron lugar en este proceso. El enfoque metodológico se centra en un estudio de caso, a partir de recuperar la perspectiva de los actores que participaron de esa apertura a través del análisis de entrevistas y documentación de archivo. Entre los resultados damos cuenta de que esta trama multiactoral, además de crear una nueva institución educativa, se confronta al mismo tiempo con un modelo de escuela tradicional y un modelo de producción para los ámbitos rurales que implica la expulsión de los pequeños productores y sus familias. En este sentido, se veía a esta nueva institución escolar como un espacio capaz de alojar un proyecto político e ideológico de transformación social.

Palabras clave: educación rural; demanda educativa; historia; movimientos sociales

ABSTRACT

Alternating schools begin in Argentina, un 1970, with the aim of ingraining young people in the rural areas. In this paper we propose to analyze the specificities of the multiactoral framework that was formed to open the first school of alternation in this country, identifying from a historical and anthropological perspective the actors, demands and articulations that took place in this process. The methodological approach focuses on a case study, starting from recovering the perspective of the actors that participated in that opening through the analysis of interviews and file documentation. Among the results we realize that this multiactoral plot, in addition to creating a new educational institution, is confronted at the same time with a traditional school model and a production model for rural areas that implies the expulsion of small producers and their families. In this sense, this new school institution was seen as a space capable of housing a political and ideological project of social transformation.

Keywords: rural education, educational demand, history, social movements

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es reconstruir, desde una perspectiva antropológica e histórica, el proceso de apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina (Escuela de la Familia Agrícola N°8202 de Moussy), a través de identificar las demandas, los actores y las articulaciones que tuvieron lugar en ese proceso. Orientados por el propósito de evitar el desarraigo de los jóvenes y sus familias de los ámbitos rurales, las escuelas de alternancia surgen en Francia en la década de 1930, a partir de la movilización de un grupo de campesinos que instituyeron una forma escolar nueva, basada en alternar la permanencia de los estudiantes en el predio escolar y sus hogares (Duffaure, 1994). Esta forma de organizar el aprendizaje se basa en distintos aspectos propios del medio rural, a saber: la dificultad de acceder todos los días a la escuela por las distancias y el estado de los caminos, la pertinencia de poner en diálogo los saberes escolares y los cotidianos del predio rural, la posibilidad que otorga este tipo de diseño escolar para que las alumnas aprendan a convivir con sus pares y docentes.

En Miano y Heras (en prensa) hemos analizado que en distintos momentos históricos en diferentes países del mundo, la apertura de escuelas de alternancia ha sido llevada adelante por diversos actores de la comunidad rural para responder a la demanda de acceso a la educación para los jóvenes de este medio. También hemos identificado (en Heras y Miano, 2017) que la articulación interactoral que lleva a la expansión de experiencias escolares basadas en dar respuesta a acuciantes necesidades sociocomunitarias (tanto urbanas como rurales) se lleva adelante a través de vinculaciones que se realizan a partir de una afinidad ideológica —que implica una proximidad simbólica entre los actores— y, por otro, un patrón de expansión geográfica —ligada a la proximidad territorial entre los actores—. En el caso de las escuelas de alternancia, esta perspectiva, ligada a la proximidad simbólica y geográfica, nos ha permitido reconstruir la manera en que algunas ideas e iniciativas “viajan” desde un continente a otro, y visualizar también el modo en que algunos movimientos poblacionales implican el traslado de ideas y propuestas que, al ponerse en juego en nuevos territorios, dan lugar a configuraciones institucionales novedosas. Existen hoy en el mundo, aproximadamente, mil

trecientas escuelas de alternancia distribuidas en distintos países en cuatro continentes (América, África, Europa y Asia).

A partir de este recorrido previo, en el cual hemos analizado la forma en que se han abierto escuelas de alternancia en distintos momentos y puntos geográficos en diferentes continentes, en este trabajo nos centraremos en el proceso de apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina, en 1970. Partimos de las siguientes preguntas descriptivas: si tomamos en cuenta las demandas, actores y articulaciones que tuvieron lugar en el proceso de apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina, ¿qué características específicas adquirió este proceso?, y ¿a qué tipos de configuraciones económicas, políticas y educativas está confrontando el surgimiento e institucionalidad de esta escuela?

Para responder a estas preguntas hemos analizado un corpus constituido por entrevistas, documentación de archivo y revisión de literatura del campo específico. El escrito se organiza de la siguiente manera: en el próximo apartado presentamos una revisión de literatura para dar cuenta de otros trabajos que han reconstruido procesos de apertura de escuelas de alternancia destacando los actores involucrados, las articulaciones establecidas entre ellos y los tipos de demandas a las cuales respondían con sus acciones. En el apartado metodológico, se presenta el enfoque analítico, se ha descrito más detalladamente el corpus y se explica la construcción de categorías analíticas. En la sección siguiente se presentan los resultados organizados de acuerdo con las categorías analíticas propuestas y, finalmente, en la discusión y conclusiones, damos cuenta de las especificidades que adquirió este proceso en Argentina, contextualizándolo en relación con otras experiencias educativas que se construyen a partir de una demanda multiactorial.

Relevamiento bibliográfico del campo de la pedagogía de la alternancia de acuerdo con la perspectiva de las demandas, los actores y las articulaciones

En Miano y Lara (2018) hemos realizado un mapeo de la producción teórica desarrollada hasta el momento sobre la pedagogía de la alternancia. Allí, hemos identificado que existen trabajos que se basan en un enfoque histórico para reconstruir procesos de apertura de

escuelas de alternancia en diversas partes del mundo, tal como nos proponemos realizar aquí, para analizar este proceso en Argentina. Casi todos los trabajos relevados son de Brasil, país que, después de Francia, es el que posee actualmente la mayor cantidad de escuelas de alternancia en su territorio (262 escuelas) y en el cual se está generando la mayor cantidad de producción teórica respecto a esta pedagogía. En cuanto a Argentina, sólo hemos relevado tres trabajos que desarrollaremos al final de este apartado.

Una sistematización de los trabajos brasileños nos permite dar cuenta de que los procesos de apertura de estas escuelas, si bien son heterogéneos por las especificidades de cada contexto geográfico e histórico, se caracterizan por estar impulsados por alguno de los siguientes actores: a) gobierno local, b) iglesia católica o c) grupos de agricultores, líderes de la región, trabajadores de sindicatos rurales (muchas veces apoyados, estos últimos, por instituciones educativas, como por ejemplo, universidades e institutos de educación). Observamos que, en cada uno de los casos, alguno de estos actores es el que inicia el proceso de apertura de escuelas de alternancia y busca generar articulaciones con otros actores, instituciones y organizaciones. Nos interesa destacar que estas instancias de articulación interactoral son una característica específica de este tipo de escuelas, lo cual genera un tipo de institucionalidad particular ligada a lo comunitario y territorial.

En el caso de las escuelas de alternancia cuyo proceso ha sido impulsado principalmente por el gobierno local, encontramos a las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA de aquí en adelante) del territorio de Serra do Brigadeiro (Vieira y Barbosa, 2014). En este caso, las escuelas fueron creadas como parte de una política territorial del gobierno brasileño, que impulsó también la creación de asociaciones de trabajadores rurales. Por otro lado, en cuanto a la EFA del Valle de Mucuri, se ha creado una asociación que conjunta a cuatro municipios de la región, que se han vinculado con agentes locales y agricultores, para realizar un diagnóstico respecto a las demandas de una escuela de alternancia en esta región (Pereira, 2015). En el caso de esta escuela, uno de los municipios fue el que cedió el terreno para la construcción de la escuela. Un caso similar a éste es el de la EFA de Natalândia, impulsada por municipios de la región. Finalmente, Valadão, Neto y Andrade (2017) mencionan también que la im-

plementación de la pedagogía de la alternancia en Rondônia tiene, en sus inicios, al gobierno provincial como actor protagonista. Fue este actor el que instituyó un grupo de trabajo para expandir esta pedagogía en la región y convocó a la Asociación de Escuelas de la Familia Agrícola, a diversas organizaciones de base del medio rural (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, Movimiento de pequeños agricultores, Federación de Trabajadores de la agricultura, entre otros), Universidades, iglesia católica y cámara legislativa. Lograron abrirse cuatro escuelas de alternancia en la región, pero durante este proceso, comenzaron a darse algunas tensiones entre el gobierno y los demás actores respecto a las posibilidades de financiamiento de las escuelas, e incluso también controversias respecto al modelo educativo a implementarse en las mismas. Lo que finalmente ocurrió fue que en cada contexto específico se dio la pauta de que “tener una base asociativa, social, material y técnica, se contó como condición para la continuidad de la expansión de la pedagogía de la alternancia” (Valadão *et al.*, 2017, p. 107). De esta manera, progresivamente, el gobierno local se tornó un aliado estratégico por poseer recursos, pero no se constituyó como el actor que conducía las acciones.

