

Escuelas de alternancia en Brasil y Argentina. Un recorrido histórico de formas de hacer escuela por poblaciones rurales y movimientos sociales.

María Amalia Miano, Cícero Da Silva y Erik Said Lara Corro.

Cita:

María Amalia Miano, Cícero Da Silva y Erik Said Lara Corro (2021). *Escuelas de alternancia en Brasil y Argentina. Un recorrido histórico de formas de hacer escuela por poblaciones rurales y movimientos sociales. Espacio, Tiempo y Educación, 8.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/erik.said/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pWY7/UUN>



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>.

Escuelas de alternancia en Brasil y Argentina. Un recorrido histórico de formas de hacer escuela por poblaciones rurales y movimientos sociales

Alternation schools in Brazil and Argentina. A historical overview of ways of doing school by rural communities and social movements

Resumen

Realizamos un recorrido sobre las formas en que se estructuró el sistema de educación rural en Argentina y Brasil para, en un segundo momento, centrarnos en los procesos de apertura de escuelas de alternancia en ambos países. Para realizar estas reconstrucciones históricas nos basamos en entrevistas realizadas a actores vinculados con estas escuelas y fuentes secundarias. Argumentamos que la pedagogía de la alternancia surge en ambos países, por un lado, en conexión con movimientos sociales que asumieron a la educación como un factor de transformación social y, por otro, en tensión con el modelo de educación rural hegemónico presente en ambos países. Nuestro estudio destaca la relevancia de analizar la generación de coaliciones entre actores diversos (Iglesia Católica, sindicatos, funcionarios, cooperativas agrícolas, movimientos sociales y políticos) en el desarrollo de experiencias educativas que incorporen las experiencias, cultura y demandas de las poblaciones rurales como parte integral de su enfoque educativo. Concluimos que, si bien la apertura de estas escuelas está vinculada a un tipo de “educación liberadora”, no está exenta de tensiones en la experiencia escolar cotidiana, que oscila entre la formación de sujetos críticos y la formación vinculada al manejo de tecnologías para el trabajo agrícola implicada en la llamada Revolución Verde.

Palabras clave: Educación Rural; Movimientos Sociales; Escuelas de Alternancia; Argentina; Brasil.

Abstract

In this paper we present a historical overview of the ways in which Rural Education System was organized in Argentina and Brazil. Then we focus on the process of opening of Alternation Schools in both countries. These historical reconstructions are based on interviews with actors linked to these schools and secondary sources. We argue that the pedagogy of alternation emerges on the one hand in connection with social movements that assumed education as a factor of social transformation and, on the other, in tension with the hegemonic rural education system. Our study highlights the relevance of analyzing the generation of coalitions between diverse actors (Catholic Church, unions, government officials, agricultural cooperatives, social and political movements) in the development of educational practices that incorporate the experiences, culture and demands of rural populations as an integral part of their Educational approach. Finally, although the opening of these schools is linked to a type of “Liberating Education” it is not without tensions in everyday school experience. This oscillates between Training of critical thinking and Workforce training for agricultural work involved in The Green Revolution.

Keywords: Rural Education; Social Movements; Alternation Schools; Argentina; Brazil

Introducción

Este artículo tiene como objetivo desarrollar una descripción histórica sobre cómo se estructuró el sistema de educación rural en Argentina y en Brasil para centrarnos, en un segundo momento, en el proceso de apertura de escuelas de alternancia en estos dos países. Sostenemos que la apertura de estas escuelas se da como una iniciativa de acción popular que crea una propuesta educativa alternativa orientada por principios de la educación liberadora

en términos de Freire (2005), en contraposición al sistema de educación rural hegemónico presente en ambos países. De esta manera, si bien nuestro enfoque implica analizar la forma en que en ambos países se conformaron los sistemas de educación rural desde el ámbito de las políticas educativas, en tanto las escuelas de alternancia surgen a partir de la acción popular y comunitaria, sumamos el análisis de las formas en que se generan apropiaciones y adaptaciones de esas políticas en el contexto de los territorios y las relaciones sociales particulares. Por eso destacamos las acciones de los movimientos sociales, eclesiales y políticos en defensa de una educación que tiene como paradigma la inclusión de la cultura del entorno rural (Arroyo, 2011; Caldart, 2002; Souza, 2012). Consideramos que, si bien la política y los aspectos estructurales condicionan las prácticas educativas, también identificamos que muchas de esas prácticas han dado lugar a formas organizacionales educativas en el ámbito rural que han sido en sus inicios “experimentales”, pero que luego han logrado crear marcos institucionales para su reconocimiento oficial (Miano, Romero Acuña & Záttera, 2020), tal como ocurrió con las escuelas de alternancia.

Las escuelas de alternancia son organizaciones educativas de nivel medio cogestionadas entre el estado y la comunidad rural. Surgen en Francia en la década de 1930 desde la iniciativa de un grupo de familias campesinas que querían que sus hijos continúen con los estudios secundarios sin irse del pequeño pueblo en el que habitaban. Estas familias, a su vez, evaluaban que el enfoque de enseñanza de las escuelas agrotécnicas no contemplaba las formas de producción y uso de tecnologías propias de los pequeños productores (Southwell, 2020). Frente a esta situación, se contactaron con el cura del pueblo quien comenzó a brindarle a los estudiantes clases en la parroquia de forma alternada con la permanencia de los jóvenes en sus hogares (Chartier, 1985; Duffaure, 1994). Actualmente hay 1.300 escuelas de alternancia distribuidas en distintos países en cuatro continentes (América, Europa, África y Asia) (Miano & Heras, 2019).

El antecedente de colaboración entre las investigaciones que desarrollamos en Brasil y Argentina tiene como punto de partida una Mesa de debate realizada en la XIII RAM (Reunión de Antropología del Mercosur), Porto Alegre, Brasil en 2019. En esa mesa tuvimos la oportunidad de compartir experiencias de Brasil, Argentina y México a través de la exposición de investigadores que trabajan temas relacionados con la educación rural en cada uno de estos países, identificando en los análisis las dinámicas particulares y las relaciones entre los contextos rurales, el modelo de desarrollo rural, las trayectorias de niños y jóvenes en estos espacios sociales y las metodologías hasta ahora implementadas en las investigaciones. Con base en esta reunión, establecimos un diálogo para fortalecer nuestros lazos (Brasil-Argentina) a través del intercambio y desarrollo de actividades académico-científicas conjuntas entre las cuales se encuentra la escritura de este artículo. De esta manera, el análisis que se ofrece aquí implica la articulación de dos investigaciones que tienen en común la indagación sobre las escuelas de alternancia, pero que son llevadas a cabo en países distintos y que tienen interrogantes y encuadres teórico metodológicos diferentes. Para el caso de Argentina, la investigación comenzó en el año 2016 y se centró, en un primer momento, en analizar los modos específicos en que las escuelas de alternancia generan modos de hacer y significar diferentes a las orientaciones que prevalecen en el modelo de desarrollo rural vigente. Para esta primera etapa de la investigación¹, se realizaron quince entrevistas en profundidad a diversos actores: personas que participaron de las articulaciones que dieron lugar a la apertura de escuelas de alternancia en Argentina (ya sea por el rol que ocupaban en ese momento como funcionarios públicos, asesores, docentes o miembros de

¹ Desarrollada en el marco del Programa de Investigación “Aprendizaje de y en Autogestión”. Esta investigación cuenta, desde 2021, con el financiamiento del PICT 2019-01539 “La co-gestión en la educación rural. Un análisis etnográfico y sociolingüístico de los procesos de tomas de decisión en escuelas de alternancia” (Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación de Argentina).

movimientos sociales); docentes y directivos de la primera escuela de alternancia en Argentina e integrantes de las familias que participaron de las primeras acciones destinadas a abrir escuelas de alternancia en este país. En este trabajo se incorporan fragmentos de seis de esas quince entrevistas. Para el caso de Brasil, la investigación sobre alternancia tiene como base principal un estudio² más amplio a nivel de doctorado iniciado en el año 2014 y finalizado en 2018 (Silva, 2018). En primer lugar, se problematiza la educación para las clases populares, especialmente el (no) acceso de los pueblos del campo a la educación en Brasil, además de la trayectoria de las luchas de los movimientos populares en el campo que culminaron con la institución de la “Educação do Campo” en la década de 1990. Luego, se presenta una caracterización de la alternancia, tomando en cuenta aspectos históricos, sus principios teórico metodológicos, procesos de apertura de escuelas de alternancia, los tipos de escuelas brasileñas que asumen el sistema educativo de la alternancia en la formación de niños y jóvenes del medio rural. Destacamos que, debido a las dificultades para la recogida de entrevistas en el contexto de la pandemia Covid-19 (época en que se escribió este artículo), utilizamos únicamente fuentes bibliográficas (libros, artículos científicos publicados en revistas impresas y online, tesis, además de documentos oficiales) para analizar la alternancia en el contexto brasileño.