En cuanto a los procesos liderados por la iglesia católica y movimientos eclesiales de base, es necesario destacar que, en el caso de Brasil, las escuelas de alternancia se abren originalmente en 1968, a partir de la articulación de la iglesia católica (coordinada por curas jesuitas) con entidades y organizaciones italianas. Específicamente, sobre el accionar de la iglesia, Sobreira y Silva (2014) mencionan que en esa década ésta estaba orientada a la inserción social en los territorios y a la crítica del capitalismo liberal, basándose en los principios de la justicia, la libertad y la verdad. Algunos padres jesuitas crean la Asociación de Amigos del Estado Brasileño de Espíritu Santo (AES) con el fin de fortalecer los vínculos con Italia e implementar espacios de formación para los trabajadores rurales. Entre 1966 y 1968, un grupo de brasileños viaja a Italia con el fin de preparar un equipo de profesionales para implementar experiencias de educación en alternancia en el Estado de Espírito Santo. Como resultado de estos intercambios se crea el Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), que fue determinante para la apertura de las tres primeras escuelas de alternancia en Brasil, en la

región de Espírito Santo, inspiradas en el modelo de las escuelas de alternancia italianas (abiertas, estas últimas, en 1961).¹ En cuanto a un ejemplo más reciente de EFA abierta bajo el impulso de la iglesia católica, Melo, Soares y Lucini (2013) mencionan la escuela de Ladeirinhas, abierta en 1994 por un grupo de misioneros del campo y organizaciones no gubernamentales internacionales que, apoyadas en la experiencia de otra EFA de la región, generan el proceso de apertura de esta escuela.

En el caso de las escuelas de alternancia impulsadas por organizaciones de base, Pacheco y Simonini (2016) analizan la apertura de escuelas EFA en la región de Minas Gerais, que surgen de la articulación de grupos de agricultores y líderes de la región, apoyados por comunidades eclesiales de base. Es interesante destacar que en el municipio de esta región había un antecedente de compras de tierras de forma comunal. Fue el Sindicato de Trabajadores Rurales el que organizó un *Seminario sobre Educaçao do campo*, en el cual se puso a consideración la apertura de escuelas de alternancia en la zona. En el caso de la primera escuela que se abre, el predio es donado por los trabajadores rurales que habían adquirido la propiedad comunal de las tierras.

Encontramos dos casos más de apertura de escuelas de alternancia similares al anterior, es decir, donde hay una diversidad de actores ligados a organizaciones de base apoyados por alguna otra entidad, en este caso, del ámbito educativo. En el caso de Santa Cruz do Sul, Costa y Etges (2016) mencionan a diversas organizaciones de base apoyadas por una universidad. Finalmente, en el caso de la apertura de una escuela de alternancia en el Valle de Jaguari, Zimmermann, Vendruscolo y Bochi (2013) identifican que ésta se creó en el contexto de un movimiento conformado por empleados rurales y educadores que tenían por objetivo la formación de los jóvenes en el medio rural.

Este recorrido nos permite ver que, en Brasil, históricamente, la iniciativa de abrir escuelas de alternancia ha provenido del Estado, la iglesia católica o diversos actores y organizaciones de base del medio rural. Cada proceso adquiere luego características específicas,

¹ Es necesario destacar que, en Francia, las *Maison Familiale Rurale* surgen en estrecha conexión con la iglesia católica, ya que el vínculo se dio entre un campesino de la región del sudoeste francés y el cura de la región (ver Duffaure, 1994).

relacionadas con los tipos de articulaciones que se establecen entre los actores que participan. Si bien cada caso de apertura adquiere características específicas, es interesante destacar que, de acuerdo con la bibliografía relevada, parece haber una homogeneidad en cuanto a las demandas que vienen a cubrir estas escuelas, orientadas todas a llenar un vacío histórico en Brasil en cuanto a las políticas educativas dirigidas a los jóvenes del medio rural (Pinto y Germani, 2013; Ribeiro, 2008). Si bien existe una homogeneidad en cuanto a la demanda de cobertura, el tipo de orientación que se debe dar a la educación en las escuelas de alternancia, en cambio, es algo sobre lo que no pareciera haber consenso. Mientras que en el caso de algunas escuelas el propósito es implementar un modelo educativo con una propuesta para el campo, diferente a la implementada por el modelo del agronegocio (Pacheco y Simonini, 2016) o, en la misma línea, escuelas que sean “un foco de resistencia popular a las escuelas tradicionalmente bancarias” (Vieira y Barbosa, 2014), en otras escuelas la orientación está más ligada a la formación técnica de los jóvenes para que trabajen en el medio agrícola, adaptándose a las transformaciones económicas y productivas que tienen lugar en cada contexto histórico (Costa y Etges, 2016; Valadão *et al.*, 2017). En Miano y Lara (2018) hemos identificado que esta tensión entre la formación de un sujeto crítico y arraigado al medio rural y la formación de mano de obra para el trabajo técnico agrícola, recorre tanto el campo teórico como el de las prácticas de la pedagogía de la alternancia.

En cuanto a las articulaciones que se dan entre los actores en estos procesos de apertura podemos identificar que las mayores tensiones se dan con el Estado, incluso en aquellos procesos en los cuales ha sido éste el actor que ha impulsado la apertura de escuelas. Estas tensiones tienen que ver, en varias ocasiones, con la falta de financiamiento prometido inicialmente por este actor, y también con la dificultad de otorgar espacios de participación a las familias y organizaciones de base, característica propia de estas escuelas, ligada a la cogestión entre el Estado y la comunidad. De esta manera, lo que hay por detrás de estas tensiones es una disputa por el poder que, en el caso de estas escuelas, al requerir en su modelo institucional de la participación de las familias conformadas en una asociación, se pone de manifiesto en muchas de las prácticas implicadas en la apertura y sostenimiento de estas instituciones educativas.

En síntesis, específicamente, para el caso de Brasil, del cual hemos desarrollado los antecedentes, podemos identificar que la apertura de escuelas de alternancia en distintos momentos históricos responde a cubrir la necesidad de formar jóvenes en el medio rural, frente a la inexistencia de un tipo de educación que contemple las especificidades de este ámbito. A diferencia de Argentina, es significativo destacar que en Brasil las primeras escuelas de alternancia surgen en un contexto marcado por la dictadura militar y la represión de los movimientos sociales (Rodrigues, 2008). A su vez, en Argentina, como veremos a continuación, las articulaciones intercontinentales se dieron a través de las escuelas de alternancia francesas, en el caso de Brasil, las conexiones se dieron a través de Italia. Lo que tienen en común ambos casos es la resistencia de los agricultores y campesinos a la exclusión económica y cultural, los vínculos con la iglesia católica y la posibilidad de dar respuesta a esas demandas a través de la conformación de una institución educativa.

Antecedentes bibliográficos para el caso de Argentina

Hemos recuperado tres trabajos que reconstruyen procesos de apertura de escuelas de alternancia en Argentina. En dos de ellos (Dinova, 1997; Fernández y Welti, 2006) se analiza desde un enfoque histórico la creación de la Escuela de la Familia Agrícola N° 8202 de Moussy, en 1970, en Reconquista, al norte de la provincia de Santa Fe. En el trabajo restante (Fernández, 1999), en cambio, se reconstruyen las demandas educativas que dieron lugar a la creación de dos escuelas de alternancia en un periodo posterior (fines de la década de los ochenta) en las provincias de Córdoba y Santa Fe.

El texto de Fernández y Welti (2006, p. 170) es un antecedente central para el argumento que desarrollaremos en este trabajo, ya que se enfoca en describir el complejo proceso que dio origen a la apertura de escuelas de alternancia en Argentina “intentando dar cuenta, por una parte, de la trama social, económica y política que operó como marco de la fundación de las primeras escuelas de este tipo”. Las autoras mencionan que la propuesta de apertura de escuelas de alternancia en Argentina, se dio a partir del accionar de un movimiento conformado por diversos actores, en una región geográfica acotada y aislada de los centros políticos y económicos de la

provincia de Santa Fe: la localidad de Reconquista. En cuanto a los actores que conforman este movimiento, se menciona a “pequeños productores motivados por el cooperativismo y preocupados por la educación de los jóvenes” (Fernández y Welti, 2006, p. 172); grupos cristianos que se van a congregar en el Movimiento Rural de Acción Católica, fundado en 1958 y los grupos CREA (Consortios Regionales de Tecnología Agropecuaria), constituidos en la región pampeana a partir de 1957, impulsados por la preocupación generada frente a la aplicación de desarrollos tecnológicos en la producción agrícola.

De acuerdo con Dinova (1997), el obispado brindará apoyo financiero para que tanto laicos como sacerdotes puedan viajar a Francia y Bélgica a conocer las experiencias de las escuelas de alternancia pioneras en el mundo. En las acciones iniciales de la alternancia en Argentina encontramos ya esta articulación con las *Maison Familiale Rurale* de Francia (MFR de aquí en adelante), que surgen también desde una matriz católica, articulación que, de acuerdo con nuestras categorías analíticas, se da por un tipo de afinidad ideológica. El rol central de la iglesia católica en este momento inicial es destacado por Dinova (1997), quien menciona incluso que, posteriormente, tanto las EFA como otras escuelas de alternancia que se abrirán en distintas provincias de Argentina,² adoptarán la idea de Movimiento (por ejemplo, Movimiento EFA o Movimiento CEPT), para reivindicar la matriz originaria del Movimiento Rural de Acción Católica.

En 1968 se incorpora un actor más, el gobierno provincial, a través del Ministerio de Agricultura y Ganadería, que organizó un curso de tres meses de duración, dictado por Jean Charpentier, representante de la organización de segundo grado que conjunta en Francia a las MFR. Dos años después, se crea la primera escuela de alternancia en Moussy, pequeña localidad rural dependiente del partido de Reconquista, gestionada por una asociación civil de padres.

En cuanto a las tensiones identificadas entre los actores que participaron en este proceso, Fernández y Welti (2006) mencionan que el Movimiento Rural de Acción Católica, progresivamente, fue adoptando una posición más radicalizada frente a la crisis que comienza a darse a fines de la década de los sesenta en las provincias del

² Existen actualmente, en Argentina, tres tipos diferentes de escuelas de alternancia: las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), los Centros Educativos para la Producción Total (CEPT) y los Centros de Formación Rural (CFR).

nordeste. Se trata de una región que se ha caracterizado como marginada, ya que, a pesar de contar con riquezas naturales y adecuadas redes de comunicación, su inserción en el modelo agroexportador argentino ha sido siempre relegada. Esto ha generado inversiones de capital para el desarrollo de la región muy fluctuantes, lo cual lleva a una migración poblacional constante (Bageneta, 2015). Frente a esta situación, las personas que se fueron uniendo al Movimiento Rural de Acción Católica fueron asumiendo un rol de concientización, para llevar adelante un profundo cambio social. Estas orientaciones que fue adquiriendo el Movimiento llevaron a un enfrentamiento entre la jerarquía eclesiástica y las bases, al punto de que, en 1972, la Comisión Episcopal Argentina decide separar al Movimiento Rural de Acción Católica. Previo a este hecho, este Movimiento logró abrir un “proceso de agitación y concientización” (Fernández y Welti, 2006, p. 177) que incidió en la creación de diferentes movimientos rurales conformados, en su mayoría, por pequeños agricultores nucleados geográficamente en cada provincia de la región del nordeste de Argentina, pero con una importante conjunción a nivel regional. Entre estas organizaciones se encuentran las Ligas Agrarias, que cumplen también un papel importante tanto en la apertura, como en los primeros años de desarrollo de las escuelas EFA.

Dinova (1997) menciona también algunas tensiones entre las escuelas que logran conformarse y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Según este autor, el Ministerio no logró comprender las implicaciones de una escuela que, desde su institucionalidad, da un rol protagónico a las familias. De esta manera, para una experiencia de escuela de alternancia que se abre en 1969 y que no logró prosperar dentro del sistema educativo formal, designó docentes que, en su mayoría, no compartían los postulados de la autodisciplina, la revisión permanente, el trabajo en equipo, la necesidad de hacer visitas a las familias, mientras los estudiantes permanecían en sus hogares, la importancia de la participación de la comunidad, entre otros principios centrales de la alternancia. A partir de este suceso, los actores y organizaciones que se habían movilizado originalmente para abrir escuelas de alternancia en Argentina, visualizan que la experiencia no puede ser alojada en el contexto estatal. Es por ello que la escuela que se abre en 1970 (EFA N° 8202 de Moussy), y que se conforma como la primera es-

cuela de alternancia que existió en Argentina y permanece hasta la actualidad, pertenece a la esfera privada.

Podemos observar, de esta manera, que la apertura de escuelas de alternancia en Argentina se da en un contexto de fuerte movilización política, tanto de los pequeños agricultores nucleados en movimientos de base, como de distintas instituciones, por ejemplo, la iglesia católica, el gobierno provincial y consorcios de trabajadores rurales preocupados por el avance tecnológico en las actividades productivas. Unía a estos actores diversos la demanda de generar espacios de formación para los jóvenes del ámbito rural y evitar el desarraigo y migración de las familias a los grandes centros urbanos. Este proceso no estuvo exento de tensiones, ya sea hacia el interior de los propios movimientos que participaron como en relación con el Estado, como uno de los actores que pretendió participar en un inicio, pero luego fue apartado en el momento de consolidación de las escuelas EFA.

En cuanto al texto de Fernández (1999), brevemente mencionamos que el autor analiza dos experiencias de apertura de escuelas EFA, una en Tuclame (provincia de Córdoba) y otra en Totoras (provincia de Santa Fe). En cuanto a los actores intervinientes, en el caso de la primera escuela mencionada, la iniciativa provino de una ONG que consiguió un financiamiento internacional, mientras que, para la EFA de Totoras, hubo una movilización de familias del medio rural. El autor evalúa que, en el caso de la EFA de Tuclame, no existía previamente una demanda explícita de la comunidad por una escuela para las zonas rurales, con lo cual, el accionar provino desde la ONG “inhibiendo la posibilidad de construcción de nuevos actores individuales o colectivos” (Fernández, 1999, p. 9). En cambio, en Totoras fueron los propios productores quienes, a partir de una clara visualización de sus demandas por una educación adaptada a las necesidades del medio rural, se organizaron y decidieron impulsar el proyecto.