En tanto ambas investigaciones cuentan con enfoques metodológicos distintos, en este artículo trabajaremos con fuentes secundarias para reconstruir los procesos de apertura de escuelas de alternancia en ambos países, aunque para el caso de Argentina, también incorporaremos fragmentos de las entrevistas mencionados más arriba.

Tanto en Argentina como en Brasil se ha estructurado un modelo agroexportador desde mediados del siglo XIX que guió la actividad económica a basarse en la exportación de materias primas (*commodities*) y la importación de productos manufacturados. Ese modelo implicó la generación de riquezas provenientes del sistema productivo agrario sin necesidad de formación de mano de obra. Esta fue tal vez una de las razones por las cuales la educación rural ha sido invisibilizada por las políticas públicas, en tanto no se la pensó como una esfera vinculada con el desarrollo en ambos países. Al mismo tiempo, identificamos la conformación de un sistema educativo rural diseñado por las élites nacionales que no incorporaba aspectos culturales, sociales y productivos de las comunidades rurales.

A finales de la década de 1960, se dan coaliciones entre movimientos campesinos, diversas entidades ligadas al agro, la Iglesia Católica y algunos funcionarios para abrir escuelas de alternancia. Si bien las escuelas se abren casi al mismo tiempo en ambos países (1969 en Brasil y 1970 en Argentina), ambas experiencias se originaron a partir de conexiones con distintos países europeos, donde existían este tipo de escuelas (Italia para el caso de Brasil y Francia en el caso de Argentina). La implementación de dichas escuelas representa un avance importante para la formación de las poblaciones rurales en ambos países, ya que dicha pedagogía valora las experiencias, la cultura, el conocimiento y la realidad socioprofesional de jóvenes del medio rural en procesos de formación (Gimonet, 2007). Con la apertura de las escuelas de alternancia, a los pobladores rurales argentinos y brasileños se les ofreció una escuela construida con la participación de los campesinos y de diversos movimientos sociales, que aporta un plan de estudios, metodologías, tiempos y espacios formativos y de pensamiento diferentes desde la perspectiva de la realidad de vida de los actores sociales del medio rural. Aunque todavía ocupa poco espacio en la investigación académica, la alternancia ha desarrollado y perfeccionado en las últimas décadas su propia propuesta teórico-metodológica que reúne a escuelas, familias y comunidades en los procesos de formación humana. Hoy, además de las escuelas de

² Esta investigación se realizó en el marco del proyecto “Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância: um instrumento pedagógico mediador do letramento” (Propesq/UFT n° TO3#001/2015) y contribuye a las actividades científicas del Grupo de Estudios e Investigación en Educación Rural – Gepec/UFT/CNPq.

educación media, la pedagogía de la alternancia también está presente en los cursos de pregrado y posgrado, principalmente en Brasil.

Este artículo está organizado en dos partes principales. Primero, caracterizamos la Educación Rural y su oferta para la población rural en Argentina y Brasil, así como la movilización de actores sociales a través de diversas demandas por educación, políticas educativas públicas y luchas por las tierras. En la segunda parte profundizamos en las trayectorias históricas de la Pedagogía de la Alternancia en el contexto argentino y brasileño, caracterizando los tipos de centros educativos que asumen esta pedagogía, organización de tiempos y espacios formativos, así como algunas consideraciones y directrices de investigación. Finalmente, en la discusión y conclusiones destacamos las especificidades de una propuesta educativa generada por movimientos sociales que ven a la educación como un ámbito de transformación social, al mismo tiempo que evidenciamos algunas tensiones tanto hacia el interior de las prácticas cotidianas de estas escuelas como en relación con las políticas educativas.

El sistema educativo rural en Argentina y en Brasil. Breve recorrido histórico

La Educación Rural en Argentina

En Argentina se conformó a mediados del siglo XIX un modelo agroexportador que implicó que la actividad económica realizada en el país se orientara hacia la exportación de materias primas y la importación de productos manufacturados. Ha sido justamente esta matriz productiva la que determinó la conformación de un sistema educativo orientado a cumplir una función política, es decir, ligada a la formación de ciudadanos (Tedesco, 1993). Así es que uno de los rasgos principales que asumió la educación en general y en el ámbito rural en particular fue su desvinculación respecto a las actividades productivas (Ascolani, 1991; Pérez, 2009).³

Dentro de este contexto general de un sistema educativo orientado a la formación humanística, la educación agropecuaria es la primera rama educativa que surge en el siglo XIX como oferta distinta a la educación común, cuando aún no existía un sistema educativo formal (Plencovich & Constantini, 2014). Hasta el año 1967 en que pasaron a formar parte del Ministerio de Educación, las escuelas agropecuarias dependieron de diversos Ministerios y carteras. En un principio y hasta el año 1958 formaron parte del Ministerio de Agricultura. En el año 1958, al pasar este Ministerio al rango de Secretaría y pasar a depender del Ministerio de Economía, las escuelas “deambularon por distintas carteras y se tornaron invisibles, por lo menos para la mirada oficial” (Plencovich, 2009, p. 125).

Este origen institucional desvinculado de lo que era en su momento el Ministerio de Instrucción Pública, que era el encargado de la formulación de las políticas educativas, implicó que el sistema educativo agropecuario se encuentre desvinculado de los debates y acciones centralizadas por parte del Estado en relación con el sistema educativo general. Por otro lado, tal como mencionamos más arriba, en tanto el modelo agroexportador de principios de siglo generaba riquezas a través de los cultivos extensivos, no parecía requerir de mano de obra calificada para el trabajo agrario. El resultado fue que, en las primeras décadas del siglo XX, se cuente con un sistema educativo agropecuario desatendido por las políticas nacionales educativas y desvinculado, por otro lado, del desarrollo productivo agropecuario del país. Esta falta de impulso implicó que en esas décadas las escuelas rurales sólo brinden formación

³ En este recorrido nos centraremos en el sistema de educación rural de nivel secundario (lo que se denomina “educación agropecuaria”) al cual pertenecen las escuelas de alternancia, aunque es posible que hagamos algunas referencias a la educación primaria.

hasta el segundo o tercer año de la educación primaria (Navarro & Gastón, 2012), dejando a la población rural completamente por fuera de acceder a la educación media.

Hacia fines de la década de 1960, la educación agropecuaria pasó a depender del Ministerio de Educación, y el sistema “cobró organicidad definitiva y se abrió en ofertas diversificadas sin perder su identidad como sistema” (Plencovich, 2014, p. 35). Esta diversificación será una de las características centrales de la educación agraria Argentina, en todos sus niveles, tal como describiremos más adelante. Unos años antes, en algunas escuelas rurales primarias (por ejemplo, de la provincia de Buenos Aires y Santa Fe) se desarrollaron experiencias de “educación alternativa” que pueden denominarse bajo el rótulo de “escuela nueva”, “escuela activa” o “escuela serena”. Este movimiento educativo se inició hacia fines del siglo XIX en algunos países europeos (Inglaterra, Alemania e Italia) y en Estados Unidos, en el contexto de auge del positivismo y el iluminismo. Según este movimiento, la práctica debe predominar en las actividades escolares y luego, a través de una organización y sistematización progresiva, transformarse en conocimiento científico. Los conocimientos adquiridos en la escuela deben responder a una necesidad o a un problema nacido del contexto vital de los estudiantes y debe ser susceptible de verificación. La vida cotidiana debe ingresar en el mundo de la escuela y en las actividades realizadas en ella (Pelanda, 1995). Se destacan en estas experiencias los ejercicios prácticos ligados con las actividades productivas rurales, como, por ejemplo, la instalación de granjas, gallineros y huertas; el trabajo manual; las actividades al aire libre; la estimulación artística; el juego creador; los horarios flexibles y el interés por establecer una cooperación entre los maestros y directivos de las escuelas y los padres de los chicos. En Argentina, experiencias como la de las hermanas Cosettini (1942) o Fortunato Iglesias (1957) estuvieron influenciadas por ese movimiento y además planteaban como cuestión específica interpelar la relación entre política educativa, prácticas pedagógicas y modelo de desarrollo rural (Iglesias, 2004). Estos enfoques pedagógicos no fueron tenidos en cuenta por quienes diseñaron políticas educativas. Sin embargo, algunas directrices de estas experiencias relacionadas con las prácticas ligadas a emprendimientos productivos, el vínculo y cooperación entre escuelas y familias y las posibilidades de interpelar la propia política educativa y el modelo de desarrollo rural, son retomadas por las escuelas de alternancia y transformadas en herramientas pedagógicas distintivas de su enfoque educativo.

De acuerdo con el recorrido realizado hasta aquí, hacia fines de la década de 1960, momento en que se abre la primera escuela de alternancia en Argentina, se cuenta con un sistema de educación agropecuaria desvinculado tanto de los saberes generados por las propias poblaciones en el contexto del desarrollo de sus actividades productivas en el ámbito rural, como de las necesidades de cualificación requeridas por las transformaciones que se dan en el sistema productivo agropecuario. Es importante identificar este hecho ya que será una de las demandas explicitadas por los actores que conformarán la primera escuela de alternancia en Argentina (Miano, 2019). Por otro lado, se trata de un sistema de educación agropecuaria en el cual conviven una gran diversidad de formatos organizacionales, tanto para el nivel primario como secundario, que se han ido desarrollando a lo largo del tiempo. Plencovich y Constantini (2014) utilizan la categoría de “fragmentación” para dar cuenta de la generación de distintos tipos de escuelas agropecuarias. Estos autores mencionan a su vez que esto se debe al hecho de que la mayor parte de estas escuelas están por fuera de la cartera educativa, lo cual podría haber generado una cierta homogeneización de los servicios pedagógicos. De esta manera, en el nivel secundario de la educación rural encontramos hoy: escuelas agropecuarias de gestión pública provinciales; escuelas EMETA (creadas en la década de 1980 en el contexto del “Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnica Agropecuaria”); escuelas agropecuarias asociadas a universidades públicas y privadas; escuelas de alternancia (Argentina cuenta con tres sistemas diferentes – Escuelas de

la Familia Agrícola, Centros Educativos para la Producción Total y Centros de Formación Profesional); escuelas privadas confesionales y escuelas privadas no confesionales.

A partir del año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN-26206/06), la educación rural pasa a formar parte de una de las ocho modalidades⁴ del sistema educativo. Estas modalidades se consideran como opciones organizativas y curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos (educación inicial, primaria, secundaria y superior). Resulta importante destacar que en el marco de la LEN se establece la obligatoriedad de la educación secundaria. Esto implicó para la modalidad de Educación Rural el desarrollo de formatos institucionales que se adecúen a las necesidades y particularidades de la población en edad de educación secundaria (entre 13 y 18 años) que habita en estos espacios (Artículo N° 49 LEN). A su vez, este marco legal habilita la conformación de diferentes instituciones que se organicen considerando las particularidades territoriales, al mismo tiempo que recupera y reconoce los distintos formatos organizacionales desarrollados a lo largo del tiempo.

La población campesina brasileña y el acceso a la educación⁵

La constitución de Brasil está íntimamente ligada a la mancha del trabajo esclavo, especialmente en las zonas rurales en la época del Brasil colonial y del imperio, que comenzó con la explotación del trabajo indígena y se consolidó con la explotación de los negros africanos y sus descendientes (Rocha & Brandão, 2013). Esta configuración en las relaciones económicas y sociales del país fue preponderante durante más de tres siglos. Paralelamente, se estructuró un modelo agroexportador que orientó la actividad económica basada en la exportación de *commodities* y la importación de productos manufacturados. En cierto modo, ese modelo implicó la generación de riquezas provenientes del sistema productivo agrario sin necesidad de formación de mano de obra. Al mismo tiempo, hubo la conformación de un sistema educativo rural diseñado por las élites nacionales que no incorporaba aspectos culturales, sociales y productivos de las comunidades rurales.

En Brasil, desde el período colonial, la educación formal ha sido el privilegio de una minoría de la población: la clase social que posee el poder económico y político del país. Desde la época del imperio hasta hoy hubo pocos cambios en el pensamiento de los representantes políticos y la clase dominante en relación con la educación ofrecida a las clases populares brasileñas, como es el caso de la educación para los trabajadores urbanos y campesinos (Cardoso Filho & Silva, 2017). Sin embargo, en un momento determinado de la historia, esto generó movilizaciones y acciones no sólo dentro de los movimientos sociales, sino también entre los trabajadores urbanos.

Con el ascenso de Getúlio Vargas al poder, el Estado brasileño comenzó a desarrollar una política educativa para los “campesinos”, aunque distante de los ideales buscados por estos actores sociales. Ribeiro (2015), al abordar en su investigación las conexiones entre la “educación rural”,⁶ el trabajo agrícola y la reforma agraria en el contexto brasileño (en el período comprendido entre 1910 y 1970), analiza las políticas de cooperación de los Estados Unidos firmadas con Brasil, con énfasis en la educación rural y la asistencia técnica agrícola. El autor también se centra en acciones e iniciativas de movimientos sociales populares como

⁴ Las modalidades restantes son: Educación Técnico Profesional; Educación Artística; Educación Especial; Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; Educación Intercultural Bilingüe; Educación en contextos de privación de la libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

⁵ Esta sección es parte de una investigación más amplia, véase Autor (2018).

⁶ En el gobierno de Getúlio Vargas, la expresión “educación rural” se utilizó para definir espacios urbanos y rurales, además de definir políticas públicas dirigidas a la educación.

el Movimiento de Educación Básica (MEB), que representa un contrapunto a tales políticas gubernamentales.

A finales de la década de 1930, Vargas llevó a cabo las primeras acciones destinadas a educar a los campesinos. Durante este período, se implementó el “ruralismo pedagógico”, cuyo objetivo era “establecer trabajadores rurales en sus regiones de origen para evitar un aumento de la población en las áreas urbanas de las grandes ciudades, como resultado de los migrantes en busca de trabajo en industrias nacientes”⁷ (Ribeiro, 2015, p. 84, **nuestra traducción**). De hecho, el objetivo principal era contener el éxodo rural, impulsado por el reciente proceso de industrialización en los grandes centros urbanos del país. Sin embargo, la ruralización de la educación se ha convertido en un fracaso, sin poder materializarse como un proyecto capaz de generar resultados satisfactorios para los campesinos. Esto se debe a que las políticas gubernamentales para frenar la migración dependían de otras acciones que promuevan mejores condiciones de trabajo en el campo y una vida digna para los agricultores, algo que no sucedió. Además, en la legislación que se ocupó de la educación durante el gobierno de Vargas, la educación rural aparece como una propuesta muy tímida en vista de las grandes demandas que existían en ese momento con respecto a la educación para los campesinos (Bezerra Neto, 2003).