METODOLOGÍA

Problema de estudio y supuestos iniciales

Adoptamos para este trabajo un enfoque ligado a la antropología de la educación, en tanto nuestro propósito se basa en comprender, a

partir de la perspectiva de los propios actores involucrados, sentidos culturalmente situados relacionados, en este caso, con las demandas, los actores y las articulaciones establecidas para crear un nuevo tipo de institucionalidad educativa para el medio rural. Para esto implementaremos algunas técnicas propias de la historia, por ejemplo, el uso de fuentes para la reconstrucción de un proceso histórico a través de una perspectiva que toma un repertorio amplio de documentos para interpretar la vida humana en el pasado (Topolski, 1982). Nuestro problema de estudio, tal como lo mencionamos más arriba, se basa en la reconstrucción de las demandas, los actores y las articulaciones establecidas entre éstos, con la finalidad de crear en Argentina una nueva institucionalidad: escuelas de alternancia. Para dar cuenta de esto, analizaremos en este escrito el proceso de apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina. De esta manera, la EFA N°8202 de Moussy se construye como nuestro caso de estudio. De acuerdo son Stake (1999, p. 11) “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos”. El interés en la EFA de Moussy reside en que fue la primera escuela de alternancia de Argentina, y en que partimos de suponer que, tal como hemos identificado en otros procesos de apertura de escuelas de este tipo en el mundo (Miano y Heras, en prensa), la apertura de esta escuela implicó una movilización multiactoral para dar respuesta a la demanda de oferta educativa de nivel secundario en las zonas rurales. Específicamente para el caso de la EFA de Moussy, suponemos que esta movilización multiactoral, al mismo tiempo que se proponía crear una nueva institucionalidad, se oponía políticamente tanto a un modelo de escuela tradicional como a un modelo de producción para el mundo rural que generaba la expulsión de los pequeños productores rurales.

Metodología de generación de datos

Siguiendo con las apreciaciones de Stake (1999), los estudios de caso se caracterizan por generar información a través de entrevistas, observaciones y la revisión de documentos. A continuación, explicaremos la forma de implementación de cada una de estas técnicas en el proceso de investigación.

La realización de entrevistas estuvo ligada al enfoque antropológico de la investigación orientado a “comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas” (Stake, 1999, p. 23). De esta manera, y siguiendo a este autor, “la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples” (Stake, 1999, p. 23). Las mismas fueron realizadas entre diciembre de 2015 y mayo de 2017. Se trata de un total de ocho entrevistas realizadas a actores clave del movimiento de la pedagogía de la alternancia. Entre los entrevistados se encuentran personas que viajaron a Francia en la década de los sesenta para conocer de primera mano la experiencia de las MFR, y participaron activamente del proceso de apertura de escuelas EFA en la provincia de Santa Fe; docentes de la escuela EFA N° 8202 de Moussy (muchos de los cuales pertenecen a las familias que fundaron la escuela y formaron parte de la primera Asociación de Padres); el director del Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM), que se abrió en 1971 en Reconquista, con la finalidad de formar docentes especializados en pedagogía de la alternancia; docentes que fueron los primeros egresados de este Instituto; un historiador que ha sistematizado esta pedagogía en Argentina y que, además, ha sido director de una escuela de alternancia en la provincia de Buenos Aires, y la esposa de Jean Charpentier, quien ha participado, junto a su marido, de la experiencia de las MFR en Francia y de la apertura de escuelas de alternancia en África. Tanto Maguie como Jean Charpentier han sido actores claves para la apertura de la escuela EFA de Moussy. En el caso de estas entrevistas, para este artículo nos centraremos, específicamente, en las apreciaciones que han realizado estos actores respecto al proceso de apertura de la EFA N°8202. Cabe aclarar, sin embargo, que en tanto varios informantes han participado también en procesos de apertura de otras escuelas de alternancia, ya sea en Argentina o en el mundo, en algunas ocasiones sus relatos incorporan reflexiones de esos otros momentos y espacios geográficos.

En cuanto a la revisión de documentos, contamos con cuadernillos institucionales y presentaciones digitales producidas por el equipo docente de la escuela EFA de Moussy para relatar la historia de la misma, en conmemoración de los cuarenta años desde su surgimiento. Las presentaciones digitales contienen fotografías, notas enviadas por diversas organizaciones apoyando la iniciativa de apertura

de la escuela, notas periodísticas y una sistematización de la cantidad de egresados de la escuela por año, como de la conformación del primer Consejo Directivo de la escuela. A su vez, complementaremos el análisis de estas fuentes con bibliografía que se ha enfocado en reconstruir las transformaciones económicas, sociales, productivas y políticas que acontecieron en la región geográfica de Argentina en la cual ha surgido la alternancia. El interés por complementar con este tipo de información secundaria reside en la posibilidad de contextualizar las demandas de los actores que participaron de la apertura de la primera escuela EFA y en poder responder a la pregunta sobre los tipos de configuraciones económicas, políticas y educativas a los cuales está apelando el surgimiento e institucionalidad de esta escuela en Argentina, tal como lo mencionamos en la introducción.

En cuanto a la observación, hemos concurrido a la EFA de Moussy en mayo de 2017 y, a través del acompañamiento de su equipo docente, hemos recorrido sus instalaciones, interactuado con algunos de sus estudiantes y hemos realizado las entrevistas mencionadas más arriba. La documentación fue proporcionada por los docentes de esta escuela en ese contexto de observación.

Es necesario aclarar que el análisis específico que realizamos en este artículo forma parte de un proyecto de investigación mayor³ en el cual nos proponemos generar conocimiento sobre la autoorganización y la gestión en escuelas de alternancia rurales, ya que éstas presuponen la articulación entre actores sociales distintos (familia, comunidad, estado local y provincial, organizaciones diversas) para su conformación y sostenimiento.

Metodología de análisis de datos

En sintonía con la apreciación mencionada más arriba por Stake (1999), Spradley (2016) considera que las entrevistas son instancias en las cuales se generan sentidos a través de la interacción. Así, nos centraremos en analizar los sentidos que construyen los entrevistados en torno a las categorías de demandas, actores y articulaciones

³Proyecto PICT 2015-0943 “Comprender el aprendizaje colectivo de carácter cooperativo solidario. Sus pedagogías y dispositivos específicos”, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y dirigido por la Dra. Ana Inés Heras.

identificadas en el proceso de apertura de la primera escuela de alternancia de Argentina. El análisis de las entrevistas nos permitirá complementar la información que ya hemos desarrollado en el apartado anterior sobre los antecedentes bibliográficos que han analizado la apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina, recuperando el punto de vista de varios de los actores que participaron activamente en ese proceso. Es necesario aclarar que las categorías analíticas de demandas, actores y articulaciones no formaron parte de la guía de entrevista formulada para realizar las entrevistas, sino que se construyeron posteriormente, a partir de la lectura de bibliografía del campo de la pedagogía de la alternancia, desarrollada en gran parte en el apartado anterior. Esto se debe al enfoque antropológico mencionado más arriba. Siguiendo a Stake (1999, p. 21), “cuando diseñamos los estudios, los investigadores cualitativos no confinamos la interpretación a la identificación de variables y al desarrollo de instrumentos con anterioridad a la recogida de datos... Por el contrario, destacamos la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso”. Siguiendo en esta línea, las guías de entrevista realizadas a cada uno de los actores también fueron diferentes: “raras veces el estudio de casos cualitativo utiliza una encuesta con idénticas preguntas para todos los encuestados; por el contrario, se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas, historias especiales que contar” (Stake, 1999, pp. 63-64).

En cuanto al análisis de los cuadernillos y presentaciones digitales elaboradas por la escuela, seguiremos algunas claves metodológicas aportadas por Rockwell (2006) para analizar la materialidad. En el caso de los documentos de archivos, en los cuales podemos ubicar a los cuadernillos y presentaciones digitales que analizaremos, la autora menciona, por ejemplo: buscar marcas en el uso de esos documentos; reconstruir las prácticas de producción y circulación de los mismos; mirar números y encontrar incongruencias; observar la propia materialidad de los textos escritos; complementar los documentos de archivos educativos con otras fuentes, por ejemplo, fotografías e historia oral, entre otros.