Continuando con la política educativa de su gobierno, a través del Ministerio de Educación y consciente de que sólo reducir el analfabetismo no era suficiente, Vargas creó la Sociedad Brasileña de Educación Rural (SBER) en 1937, cuyo objetivo era expandir la enseñanza, el arte y el folclore en zonas rurales. Además, el proyecto SBER ofreció cursos de formación en Escuelas Normales para la enseñanza en escuelas rurales, siendo también responsable de las “Misiones de Educación Rural” (Ribeiro, 2015). Es importante enfatizar que las políticas que contemplan la educación rural implementadas en la gestión de Vargas están asociadas con los intereses estratégicos de los Estados Unidos centrados en América Latina, especialmente con el financiamiento de proyectos en países considerados “subdesarrollados”. Así, las principales acciones desarrolladas por el Ministerio de Agricultura del gobierno de Vargas integradas con la educación son: la creación de colonias agrícolas, la apertura de créditos agrícolas y la oferta de cursos para el aprendizaje agrícola, orientados a generar ciertos cambios entre los campesinos vinculados con las ideas de modernización, tales como la adopción de hábitos de higiene saludables. Con la creación de la Comisión Brasileña-Americana para la Educación de las Poblaciones Rurales (CBAR) en 1945, como resultado de un acuerdo firmado entre el Ministerio de Agricultura de Brasil y los Estados Unidos, se coordinan e implementan iniciativas como Centros de Capacitación, Semanas Ruralistas y Clubes Agrícolas. El propósito de estos programas era ayudar a preparar a los trabajadores rurales y capacitar a niños y jóvenes (Ribeiro, 2015). Pero las acciones propuestas y llevadas a cabo por la CBAR no toman en cuenta al campesinado. De hecho, el objetivo del gobierno era implementar un nuevo modelo de producción agrícola, vinculado a la idea de “desarrollo” y “progreso”. Es una política realizada de tal manera que se propaga y fortalece la dependencia de productos, insumos y maquinaria del sistema agrícola de Estados Unidos, que se logró más tarde con la llamada “Revolución Verde”.⁸

⁷ Del original en portugués: “fixar os trabalhadores rurais nas suas regiões de origem para evitar o aumento da população nas áreas urbanas das grandes cidades, em decorrência dos que imigram em busca dos empregos nas indústrias nascentes”.

⁸ Durante la dictadura militar, la Ley 4.504, del 30 de noviembre de 1964, que promulga el Estatuto de la Tierra. Esta ley preveía la modernización de la agricultura y la implementación de la reforma agraria, pero el gobierno militar priorizó las inversiones en agricultura, sin implementar primero dicha reforma. Las acciones para modernizar la producción agrícola brasileña tienen lugar con la adopción de la llamada “Revolución Verde”, que consiste en el uso de agrotóxicos, la investigación para mejorar las semillas, el uso de nuevas técnicas de siembra, además de la mecanización de producción (uso de tractores, cosechadoras) para aumentar la productividad.

Por lo tanto, en medio del proceso de modernización que se estaba implementando en Brasil, el desarrollo no se extiende al campo. Como la política educativa vigente en la administración de Vargas estuvo vinculada al sistema productivo, especialmente con la provisión de cursos de capacitación técnica, podemos afirmar que la educación dirigida a los campesinos sirvió de apoyo para la estructuración de una sociedad desigual y de una preparación mínima de mano de obra barata que cumpliera con la prerrogativa político-económica (Arroyo, 2011).

En la misma dirección, durante las décadas de 1950 y 1960, se implementaron el Servicio Social Rural (SSR) y la Campaña Nacional de Educación Rural (CNER). El objetivo de la SSR era diagnosticar la situación de la población campesina, pues la política educativa para reducir el analfabetismo era insuficiente. El CNER se creó como una primera política integradora, específica para la educación rural (Barreiro, 2010). Como estos programas fueron financiados por los Estados Unidos, también tuvieron el papel de difundir la ideología de “modernización” capitalista dentro del alcance de las políticas de educación rural brasileñas. **Principalmente en los años 1950 a 1962, las escuelas normales rurales⁹ brasileñas (basadas en el modelo mexicano y norteamericano) ofrecieron cursos y formación a profesores normalistas rurales. El gobierno brasileño se ha asociado con municipios, estados y otras instituciones (nacionales y extranjeras) para promover un modelo de educación masiva para la población rural brasileña basado en escuelas normales rurales (Ferreira, Visquetti & Souza, 2020). En otras palabras, el objetivo de tales escuelas era promover la fijación del hombre en el campo. Sin embargo,** este conjunto de programas y acciones gubernamentales no ha podido reducir las tasas de analfabetismo y la falta de acceso de la población campesina a la educación (Silva, 2018).

En respuesta a tales políticas, estalla el movimiento de educación popular (Brandão, 2006), marcado por la resistencia de los movimientos sociales populares y la clase trabajadora, quienes entienden que la educación es un aspecto transformador para niños, jóvenes y adultos, independientemente de que vivan en el campo o en las ciudades. El Movimiento de Educación Básica (MEB) tiene una gran participación en las acciones del movimiento de educación popular, lo cual funciona como antecedente para la apertura de las primeras escuelas de alternancia a fines de la década de 1960.

Entre 1960 y 1980, la educación popular tendrá como principal representante al educador Paulo Freire (1921-1997). Perseguido durante el régimen militar (1964-1985), Freire se exilió del país, pero sus ideales de una educación transformadora ganaron fuerza en Brasil y en el extranjero. Aunque la dictadura militar impuso límites y control social, reprimió severamente a los líderes populares y trató de silenciar las voces de los movimientos sociales cuando reclamaban derechos (como la educación pública y gratuita para grupos de población minorizados), algunos permanecieron resistentes, como por ejemplo representantes de la Comisión de Tierras Pastorales y actores de la Iglesia Católica, quienes articularon la capacitación de líderes, además de organizar debates sobre bases comunitarias (Silva, Suarte & Leitão, 2020). Un aspecto característico de Brasil fue que la educación popular influyó y alentó la lucha de los movimientos sociales rurales, dando lugar a lo que más tarde, en la década de 1990, se llamó “Educação do Campo”.

En los últimos años, los movimientos sociales brasileños han debatido la orientación de la educación rural y han presentado la “Educação do Campo” como un paradigma para dirigir las políticas públicas y las prácticas didáctico-pedagógicas vinculadas a los trabajadores

⁹ Destacamos que las primeras escuelas normales rurales creadas en Brasil estaban vinculadas a escuelas confesionales dirigidas por órdenes religiosas católicas, especialmente en las regiones del Centro-Oeste y Norte, cuyo objetivo de tales unidades educativas era capacitar a maestros normalistas rurales para trabajar en escuelas ribereñas y otras escuelas, ubicados principalmente en regiones remotas del país (Ferreira, Visquetti, & Souza, 2020).

rurales y los estilos de vida campesinos (Caldart, 2002; Arroyo, 2011; Souza, 2012). Entre las preguntas, están los intereses de la clase dominante presente en el paradigma de la educación rural y las contradicciones del modo de producción capitalista (Silva, Suarte & Leitão, 2020).

Con la redemocratización del país a fines de la década de 1980, los movimientos sociales reanudaron las discusiones que comenzaron antes, siendo el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) un fuerte aliado. Vale la pena mencionar que, desde su fundación y las primeras ocupaciones, el MST ha tenido una gran preocupación por la educación de campamentos y asentamientos (Silva, Suarte & Leitão, 2020). Además, la promulgación de la Constitución Federal de 1988 (Brasil, 1988) simboliza un hito, pues la restauración de la democracia en el país garantiza que los movimientos sociales tengan derecho a luchar por una educación que contemple la realidad y los intereses de los pueblos del campo. Además, la promulgación de la Ley Nacional de Pautas y Bases de Educación (LDB) 9.394 en 1996 trajo nuevas perspectivas para la educación en general, abriendo posibilidades y creando condiciones para luego implementar políticas públicas de Educação do Campo promovidas por movimientos sociales (Cardoso Filho & Silva, 2017). Según el artículo 1 de la LDB, “la educación abarca los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil y en los eventos culturales” (Brasil, 1996). Como hasta entonces no había un texto oficial que estableciera pautas específicas sobre la educación ofrecida a la población rural, con la LDB hay una dirección o definición que puede ayudar a introducir la Educação do Campo en los años siguientes. Así, establece que la “educación” abarca diferentes “procesos formativos” recurrentes en varios dominios sociales, incluidas las “manifestaciones culturales”. Esta ley menciona que el plan de estudios, la metodología y los espacios formativos deben ser consistentes con la realidad del contexto sociocomunitario de cada escuela.

Sin embargo, como el Estado brasileño no ha cumplido con las disposiciones de los artículos 1 y 28 de la LDB, la lucha de los movimientos sociales en defensa de las políticas públicas para la Educação do Campo adquiere una dimensión nacional, cuyo objetivo es garantizar a los pueblos el acceso a la educación y “una educación que es *en y desde* el Campo”¹⁰ (Caldart, 2002, p. 18, las cursivas *y traducción* son nuestras). Así, los movimientos sociales articularon luchas y llevaron a cabo actos públicos, debates y encuentros sobre el tema, principalmente a fines de la década de 1990. La primera Reunión Nacional de Educadores de la Reforma Agraria (ENERA) de 1997 y la Primera Conferencia Nacional “Para la educación básica en el campo” (Arroyo, 2011) de 1998, reforzaron el hecho de que el Estado es responsable de implementar y ofrecer educación a la gente del campo. También se requieren cambios en el plan de estudios, el calendario, los materiales de enseñanza y las prácticas didáctico-pedagógicas de las escuelas ubicadas en el campo, según lo previsto en la LDB.

Después de intensas luchas en las últimas tres décadas, la Educação do Campo ha logrado algunos avances en Brasil, teniendo pautas específicas e integrando políticas públicas a través de legislación específica (Lima & Silva, 2015). Se destacan las siguientes: Resolución CNE / CEB No. 01/2002, que establece las Directrices Operativas para la Educación Básica en las Escuelas Rurales; Dictamen CNE / CEB No. 01/2006, que reconoce los días escolares para la aplicación de la Pedagogía de Alternancia en los Centros Educativos Familiares para la Formación en Alternancia (CEFFA); Resolución CNE / CEB No. 02/2008, que establece pautas, reglas y principios complementarios para el desarrollo de políticas públicas para asistir a la Educación Básica en el Campo, y el Decreto N° 7.352 / 2010, que establece la política de educación rural y el Programa Nacional de Educación sobre Reforma Agraria (PRONERA), así como la Ley 12.960 / 2014, que establece nuevas pautas para el

¹⁰ Del original en portugués: “uma educação que seja *No e Do Campo*”.

cierre de escuelas rurales, indígenas y quilombolas. Este aparato legal permitió al Estado promover acciones dirigidas a fortalecer la política nacional de Educação do Campo, aunque actualmente el gobierno federal ha realizado recortes significativos en los programas de esta política pública.

Actualmente, las contribuciones más significativas a la propuesta de la Educação do Campo como modalidad de enseñanza dentro de los movimientos sociales brasileños provienen de las experiencias de capacitación desarrolladas en los diferentes tipos de Centros Educativos Familiares para la Formación en Alternancia (CEFFA) y en las escuelas de campamentos (itinerantes) y asentamientos del MST (Silva, 2018).

La pedagogía de la alternancia en Brasil y Argentina

La pedagogía de la alternancia en Argentina

En Argentina, la primera escuela de alternancia se abre en el año 1970 en un fuerte contexto de movilización política llevado adelante por una trama de actores conformados por la Iglesia Católica, funcionarios estatales y organismos ministeriales, docentes, familias de pequeños propietarios rurales, actores vinculados con las Maisons Familiales Rurales (MFR de aquí en adelante) francesas y aportes económicos de cooperativas agrícolas de la zona (Miano, 2019). Entre las demandas de estos actores se menciona la necesidad de formar a los jóvenes para que puedan manejar las nuevas maquinarias y tecnologías que comenzaron a aplicarse en la producción agrícola a partir de lo que se conoce como “Revolución verde”. Esta demanda aparece como la necesidad de contar con una escuela “adaptada” a los cambios que se estaban experimentando en el campo. A su vez, y tal como ocurrió en Brasil, la Revolución Verde implicó la expulsión de mano de obra de las labores rurales, por lo tanto, otra de las demandas se refiere a la creación de una escuela que permita el arraigo de los jóvenes al medio rural.

El actor que inició las acciones para abrir escuelas de alternancia en Argentina fue el Movimiento Rural de Acción Católica fundado en 1958, que supo “leer la demanda de varias familias y tomar la iniciativa de ponerse a trabajar” (entrevista al director de EFA Moussy, agosto de 2018). Un sacerdote de Reconquista y un docente y militante del Movimiento Rural de Acción Católica viajan en 1967 a Francia y conocen a las MFR. Tal como mencionamos al inicio de este trabajo, las MFR provienen de una matriz vinculada a la Iglesia Católica (Chartier, 1985). Al volver, le cuentan al Obispo de Reconquista sobre la idea de las escuelas y abren, en articulación con el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, la primera escuela de alternancia en el año 1969 en el contexto del sistema educativo público, que sólo funcionará durante un año. De acuerdo con Dinova (1997) la razón del fracaso de esta primera escuela se debe al hecho de que el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe no aceptó un modelo de escuela basado en la participación protagónica de las familias para la toma de decisiones. De acuerdo con uno de los protagonistas: “nos pusimos en contra a todo el Ministerio porque esto era una experiencia que le cuestionaba todo a todo el mundo” (entrevista a G. B., mayo de 2016). Este primer intento frustrado, les dio la pauta a los actores que se estaban organizando para abrir escuelas de alternancia, de que una institución escolar de este tipo no podía ser alojada en el contexto estatal. La posibilidad de abrir escuelas de alternancia albergadas en el sistema de educación pública se da en Argentina en el año 1989 con la apertura de dos Centros Educativos para la Producción Total (CEPT, de aquí en adelante) en la provincia de Buenos Aires.

Previo al intento frustrado de esta primera escuela, en el año 1968 el Ministerio de Agricultura de la provincia de Santa Fe “se enteró de que en Francia había un sistema novedoso de educación rural” (entrevista a G. B., mayo de 2016) e invita a Jean Charpentier a

la Argentina para que brinde algunas charlas y explique las formas de funcionamiento de las MFR. Charpentier participaba en el Movimiento de Acción Católica Rural de Francia y formaba parte de un servicio internacional creado por las MFR para dar respuesta a los pedidos de asesoramiento de distintos países para abrir escuelas de alternancia en el mundo (entrevista a M. C., agosto de 2018). En ese mismo año, con financiamiento del Ministerio de Agricultura de esa provincia, un funcionario de este Ministerio y el director de una escuela agrotécnica que había implementado un Consejo Asesor con participación de diversas organizaciones vinculadas al agro, viajan a Francia, Italia y España para conocer de primera mano la experiencia de las escuelas europeas. Al regresar de este viaje crean la APEFA (Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola) con el fin de comenzar a abrir este tipo de escuelas en Argentina. En el año 1970, a partir de la acción conjunta del Movimiento Rural de Acción Católica, el Ministerio de Agricultura de la provincia de Santa Fe, referentes de las MFR, familias y otras organizaciones vinculadas al agro, se abre la (Escuela de la Familia Agrícola) EFA 8.202 de Moussy, Reconquista.