Para cerrar este apartado metodológico explicitaremos, a continuación, las tres categorías analíticas a partir de las cuales analizaremos las fuentes mencionadas. En el contexto de este trabajo, entendemos por demandas un conjunto de necesidades que se conforman

como horizonte para la acción de diversos actores, grupos u organizaciones. Por actores nos referimos a sujetos, tanto colectivos como individuales, que desarrollan acciones sobre el territorio, es decir, “las estructuras, instituciones o personas que tienen un lugar en los intercambios locales” (Fernández, 1999, p. 1). Finalmente, por articulaciones entendemos las vinculaciones establecidas por los actores que, tal como hemos identificado en un trabajo anterior (Heras y Miano, 2017) para el caso de la forma en que se ha expandido la alternancia en distintos continentes, se trata de vínculos y acciones que pueden seguir un patrón de tipo geográfico (cercanía geográfica) o bien simbólico (afinidad de tipo político-ideológica).

RESULTADOS

A continuación, desarrollaremos los resultados de nuestro análisis en función de cada una de las categorías analíticas mencionadas, a saber: demandas, actores y articulaciones identificadas en el proceso de apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina.

Zona marginal

La localidad de Moussy en la cual se crea la primera escuela de alternancia en Argentina pertenece a la localidad de Reconquista, al norte de la provincia de Santa Fe. Las provincias de Chaco, Formosa, este de Salta y Santiago del Estero y norte de la provincia de Santa Fe conforman una región denominada Gran Chaco. Varios trabajos (Maeder, 1996; Miranda, 1994, citados en Bageneta, 2015), hacen énfasis en el carácter marginal de esta región, ya que ha quedado relegada del eje metropolitano agroexportador de Argentina, a pesar de contar con recursos naturales y vías de acceso, aunque hay un consenso en considerar que sus tierras eran menos fértiles que las de la pampa húmeda.

La localidad de Reconquista recibió en 1879 a veinte familias provenientes de la región del Friuli, al norte de Italia. Este traslado formó parte de un contrato firmado entre el cónsul argentino en Génova, el entonces presidente de Argentina, Nicolás Avellaneda y las autoridades inmigratorias argentinas. Como parte de ese contrato, se ofrecía a los inmigrantes, durante el primer año, la provi-

sión de semillas, animales, herramientas de trabajo y maderas para la construcción de sus casas. Este contrato también establecía un régimen de asignación de tierras de 25 a 100 hectáreas por familia, sin costo alguno para las primeras 100 familias (Stolen, 2004).

Estos datos nos dan una pauta acerca de la estructuración de la propiedad de la tierra en la localidad de Reconquista, conformada, en su mayor parte, por pequeños propietarios rurales provenientes de la zona del Friuli, región que cuenta con una larga trayectoria ligada al cooperativismo y la autoorganización comunitaria. De acuerdo con uno de nuestros entrevistados:

Santa Fe es un mundo diferente, las colonias agrícolas santafecinas son propiedades de campo mucho más chicas, sobre todo en ciertas regiones, que es donde prosperaron más las escuelas de alternancia; las escuelas de alternancia tenían que nacer en Santa Fe, por ciertos niveles de conciencia política, eso sí, propios de la época, pero también por una infraestructura agraria que favorecía eso (entrevista a O. D. 24 de febrero de 2017).

Hacia la década de los setenta, la región comienza a experimentar una profunda crisis económica ligada al cambio del eje productivo desde el algodón, hacia la plantación de soja (Bageneta, 2015). Este cambio se ve agudizado, además, por la denominada Revolución Verde, que implicó la adquisición de tecnología para el trabajo agrícola con la consiguiente expulsión de mano de obra. De acuerdo con lo que manifiestan los docentes de la Escuela de Moussy, la localidad de Reconquista siempre se caracterizó por tener una mano de obra laboral fluctuante ya que, a comienzos del siglo XX, uno de los principales cultivos de la zona era la caña de azúcar y luego el algodón, dos producciones que requieren de mucha mano de obra en las épocas de cosecha (que se realizaba, además, de forma manual). Esta dinámica implicó la permanencia de familias en la zona durante cinco o seis meses en el año, que luego migraban a otras regiones en busca de otras fuentes de trabajo (entrevista realizada a los docentes de la Escuela EFA de Moussy, 12 de mayo de 2017).

Esta configuración productiva y social conformó el contexto a partir del cual se pueden interpretar las demandas que mencionan

nuestros entrevistados respecto a la creación de un tipo de escuela para los jóvenes del medio rural. Podemos sistematizar esas demandas en tres grandes ejes. El primero se encuentra relacionado con la posibilidad de arraigo de los jóvenes en el medio rural, cuestión que resulta significativa si la contextualizamos en el movimiento de migración laboral constante que caracterizaba a esta zona en función de los tipos de siembra que se realizaban allí (caña de azúcar primero y algodón después) y también de los cambios que comenzaron a experimentarse a partir de la incorporación del cultivo de soja, hacia comienzos de la década de los setenta. Es por esto que el lema de las escuelas EFA es “el arraigo del joven a su medio” (Cuadernillo EFA, 2010). Transcribimos a continuación algunos de los testimonios provistos en las entrevistas, que dan cuenta de este tipo de demanda ligada al arraigo:

Ahí aparece una necesidad de que haya una escuela secundaria en la zona, rural, porque no había nada, entonces los papás decían “mi hijo termina la primaria y quedan dos alternativas, si quiere seguir estudiando, se tiene que ir, y si quiere seguir trabajando en el campo, no puede seguir estudiando”, y al irse, en aquella época, era ya pensar en no volver (entrevista a F. B. Director de la escuela de Moussy, 12 de mayo de 2017).

Bueno, en mi caso era... fue mi manera de poder comenzar a estudiar, era el mayor de la familia. En ese momento, la intención de la familia era que estudie pero que no me vaya tan lejos, porque había una mano de obra que había que hacer en el campo, antes era muy necesaria, así que por eso fui a estudiar a una EFA (entrevista a G. Z., actual presidente de APEFA, 11 de mayo de 2017).

La segunda demanda tiene que ver con la necesidad de formar mano de obra que pueda manejar las nuevas maquinarias y tecnologías que comenzaron a aplicarse para la explotación agrícola con la llamada Revolución Verde. Se percibe en esta demanda un vínculo intergeneracional, ya que la expectativa aparece como parte de la generación de padres respecto a que sean sus hijos quienes aprendan a usar este tipo de maquinarias, y se estima que es necesaria una escuela que enseñe específicamente este tipo de saberes:

Y también se daba el otro cambio, comenzaban a aparecer las distintas maquinarias, antes era todo a caballo, y bueno, necesitaban prepararse para eso... los que ya estaban, los viejos, digamos, veían que era tecnología que para ellos no iba a ser. Entonces trataban de que sus hijos se formen para poder adaptarse a ese cambio (entrevista a A.F. Director del ICAM, 11 de mayo de 2017).

Y porque justo estaba la revolución verde, donde se pedía más maquinaria para el campo y los papás también veían esa necesidad, que necesitaban capacitarse para las maquinarias que empezaban a surgir y, bueno, se dio esa necesidad, de una escuela adaptada al campo (entrevista a O. D. Docente de la EFA Moussy, 12 de mayo de 2017).

Finalmente, hay un tercer tipo de demanda que está asociada a una transformación más radical, frente a la crisis económica que mencionamos más arriba, en el apartado teórico, y que es un tipo de reclamo ligado a los movimientos políticos y sociales que se conformaron en esta región desde comienzos de la década de los sesenta, que veían la posibilidad de construir “una escuela diferente de la tradicional” (entrevista a A. F. director del ICAM, 11 de mayo de 2017). Así, hay una postura política de cambio social ligado a una nueva configuración escolar:

Esa gente movilizaba al sector agrario, ¿contra quién? Contra los gobiernos, contra las políticas que se desarrollaban en aquellos momentos; entonces bueno, uno piensa después, viendo todo lo que pasó en nuestro país en todas las décadas que vinieron posteriores, y la verdad que, qué lástima que eso no esté, porque su visión de cómo tenía que ser el mundo rural la tenían muy clara, y esto de las escuela, la autogestión del medio... obviamente, pensemos, década de los sesenta, había ideales por los cuales luchar (O. D. Docente de la escuela EFA Moussy, 12 de mayo de 2017).