Con el paso de los años, previo a la dictadura cívico militar que se implementa en Argentina en el año 1976, el Movimiento Rural de Acción Católica fue adoptando una postura de concientización de las poblaciones rurales para llevar adelante un profundo cambio social, lo cual genera tensiones hacia el interior del Movimiento: “dentro de la Iglesia había quienes comulgaban una teoría y otra, y nosotros precisamente éramos la de la Teoría de la Liberación, la rebelde” (docente de la EFA Moussy, agosto de 2017). Estas orientaciones que fue tomando el Movimiento, llevaron a un enfrentamiento entre las bases y la Comisión Episcopal que decide separar en 1972 al Movimiento Rural de Acción Católica (Entrevista a A. F., agosto de 2017). Previo a este hecho, el Movimiento había logrado crear pequeñas organizaciones que nucleaban a agricultores. Entre estas organizaciones se encuentran las Ligas Agrarias que tuvieron un rol importante en la apertura de la EFA de Moussy. Durante la dictadura, varios miembros de las Ligas fueron perseguidos, torturados y desaparecidos.¹¹ Los miembros de algunas de las Escuelas EFA abiertas hasta ese momento también sufrieron persecución, limitaciones administrativas, transformación de los contenidos de los currículums en las escuelas e incluso el cierre de algunas EFA (Southwell, 2020).

Además de esta trama de actores vinculados a la apertura de la primera EFA, es necesario mencionar otro factor relacionado a la propiedad de la tierra en esa zona del norte de la provincia de Santa Fe. La localidad de Reconquista recibió a fines del siglo XIX a colonos que provenían de la región del Friuli, Italia, a quienes el Gobierno les cedió entre 25 y 100 hectáreas por familia (Stolen, 2004). Las escuelas de alternancia prosperan en aquellas regiones donde hay pequeños propietarios, o sea, una estructura de no concentración de la propiedad de la tierra (entrevista a O. D., febrero de 2017). Además, la región de Río Grande do Sul en donde se dieron las primeras experiencias de escuelas de alternancia en Brasil y la región de Reconquista tienen en común esa estructura distribuida de la propiedad de la tierra: “en Río Grande do Sul tienen un gran desarrollo, todo lo que es minifundio, medifundio, comunidades rurales intensas, con mucho protagonismo, con mucho desarrollo económico, de actividad económica diversa” (entrevista a O. D., febrero de 2017).

En el caso de Argentina, observamos que la apertura de escuelas de alternancia se lleva a cabo a partir de la conformación de una trama de actores que compartían una matriz ideológica vinculada a la Iglesia Católica y con un posicionamiento político orientado a la transformación social: “las EFA fueron un movimiento de liberación de una enseñanza acorde a las necesidades de los jóvenes del medio rural” (G. B., Encuentro ONEARA, junio de 2020). En ese contexto, se crea una institución escolar adaptada a las necesidades de las familias rurales, que cumple al mismo tiempo una función de desarraigo y formación crítica

¹¹ La película “Los del suelo” (2015), dirigida por Juan Baldana relata la historia de militantes de las Ligas Agrarias que se refugian durante años en el monte chaqueño para evitar ser secuestrados por los militares.

de los estudiantes. Uno de los docentes de la escuela de Moussy menciona las implicaciones materiales y burocráticas de abrir una escuela de este tipo, sin antecedentes en la Argentina: “las primeras familias tuvieron que empezar de la nada, incluso con la gestión para incorporar el sistema al sistema educativo nacional en su momento, y además todo lo que es la infraestructura [...] fue trabajar para generar una institución educativa para el medio rural, había que darle marco legal a esto, hacer los estatutos, tener un edificio, los docentes, armar los programas” (entrevista al Director de la EFA Moussy, agosto de 2017). En relación con esto, en el año 1971 se abre el ICAM (Instituto de Capacitación de Monitores) para formar docentes para las escuelas de alternancia.

*La Pedagogía de la Alternancia en Brasil*¹²

La primera experiencia docente basada en los principios de la Pedagogía de la Alternancia llegó a Brasil en 1968 (Nosella, 2014), bajo la influencia de la *Scuole Della Famiglia Rurale*, de la región del Véneto, Italia. Después de llegar al estado de Espírito Santo en la década de 1960 para desarrollar el trabajo pastoral social en la región sur (en los municipios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma y Río Novo do Sul), el sacerdote italiano Humberto Pietrogrande se encontró con un país que experimentaba grandes cambios económicos y políticos. La Revolución Verde mencionada más arriba afectó directamente la vida social y económica de los agricultores, generando un marcado éxodo rural en busca de mejores condiciones de vida.

Oriundo de Italia, el padre jesuita Pietrogrande conocía las experiencias de alternancia de la *Scuole Della Famiglia Rurale*, vinculadas a la Iglesia Católica. El religioso, convencido de la importancia y viabilidad del proyecto para la comunidad campesina de Espírito Santo, con el apoyo de técnicos y entidades italianas y de Paolo Nosella, así como de líderes campesinos y la comunidad en general, comenzaron las discusiones que culminaron con la fundación del Movimiento de Educación Promocional de Espírito Santo (MEPES) el 25 de abril de 1968. El propósito de esta institución fue “la promoción de la persona humana, a través de una acción comunitaria que desarrolle la actividad más ampliamente inherente al interés de la agricultura y, principalmente, en lo que concierne a la elevación cultural, social y económica de los agricultores”¹³ (Nosella, 2014, p. 65, traducción nuestra). Entre las prioridades enumeradas en el Plan de Acción MEPES, estaba la educación.

La primera acción del MEPES determinó la creación de tres Escuelas de la Familia Agrícola, cuyo objetivo era promover la capacitación de niños y jóvenes campesinos. Para la implementación de cada unidad educativa, Nosella (2014, p. 67, traducción nuestra) explica que “las condiciones mínimas requeridas fueron la disponibilidad de tres fanegas de tierra y un edificio en condiciones adecuadas para la vida de un grupo de 20 a 25 estudiantes”.¹⁴ Con el apoyo de la comunidad, MEPES creó tres EFA en 1968, una en el municipio de Anchieta, otra en Alfredo Chaves y la tercera en Río Novo do Sul. Es necesario mencionar que estas escuelas se abren en el contexto de un gobierno dictatorial en Brasil. Las dos primeras experiencias iniciaron las actividades escolares el 9 de marzo de 1969, cuando recibieron a los primeros estudiantes. Unos meses después, la EFA Río Novo do Sul también comenzó a funcionar.

La estrecha relación con la Iglesia Católica, la participación de organizaciones sindicales de agricultores y las acciones promovidas por MEPES permitieron que el proyecto

¹² Esta sección es parte de una investigación más amplia, véase Silva (2018).

¹³ Del original em português: “a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolva a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e, principalmente, no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores”.

¹⁴ Del original em português: “O mínimo de condições exigidas era a disponibilidade de três alqueires de terreno e um prédio em condição adequada para a vida de um grupo de 20 a 25 estudantes”.

se expandiera a partir de 1973 no solo dentro de Espírito Santo, sino que se crearan EFA también en Bahía, Minas Gerais, entre otros estados (Estevam, 2001). Por lo tanto, dicha expansión de escuelas exigió la organización, unión y articulación política del movimiento, además de romper los aislamientos y homogeneizar la aplicación de los principios básicos de la pedagogía de la alternancia. Así, durante la primera asamblea general de la EFA en Brasil celebrada en 1982, se creó la Unión Nacional de Escuelas para Familias Agrícolas en Brasil (UNEFAB), cuyo papel es coordinar actividades y defender los intereses de las entidades relacionadas, además de asesorar sobre la implementación de nuevas iniciativas dentro del proyecto. Según Estevam (2001), si bien las primeras escuelas de alternancia se abren en vinculación con Italia, posteriormente, la UNEFAB ha fortalecido los lazos con las MFR francesas.

La segunda experiencia de educación en alternancia en el país luego de las EFA nació a principios de los años ochenta, con la implantación de *Casas Familiares Rurais* (CFR). La idea de crear la CFR está vinculada a un viaje de estudios a Francia por profesionales brasileños vinculados al Ministerio de Educación en 1979 (Silva, 2012). Durante el viaje, el grupo realizó visitas *in situ* a las MFR para conocer las experiencias educativas de estos Centros. Después del regreso de los brasileños, la Unión Nacional de Casas Familiares Rurales (UNMFR) envió un asesor técnico a Brasil en 1980, cuyos objetivos eran difundir las experiencias educativas de las MFR y alentar la creación de este tipo de escuelas en el país. El trabajo del asesor técnico Pierre Gilly de la UNMFR se concentró en la región del Nordeste, en asociación con personas vinculadas a la Superintendencia para el Desarrollo del Nordeste (SUDENE), específicamente al Programa del Polo Nordeste.

Con la asistencia de Gilly y el apoyo del Programa Polo Nordeste, se creó la primera Casa de la Familia Rural (CFR) en Brasil en 1980, ubicada en el municipio de Arapiraca, estado de Alagoas (Silva, 2012). En 1984, se crea la CFR del municipio de Riacho das Almas, estado de Pernambuco. Estas dos CEFFA tuvieron experiencias importantes con respecto a la capacitación de niños y jóvenes campesinos, pero debido a algunos problemas, sus actividades duraron poco tiempo. Sin embargo, sirvieron de inspiración para otros proyectos de creación de CFR en la región sur de Brasil.

En la región sur, la CFR se expandió con rapidez, especialmente en Paraná. En 1990 había dos CFR; en 2000, el número aumentó a 37. Con las demandas de articulación, organización, mantenimiento y fortalecimiento del movimiento, generadas por el crecimiento, lo que nos devuelve a lo que sucedió con los EFA de Espírito Santo, en 1991 se creó la Asociación de Casas de la Familia Rural del Sur de Brasil (ARCAFAR-Sul). Entre los objetivos de esta asociación se encuentran: (1) difundir la propuesta para la formación de jóvenes en zonas rurales a través de la Pedagogía de la Alternancia; (2) garantizar las condiciones para organizar el funcionamiento del CFR; (3) ofrecer cursos para capacitar monitores y técnicos, y (4) capacitar representantes de entidades vinculadas al proceso educativo (Estevam, 2001). Con la expansión y el crecimiento del número de CFR en los estados de las regiones Norte y Nordeste, en 1996, se creó la Asociación de Casas de la Familia Rural del Norte y Nordeste de Brasil (ARCAFAR-Ne/No), en la cual se ubican las CFR en los estados de ambas regiones.

Como entidades representativas y de apoyo para la formación de alternancia y en tanto trabajan con la misma pedagogía, práctica educativa y actores sociales, actualmente ARCAFAR y UNEFAB trabajan en asociación, lo que permite la firma de acuerdos con agencias gubernamentales, departamentos de educación y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales brasileñas y extranjeras que apoyan el movimiento. Este diálogo reduce las diferencias políticas, unifica y fortalece el movimiento de Alternancia en Brasil.

La propuesta de adoptar el sintagma Centros Educativos Familiares para la Formación en Alternancia (CEFFA) designa, de alguna manera, a todas las escuelas que asumen el

sistema educativo de alternancia. Esto ocurrió en abril de 2001, durante una reunión celebrada en la ciudad de Foz do Iguaçu, Paraná (Queiroz, 2005). En este evento, estuvieron presentes representantes de EFA, CFR y otras organizaciones. Según Queiroz (2005, p. 33, traducción nuestra), el término CEFFA “expresa la realidad de las experiencias en Brasil”.¹⁵ En 2005, se identificaron ocho tipos diferentes de CEFFA en el territorio brasileño.

En 2008, Brasil tenía 263 CEFFA (García-Marirrodiga & Puig-Calvó, 2010). Recientemente, además de los cursos de posgrado, la alternancia se ha convertido en una referencia para cerca de 44 cursos de pregrado específicos para la formación de docentes en Educação do Campo con calificación en las diversas áreas de conocimiento vinculadas a diferentes instituciones educativas públicas (Universidades Federales) e Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasil (Silva, Andrade & Moreira, 2015). Hoy, la alternancia es una referencia pedagógica para la formación de niños, jóvenes, campesinos adultos y líderes de movimientos sociales en el campo brasileño (Silva, 2012; Nosella, 2014; Silva, 2018).

Discusión y conclusiones

El recorrido realizado en este trabajo nos ubica frente a la conformación de sistemas de educación rural generados en Argentina y Brasil. Sistemas que tensionaron entre las formas en las que los Estados y los sectores agroindustriales han regulado los territorios y la educación, y las necesidades, formas de producción y aspectos socioculturales de las comunidades y movimientos sociales, eclesiales y políticos. Identificamos algunas especificidades en cada uno de los países. En Brasil, el movimiento de “Educação do Campo”, que surge como una iniciativa de los movimientos sociales como respuesta a la “Educación Rural”, se convierte luego en una política pública educativa, la misma que actualmente sufre los embates del desfinanciamiento y desmantelamiento de sus estructuras. En Argentina podemos percibir las tensiones y los conflictos que generaron experiencias educativas adecuadas a la cultura de los habitantes rurales. Muchas de ellas fueron desmanteladas por el propio Estado (como la experiencia de las hermanas Cossettini) o bien, como el caso de las escuelas de alternancia, sus reconfiguraciones complejas se generaron en los márgenes y como iniciativas “experimentales”, que luego lucharon y lograron reconocimiento oficial en algunos casos.

Lo que puede observarse a partir del recorrido en ambos países es que una vez abiertas las primeras escuelas de alternancia, las experiencias educativas comenzaron rápidamente a propagarse en los territorios, subsistiendo aun a los embates de períodos dictatoriales. Esto nos da la pauta de que la pedagogía de la alternancia es un tipo de educación adecuada para las poblaciones rurales y, por lo tanto, es un sistema defendido y sostenido por las poblaciones en coalición con los movimientos sociales, eclesiales y políticos. En el seno de éstos, la educación es uno de los pilares centrales de sus luchas. Se trata así de proyectos de transformación social que abarcan múltiples aspectos, como la tierra, las costumbres, el trabajo, el arraigo y la educación.

También observamos que, tanto en Argentina como en Brasil, previo a la apertura de escuelas de alternancia, se gestaron movimientos desde la acción popular y política como también experiencias educativas específicas que funcionan como antecedentes de estas escuelas. En el caso de las escuelas de alternancia, algunas de las organizaciones eran preexistentes a la escuela, otras surgieron de manera simultánea y algunas estaban más directamente ligadas a la escuela que otras, pero nunca la historia de estas escuelas fue la de una institución aislada de otras experiencias territoriales y escolares (Mercado, 1986), ni de las tensiones con las políticas públicas educativas.

¹⁵ Del original em português: “expressa a realidade das experiências no Brasil”.

Tanto en Argentina como en Brasil, las escuelas de alternancia se abren casi en el mismo momento, pero vinculadas a experiencias de Francia e Italia, respectivamente. Parecieron prevalecer aquí los vínculos de cooperación internacional entre esos países europeos y de América Latina por sobre los vínculos entre dos países latinoamericanos limítrofes. La razón de esto es que uno de los actores principales en la apertura de estas escuelas fue la Iglesia Católica en ambos países, la cual, en un inicio brindó el sostén económico para que puedan generarse las primeras iniciativas. Con el paso del tiempo, los vínculos de cada uno de los países se diversifican pues, posteriormente, Argentina también se contacta con experiencias de España e Italia, y Brasil con Francia.