Vemos entonces que las demandas se configuran desde una necesidad básica relacionada con la falta de escuelas secundarias en

la zona rural de la región,⁴ hasta otros aspectos más específicos, orientados a un tipo de formación ligada al medio rural que brinde una capacitación técnica adecuada a las transformaciones que se experimentaban en el contexto productivo. Por último, también se identifican aspectos relacionados con reivindicaciones político-ideológicas frente a un contexto de crisis económica y social. Podemos interpretar que estas demandas cubren un espectro amplio, y resulta interesante destacar cómo, desde sus inicios, se empieza a delinear esta tensión que recorre las prácticas de la alternancia entre las posibilidades de arraigo y transformación social y la formación de mano de obra adaptada a las transformaciones del contexto.

En síntesis, en cuanto a las demandas relevadas, se menciona el arraigo de los jóvenes y sus familias al medio rural al no tener que desplazarse a grandes centros urbanos para dar continuidad a los estudios; la necesidad de capacitar mano de obra para el manejo de nuevas tecnologías incorporadas al trabajo agrícola y las demandas de transformación de la estructura económica frente a la crisis atravesada por el sector agrícola y la incipiente introducción del cultivo de la soja en la zona.

Gente con escuela

Al revisar los testimonios aportados en las entrevistas y analizar la información de los cuadernillos y las presentaciones digitales producidas por la escuela, podemos observar que la primera escuela de alternancia en Argentina movilizó a actores sociales diversos enmarcados bajo el liderazgo de un sector de la iglesia católica.

Para reconstruir este proceso es necesario mencionar, como antecedente, una experiencia escolar que se creó en la década de los cincuenta, en la localidad de Pereyra, provincia de Santa Fe. Se trató de una escuela agraria que partió de la iniciativa del gobierno de esta provincia, que tenía la participación de un Consejo Asesor formado por distintas organizaciones (Federación Agraria Argentina, Sancor, CONINAGRO). El director de esta escuela será luego enviado a Francia, en la década de los sesenta, junto a un ingeniero agrónomo, por

⁴La escuela EFA de Moussy fue la única escuela secundaria rural de esa región durante 40 años.

iniciativa del Ministerio de Agricultura de la provincia, para conocer la experiencia de las MFR francesas (entrevista a G.B., docente e impulsor de la modalidad de alternancia en Argentina, 4 de mayo de 2016). Previo a este viaje, en 1958, el obispo de Santa Fe viaja a Francia para conocer en este país a distintas comunidades eclesiales de base. Se aloja en la casa de Andre Duffaure, un ingeniero que comienza a partir de la década de los cuarenta a participar del movimiento de las MFR y a describir pedagógica e institucionalmente los lineamientos de esta pedagogía (Duffaure, 1994). De esta manera “el obispo conoce la experiencia de las MFR y quedó muy interesado” (entrevista a M. Ch, 12 de mayo de 2017).

A la vuelta de su viaje, este obispo ayuda a crear en Reconquista el Movimiento Rural de Acción Católica, que conjunta a personas del medio rural “preocupados por los servicios de enseñanza deficientes, la deserción escolar primaria y el éxodo rural” (presentación digital escuela Moussy). En 1967, un participante del Movimiento de Acción Católica que, a su vez, era docente de una escuela primaria rural de la zona, es enviado a Francia para conocer sobre las MFR. De acuerdo con una de nuestras entrevistadas, este docente “fue el gran pensador de las primeras EFA, él lo entendió por ser hijo de agricultor, era bien del medio rural y tenía la inquietud de que los hijos de los campesinos no se podían capacitar, lo tenía muy claro” (entrevista a M. Ch, 12 de mayo de 2017).

En 1968, por iniciativa del Ministerio de Agricultura de la provincia de Santa Fe, viaja a esta provincia Jean Charpentier, funcionario de la Unión que nuclea a las MFR en Francia. Charpentier había tenido experiencia como representante de la Acción Católica Rural de Francia en la organización de grupos en distintas comunidades rurales de África. Es por este trabajo que las MFR lo contactan para hacerse cargo del “servicio internacional”. En este rol, viaja a Argentina para difundir la experiencia de las MFR frente al pedido del Ministerio de Agricultura de la provincia de Santa Fe.

Como puede observarse hasta aquí, nos encontramos con un movimiento eclesial de base preocupado por la situación y el futuro de los jóvenes del medio rural, funcionarios estatales interesados en crear un tipo de formación escolar diferente para la zona, docentes, profesionales y familias preocupados por la realidad de desarraigo a

la que tenían que enfrentarse los jóvenes, una vez finalizada la escuela primaria y contactos con funcionarios de las MFR. El proceso que sigue se narra más tarde, desde la perspectiva de los entrevistados, como de una gran velocidad y conjunción de intereses que terminan, en 1970, en la creación de la primera escuela EFA en Moussy:

El 18 de octubre de 1969, 70 personas de Moussy, Santa Ana, Flor de Oro, Avellaneda Oeste, El Carmen y colonias vecinas se reúnen junto a Humberto Sulligoy [docente de la escuela primaria perteneciente al Movimiento de Acción Católica que viaja a Francia] para dar respuesta a esta pregunta: ¿cómo nos gustaría que sea la escuela secundaria que necesitamos? De esta primera reunión se concreta una asamblea general para el 24 de octubre de 1969. En esta asamblea, donde participó toda la comunidad de Moussy y las comunidades vecinas, por elección democrática, se conformó el primer consejo de administración de la escuela. En la asamblea también se fijaron puntos a concretarse en el corto plazo, como ser: conseguir el edificio de la ex estancia La Colmena, mediante compra o alquiler del mismo; confeccionar los estatutos y conseguir la aprobación de la personería jurídica; buscar los posibles monitores del equipo docente (Cuadernillo, 40 años de vida, Escuela de Moussy).

Para poder concretar el proyecto hubo familias que hicieron aportes financieros; así también recibieron aportes de una cooperativa agrícola de la zona y del Ministerio de Educación Nacional. Los entrevistados manifiestan que todo se hizo muy rápidamente porque ya había habido una preparación previa y por el compromiso político de las familias conformadas en distintas agrupaciones rurales de base:

Docente mujer: lo interesante es ver todo lo que se hizo en el tiempo en que se hizo, a comparación de los tiempos que manejamos hoy.

Director de la escuela: sí, en octubre de 69 estábamos debatiendo la iniciación y en marzo de 70 arrancan las clases.

Docente hombre: y para hacer una escuela con una normativa por construirse, con cánones totalmente distintos a los conocidos, y en una época tan complicada

Docente hombre: complicada desde un punto político, económico, pero desde el empuje que tenía esta gente es admirable, porque desde casi nada... está bien, hubo una historia previa, se venía todo preparando hasta que desemboca en esta situación, todo el movimiento de la acción rural católica, las Ligas Agrarias, las cooperativas, en ese momento fue muy fuerte (entrevista con docentes de la escuela EFA de Moussy, 12 de mayo de 2017).

La fuerza inicial de este movimiento perdura unos años más, hasta el momento en que comienzan a generarse conflictos internos entre la cúpula de la Iglesia y el Movimiento Rural de Acción Católica. Estos conflictos empiezan a anticipar la persecución que vivirán muchos de los integrantes de las primeras escuelas EFA que comienzan a abrirse en la zona, cuando se instala en, 1976, la dictadura cívico militar en Argentina. Previo a este proceso, en 1971, se crea el Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM) con el fin de formar docentes especializados en la pedagogía de la alternancia.

En síntesis, para la apertura de la EFA de Moussy se da una configuración particular de actores diversos: la iglesia católica; funcionarios estatales y organismos ministeriales; docentes; familias de pequeños propietarios rurales; actores vinculados a las MFR francesas y aportes de cooperativas agrícolas de la zona.

Sinergias, rupturas y tensiones

Hay dos grandes tensiones que se dan en los primeros años de creación de la escuela EFA de Moussy. Por un lado, conflictos con el Estado, principalmente con el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe; por otro, rupturas hacia el interior de uno de los actores con rol protagónico en la apertura de la escuela: el Movimiento Rural de Acción Católica.

En cuanto a los vínculos con el Estado, es necesario destacar que previo a la creación de la escuela EFA de Moussy, en 1968, se intenta la creación de una escuela de alternancia en La Potasa (localidad cercana a Reconquista), junto al Ministerio de Agricultura y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Esta experiencia fracasa porque, tal como lo mencionamos más arriba, se de-

signan docentes que no comparten ni conocen los postulados de la alternancia. Por otro lado, según nuestros informantes, el Estado no estaba de acuerdo en “que sean las familias las dueñas de la escuela. Por eso, las EFA en Argentina quedaron siempre en la enseñanza privada, no por opción privado, sino porque no aceptan que los padres intervengan” (entrevista a M. Ch., 12 de mayo de 2017). Aquí ya se da una fuerte ruptura con el Estado provincial, que había tenido, al comienzo, algunas iniciativas para abrir escuelas de alternancia en la provincia de Santa Fe. Estas tensiones se vuelven a experimentar más adelante, cuando el ICAM requiere que el Estado les apruebe el plan de estudios para la formación de los monitores:

Lo fueron aprobando [al plan] por años. El primer año recibió la aprobación después de mucha, mucha lucha, en 1973. La gente acá se largó a hacer esa formación y no sabía si iba a tener el reconocimiento oficial. El segundo año se aprobó. Mal que mal... viste, revisaban bibliografía, revisaban todo. Tercer año, cuando se va a aprobar... ya estaba fea la cosa, había vuelto la democracia, pero estaba la Triple A dando vueltas, el grupo de Tareas, se produjo un *impasse* con el golpe militar y el tercer año no fue aprobado nunca. Por lo tanto, no fue aprobada la carrera. Y el siguiente paso fue que se ordenó el cierre del Instituto. Después se reabrió, pero con la condición de que se tomara un plan de formación oficial orientado a actividades prácticas y del hogar (entrevista a A.F. Director del ICAM, 11 de mayo de 2017).

Esto nos permite observar que, desde sus inicios, los vínculos entre las escuelas de alternancia en Argentina y el Estado han sido tensos, al igual que lo hemos identificado en los casos de otras escuelas de alternancia abiertas en Brasil. De acuerdo con lo que manifiestan los entrevistados, lo que hay detrás es una disputa por el poder: “que se genere un plan propio y que las familias que vienen a la escuela sean las dueñas de la cosa, para ellos es insostenible, por una cuestión ideológica” (entrevista A. F. Director del ICAM, 11 de mayo de 2017).

Al observar los actores sociales que se vincularon entre sí para la apertura de la escuela de Moussy, podemos identificar que existía una afinidad de tipo ideológica entre ellos, vinculada con la iglesia

católica. Así, el Movimiento Rural de Acción Católica que nuclea a campesinos, pequeños propietarios rurales, chacareros, el Obispo de Reconquista y un docente rural vinculado a este movimiento, estrechan vínculos con otra organización de matriz católica (la Unión que conjunta a las MFR en Francia) y logran abrir la primera escuela. Los grupos que conformaban el Movimiento Rural de Acción Católica van radicalizando progresivamente sus posturas. En 1970 surgen las Ligas Agrarias, que van a jugar un rol central en la apertura de la primera EFA (entrevista con docentes de la escuela de Moussy, 12 de mayo de 2017). Este proceso de radicalización de las bases del Movimiento generó preocupación tanto en la cúpula eclesiástica, como en algunos padres de los jóvenes que participaban del Movimiento:

En ese momento, había una juventud tan ansiosa del cambio, que a las familias incluso los asustaban. Imagínate, chicos del medio rural, chicos jóvenes, que de pronto se enganchaban en el movimiento rural y decían “bueno, me voy en el verano un mes al interior de Buenos Aires, nos encerramos en una escuela a hacer formación de dirigentes” (entrevista a A. F. Director del ICAM, 11 de mayo de 2017).

Como mencionamos más arriba, en 1972, la Conferencia Episcopal se separa del Movimiento Rural de Acción Católica, pero el obispo de Reconquista, junto a otros de la zona, deciden sostenerlo con la condición de que, quienes participaran, debían dejar la militancia (entrevista a A. F. Director del ICAM). Posteriormente, la dictadura militar va a perseguir y a desaparecer a la mayor parte de los integrantes de las Ligas Agrarias y del Movimiento Rural de Acción Católica.

A pesar de estas tensiones, podemos observar que, en los primeros años, la EFA contó con un impulso muy fuerte de diversos actores sociales comprometidos con el medio rural. Al analizar la primera conformación del Consejo de Administración de la EFA de Moussy y vincularlo con los actores que hemos entrevistado (director de la escuela y equipo docente, así como el actual presidente de la asociación de segundo grado que nuclea a las escuelas EFA), podemos interpretar que la escuela se constituyó como un espacio de

formación amplio, no sólo para los estudiantes, sino también para las madres y padres de familia que participaron de los Consejos. Si tomamos el ejemplo del actual presidente de APEFA (Asociación que conjunta a todas las escuelas EFA), su padre participó en el grupo original que abrió la escuela, luego él fue estudiante de la EFA de Moussy, ahora tiene a sus hijos en esta escuela, fue presidente del Consejo y posteriormente tomó su cargo actual. Hay varias historias parecidas a esta que involucran a tres o cuatro generaciones de una misma familia a través de la escuela e incluso muchos de los docentes actuales de la EFA de Moussy son descendientes de ese grupo pionero que logró abrir la escuela.

Podemos identificar, en fin, que las articulaciones entre la sociedad civil –más específicamente, la comunidad educativa de la escuela de Moussy– y el Estado han generado tensiones en torno a la atribución de la toma de decisiones políticas y pedagógicas hacia el interior de la escuela de alternancia. Por otro lado, se dieron tensiones hacia el interior de uno de los actores (Movimiento Rural de Acción Católica) cuando deja de haber afinidades ideológicas y el contexto y posibilidades de acción política se transforman a partir de la dictadura militar.

REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIÓN

Al analizar el proceso de apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina desde la perspectiva de los actores que participaron en este movimiento, podemos identificar que se conformó una conjunción de elementos en ese contexto histórico particular vinculada, por un lado, a profundas transformaciones en el sector productivo y, por otro, a un alto grado de movilización y concientización política y social por parte de la población rural. Se destacan, en este proceso, el accionar de la iglesia católica en articulación con organismos estatales y también internacionales, tales como las MFR de Francia, con quienes tenían una afinidad de tipo ideológica. Esta compleja trama de actores, demandas y articulaciones logra implementar un tipo de pedagogía que conjuga una formación orientada al medio rural y una forma institucional que pone en primer plano la participación de las familias en la gestión escolar.

Hemos recuperado que, al igual que en otras regiones en las cuales se han abierto escuelas de alternancia, existe desde los inicios una tensión entre una formación orientada a capacitar mano de obra para el manejo de maquinarias y nuevas tecnologías y, por otro, la formación de un sujeto crítico y arraigado al medio rural, capaz de cuestionar y transformar su realidad. Al analizar los testimonios de los entrevistados, podemos interpretar que esta última orientación es la que predominaba para la creación de la primera escuela de alternancia en Argentina, ya que una de las características específicas de la forma en que se configuró este proceso, fue que la escuela de alternancia se instituyó como un proyecto educativo arraigado en un proyecto político e ideológico particular, en el contexto de los movimientos rurales de base. En el caso de esta escuela, hay una crítica explícita, en primer lugar, a la ausencia de políticas educativas orientadas al medio rural, pero también, a una escuela que no contemple las especificidades de la forma de vida y trabajo del medio rural. La escuela de alternancia planteaba, así, la posibilidad de formar para el arraigo, al mismo tiempo que se constituía como un proyecto educativo amplio que incorporaba también la participación política de las familias de los estudiantes.