Un elemento para destacar es que en Brasil las escuelas se abren en el contexto de un gobierno militar mientras que, en Argentina, en un marco de fuerte movilización política y social. Esto nos da la pauta de las diversas formas de *hacer escuela* en cuanto a cómo se generan en diferentes contextos socioculturales, ya que la “escuela”, y lo que entendemos por ella, se construye día a día, en sus complejas relaciones con el conflicto social que la acompaña (Rockwell, 2007). Por eso, dichas formas mantienen, después de tantos procesos de luchas, cierta adhesión a su historia y sus territorios. Es posible también, que el hecho de que haya sido un cura de la Iglesia Católica el que generó la apertura en Brasil, haya implicado cierto resguardo respecto al gobierno dictatorial, al menos en sus inicios. En el relato de nuestros informantes también aparece la percepción de que, al ser “desconocida” esta modalidad educativa, en sus inicios pasó desapercibida “pero cuando se dieron cuenta ya habíamos abierto diez escuelas y no podíamos ir para atrás” (entrevista a G.B., mayo de 2016).

En síntesis, la apertura de escuelas de alternancia en ambos países está vinculada con diversos actores y movimientos sociales, cuyos sentidos de educación contienen significados de transformación social. Por eso, estos ven en la pedagogía de la alternancia una de las formas para lograr ese propósito. Al mismo tiempo, aparecen en los relatos de varios informantes la necesidad de formar a los jóvenes de los contextos rurales para el uso de las nuevas maquinarias implicadas en la Revolución Verde, lo cual permitiría la adecuación a un modelo de producción rural que generó la expulsión de muchas familias campesinas de sus propias tierras. Sostenemos que estas tensiones respecto de lo que, por un lado, significa el desarrollo para las propias comunidades rurales y, por otro, “la formación de estudiantes críticos” o “la formación para el manejo de la maquinaria moderna”, aparecen en la práctica cotidiana de estas escuelas.

La cultura local y el territorio constituyen un “contenido” en la propuesta educativa de las escuelas de alternancia. Los intersticios de muchas escuelas rurales contienen complejos procesos donde los sujetos se apropian y construyen su trabajo, donde se cruzan biografías y la historia de luchas sociales y educativas en la disputa política. Por eso, sus prácticas, siempre heterogéneas, revelan elementos con mucha historia detrás y aspectos relacionados al contexto estructural más amplio. De ahí la idea de que las comunidades rurales y los movimientos sociales, eclesiales y políticos *hacen escuela*, tanto en su sentido literal como en su propuesta educativa.

Referencias

- Arroyo, M. G. (2011). A educação básica e o movimento social do campo. En M. G. Arroyo, R. S. Caldart, & M. C. Molina (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 67-86). Petrópolis: Vozes.
- Ascolani, A. (1991). Estanislao López y el sistema educativo santafecino (1818-1838). En E. Ossana, & A. Ascolani. *Historia de la Educación en la Argentina* (pp. 16-36). Rosario: UNR.

- Barreiro, I. M. F. (2010). *Política de educação no campo: Para além da alfabetização (1952-1963)*. São Paulo: Editora UNESP.
- Bezerra Neto, L. (2003). *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Brandão, C. R. (2006). *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.
- Caldart, R. S. (2002). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília.
- Cardoso Filho, I. D., & Silva, C. (2017). Reflexões sobre a educação do campo: Revisitando a história do Brasil. *Revista de Educação Popular*, 16(3), 67-83. doi: <http://dx.doi.org/10.14393/REP-v16n32017-art05>
- Chartier, D. (1985). La spécificité des Maisons Familiales Rurales d'éducation et d'orientation. *Revue Française de Pédagogie*, 73(1), 23-30. doi: <https://doi.org/10.3406/rfp.1985.1522>
- Cossettini, O. (1942). *La escuela viva*. Buenos Aires: Losada.
- Dinova, O. (1997). *Escuelas de alternancia: un proyecto de vida*. Buenos Aires: Geema.
- Duffaure, A. (1994). *Educación, medio y alternancia*. Buenos Aires: APEFA.
- Estevam, D. O. (2001). *Casa Familiar Rural: A formação com base na pedagogia da alternância* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ferreira, N. V. C., Visquetti, C. A., & Souza, C. O. (2020). Escolas normais rurais brasileiras: formação para professoras normalistas missionárias (1952-1963). *EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação*, 7(17), 949-968.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García-Marirrodiga, R., & Puig-Calvó, P. (2010). *Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador.
- Gimonet, J. C. (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes.
- Iglesias, L. F. (1957). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Iglesias, L. F. (2004). *Confieso que he enseñado*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Lima, M. M. A., & Silva, C. (2015). Educação do campo: O descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. *Revista Lugares de Educação*, 5(11), 241-254. doi: <http://dx.doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v5n11p241-254>
- Nosella, P. (2014). *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES.
- Mercado, R. (1986). Una reflexión crítica sobre la noción “Escuela-Comunidad.” En *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (pp. 83-98). México: DIE-Cinvestav.
- Miano, A. (2019). Actores, demandas y articulaciones en la apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(2), 121-152. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=27059273009
- Miano, M. A., & Heras Monner Sans, A. I. (2019). Un análisis histórico y geográfico de la articulación de actores sociales en la apertura de escuelas de alternancia, *Estudios Geográficos*, 80(287), doi: <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201930.010>
- Miano, A., Romero Acuña, M., & Záttera, O. (2020). Educación y ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas. En D. J. Bolaños, A. E. Olmos, & E. Ríos-Orsorio (Eds.), *Educación en territorios rurales en*

- Iberoamérica*. (pp. 33-60). Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Navarro, J., & Gastón, M. (2012). Educación técnica rural en Argentina (1910-1960). *Revista Escuela de Historia*, 11(2), pp. 1–21.
- Pelanda, M. (1995). *La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini*. Rosario: IRICE.
- Pérez, A. N. (2009). Saberes socialmente productivos, propiedad de la tierra y ciclos económicos en la Provincia de Santa Fe. En E. O. Ossanna (Coord.), *Sobre viejos y nuevos saberes. Educación, trabajo y producción en la provincia de Santa Fe*. (pp. 25–57). Rosario: Laborde.
- Plencovich, M. (2009). *La educación agropecuaria en Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires: CICCUS.
- Plencovich, M. (2014). *Sistema educativo y educación agraria. Deriva e Inclusión*. Buenos Aires: CICCUS.
- Queiroz, J. B. P. (2005). O projeto Pedagogia da Alternância e o compromisso social da UCB. *Diálogos*, 5, 32-38.
- Ribeiro, M. (2015). Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 79-100. doi: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014111587>
- Rocha, G., & Brandão, A. (2013). Trabalho escravo contemporâneo no Brasil na perspectiva da atuação dos movimentos sociais. *Revista Katálisis*, 16(2), 196-204. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802013000200005>
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, México*. México: COLMICH/CIESAS/DIE-Cinvestav.
- Silva, C., Andrade, K. S., & Moreira, F. (2015). A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 37(4), 359-369. doi: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i4.25050>
- Silva, C. (2018). *Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma escola família agrícola brasileira* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.
- Silva, C., Suarte, L. B. O., & Leitão, R. R. S. (2020). A Educação do Campo na rede pública de ensino do estado do Tocantins, Brasil (1999-2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(54). doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4526>
- Silva, L. H. (2012). *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Curitiba: CRV.
- Southwell, M. (2020). Agricultural family schools in the «Pampa Gringa», historical traces between the particular and the universal. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 147-161. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.298>
- Souza, M. A. (2012). Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*, 33(120), 745-763. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300006>
- Stolen, K. A. (2004). *La decencia de la desigualdad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.