En síntesis, al recorrer el proceso de apertura de escuelas de alternancia en Argentina, identificamos que la movilización multiactoral, al mismo tiempo que se proponía crear una nueva institucionalidad, se oponía políticamente tanto a un modelo de escuela tradicional como a un modelo de producción para el mundo rural que generaba la expulsión de los pequeños productores rurales. De esta manera, se concebía que la escuela era capaz de alojar un proyecto político de transformación social a través de formar sujetos críticos y arraigos a su medio rural.

Las luchas de las familias y los sectores comunitarios y populares por el derecho a la educación se manifiestan, en la actualidad, en la acción de distintos movimientos sociales que conciben la educación y diversas prácticas pedagógicas, como un elemento transversal de su trama política. Es necesario, sin embargo, destacar aquí algunas diferencias respecto a la forma en que se concibe a la educación en los movimientos sociales y la concepción de la escuela en la pedagogía de la alternancia. De acuerdo con Gluz (2013) y Michi (2010, p.

172) en el seno de los movimientos sociales, lo educativo se orienta por la formación política integral de sus integrantes con lo cual lo escolar “deja de ser el centro de la propuesta de educación” para formar parte de una “red de vivencias educativas” más abarcadora de toda la acción del movimiento. Es decir, el propio movimiento se considera sujeto educativo. Resulta interesante destacar estas especificidades ya que, en el caso de las escuelas de alternancia, lo que se instituye como elemento central es la creación de una escuela. Dejamos este debate formulado aquí con la finalidad de que se siga elaborando en futuros trabajos, ya que esta tensión entre la conformación de un proyecto político, centro comunitario o movimiento que además incorpore prácticas pedagógicas, y la creación de una escuela que, a través de sus instrumentos pedagógicos, forme sujetos críticos, ha sido mencionada por los distintos actores con los cuales hemos interactuado en el trabajo de campo. Detrás de esta tensión se encuentran las diversas posturas acerca de las posibilidades e imposibilidades de la escuela para transformar la realidad.

Hoy, vivimos tiempos en los cuales grandes masas poblacionales se ven obligadas a migrar para sobrevivir, cuando la especulación financiera impone ritmos productivos que arrasan con la naturaleza y las formas diversificadas de producción y muchas familias encuentran como único destino el desarraigo, a veces de forma forzada y otras intentando encontrar una vida mejor, incluso si rompen lazos afectivos e identitarios con sus lugares de origen. Rockwell (2010) identifica este momento como un “tiempo de guerra” en el cual la explotación y la exclusión económica provocada por el neoliberalismo genera miles de muertes en todo el mundo. En este contexto, resulta relevante destacar la acción de las escuelas rurales de alternancia, recuperar sus orígenes, ligados a una confrontación y la crítica de condiciones de vida que se presentan como no dignas, y dar cuenta de los ideales que perseguían las personas que trabajaron incansablemente, en muchos casos arriesgando incluso su vida, por construir una institución educativa que posibilite otros proyectos de vida para los jóvenes del medio rural.

Agradecimientos

Deseo agradecer a la Dra. Ana Inés Heras por la lectura de este documento y al Magister Erik Lara Corro por la asistencia en la elaboración de este escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bageneta, J. M. (2015). *Del algodón a la soja. Territorio, actores y cooperativas en el Gran Chaco Argentino (1960-2010)*. Buenos Aires: Editorial Intercoop.
- Costa, J. P. R., y Etges, V. E. (2016). Educação do Campo no Brasil – a experiência da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul EFASC. *REDES. Revista Do Desenvolvimento Regional*, 21(3), 300–319. <https://doi.org/10.17058/REDES.V21I3.7528>
- Dinova, O. A. (1997). *Escuelas de alternancia “Un proyecto de vida”: educación rural por un campo mejor*. Buenos Aires: GEEMA.
- Duffaure, A. (1994). *Educación, medio y alternancia*. Buenos Aires: APEFA.
- Fernández, M. C., y Welti, M. E. (2006). Historia y desarrollo de las escuelas de la familia agrícola en la provincia de Santa Fe: una singular articulación de saberes socialmente productivos. *Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, (1), 169-184.
- Fernández, P. (1999). Demandas sociales y construcción social de actores. *Administración Pública y Sociedad*, (12), 1-10.
- Gluz, N. (2013). Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
- Heras, A. I., y Miano, M. A. (2012). El lenguaje audiovisual en la investigación social y la comunicación pública del conocimiento. *Ciencia, Público y Sociedad*, 1(1), 18-40.
- Heras, A. I., y Miano, M. A. (2017). Educación, auto-organización y territorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 533-564.
- Melo, J. F., Soares, M. J. N., y Lucini, M. (2013). Formação por Alternância em Sergipe: O Estudo da Escola Família Agrícola de Ladeirinhas. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 6(10), 71–81. <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2295>.
- Miano, M. A., y Heras, A. I. (En prensa). Un enfoque geográfico e histórico para comprender la pedagogía de la alternancia. *Estudios Geográficos*.

- Miano, M. A., y Lara, E. S. (2018). Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (27), 60-89. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2558>
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación: el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Pacheco, J. C. de A., y Simonini, E. (2016). Narrando a construção de uma Escola Família Agrícola na trama de movimentos sociais. *Educação Em Perspectiva*, 7(2), 283–302. <https://doi.org/10.22294/EDUPER/PPGE/UFV.V7I2.786>
- Pereira, C. da S. (2015). Escola Família Agrícola no vale do Mucuri (MG): Uma experiência por meio de políticas públicas territoriais. *XI Encontro Nacional Da ANPEGE*. Recuperado de <http://www.enanpege.ggf.br/2015/anais/arquivos/25/704.pdf>
- Pinto, M. P. A., y Germani, G. I. (2013). Território da Educação do Campo: As Escolas Famílias Agrícolas. Apresentação de Trabalho/Outra. Recuperado de <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Geografiasocioeconomica/Geografiaagricola/12.pdf>
- Ribeiro, M. (2008). Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 27–45. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>
- Rockwell, E. (2006). Metáforas para encontrar historias inesperadas. En E. F. A. Tiballi (Ed.), *A Educação e seus sujeitos na história*. Belo Horizonte, MG: Argumentum.
- Rockwell, E. (2010). Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra. En L. M. Meyer y B. Maldonado (eds.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global* (pp. 87–101). Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca; Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca.
- Rodrigues, J. A. (2008). Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância. (Tesis de doctorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, Brasil.
- Sobreira, M. F., y Silva, L. H. (2014). Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternancia. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 212–227. Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/915/336>

- Spradley, J. P. (2016). *The Ethnographic Interview*. Illinois: Waveland Press.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stolen, K. A. (2004). *La decencia de la desigualdad. Género y poder en el campo argentino*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Topolski, J. (1982). *Metodología de la historia*. Madrid: Cátedra.
- Valadão, J. A. D., Neto, J. R. C., y Andrade, J. A. (2017). Bases sociotécnicas de una tecnología social: o trasladar da pedagogia da alternância em Rondônia. *Organizações & Sociedade*, 24(80), 89-114. <https://doi.org/10.1590/1984-9230805>
- Vieira, T. R., y Barbosa, W. A. (2014). As Escolas Famílias Agrícolas do território rural da Serra do Brigadeiro. *IX Encontro Internacional Do Fórum Paulo Freire*. Turín, Italia. Recuperado de http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3530/1/FPF_PTPF_01_0456.pdf
- Zimmermann, A., Vendruscolo, R., y Bochi, S. (2013). Desenvolvimento e educação do campo: a Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari em processo de implementação. *I Seminário Regional de Educação Do Campo*. Santa Maria, RS, Brasil. Recuperado de <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/imagens/Anais/Eixo 05/Angelita Zimmermann.pdf>