
ARTÍCULOS / ARTICLES

UN ANÁLISIS HISTÓRICO Y GEOGRÁFICO DE LA ARTICULACIÓN DE ACTORES SOCIALES EN LA APERTURA DE ESCUELAS DE ALTERNANCIA

María Amalia Miano

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI-UNSAM) e INCLUIR- Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano
mariamaly@hotmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1724-1188>

Ana Inés Heras Monner Sans

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI-UNSAM) e INCLUIR- Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano
herasmonnersans@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0844-1682>

Recibido: 13/02/2019; Aceptado: 30/04/2019.

Cómo citar este artículo/Citation: Miano, M. A. y 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), e013. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201930.010>

RESUMEN: Realizamos una reconstrucción histórica y geográfica del surgimiento y desarrollo de la *pedagogía de la alternancia* tal como se fue generando en diferentes continentes, centrándonos en las experiencias de Francia, Brasil y Canadá. Interpretamos la forma en que diversos actores sociales se han auto organizado en distintos países para abrir y sostener en el tiempo escuelas rurales de alternancia. Nos hemos preguntado: ¿en qué momentos y lugares se configuran procesos de auto organización comunitaria para abrir escuelas que permitan a los jóvenes de ámbitos rurales continuar con sus estudios luego de la educación primaria? ¿Qué actores sociales participan en cada caso y a qué tipos de demandas responden? Nuestros resultados muestran que la expansión de la pedagogía de la alternancia en el mundo se fue realizando a partir de contactos entre grupos que comparten una orientación similar en diferentes lugares geográficos (respeto por las formas culturales de la ruralidad, interés en construir instituciones educativas que permitan la participación de diferentes actores sociales, generación de herramientas pedagógicas distintivas). Así, esta pedagogía puede considerarse, tal como algunos de sus antecedentes lo indican, como un *movimiento* (inclusive de carácter internacional) conservando sin embargo el carácter singular de cada experiencia en cada historia y geografía particular.

PALABRAS CLAVE: pedagogía de la alternancia; actores sociales; geografía; historia; auto organización comunitaria.

A HISTORICAL AND GEOGRAPHIC ANALYSIS OF THE WAYS IN WHICH SOCIAL ACTORS ARTICULATE THEIR PRACTICE IN ORDER TO ESTABLISH PEDAGOGY OF ALTERNATION SCHOOLS

ABSTRACT: We present an analysis of the *pedagogy of alternation* based on a historical and geographical reconstruction of its origins and development. We also specifically discuss how this type of schooling process took place in France, Brazil and Canada. We focus on the ways in which different social actors self-organized in order to create and sustain rural schools over time. Our guiding questions were: Where and when do community processes of self organization take place so that these kinds of schools are opened and students can continue their secondary education in rural areas? What are the specific social actors that participate and to what specific community needs do they respond? Our findings show that *the pedagogy of alternation* established itself worldwide in as much as a network of different social actors developed because they identified themselves with core orientation, regardless of their geographical location, as follows: respect for rural cultural ways of living; interest in creating schools that allow for diverse social actors' participation; construction of specific pedagogical tools. Therefore, this pedagogy may be considered as a *movement* worldwide yet simultaneously situated in each specific social, historical and geographical context.

KEY WORDS: pedagogy of alternation; social actors; geography; history; community self-organization.

I. INTRODUCCIÓN. LA PEDAGOGÍA DE ALTERNANCIA EN EL MUNDO

Hemos optado por la denominación *pedagogía de la alternancia* para referirnos a un enfoque educativo específico que cuenta con una historia y características propias, por haber identificado que esa denominación es de uso común en francés, castellano, italiano, portugués e inglés, idiomas en los que hemos consultado literatura específica. Sin embargo, en cada país e idioma, o incluso jurisdicción educativa dentro de los países, este enfoque asume diferentes nombres, de modo que los establecimientos adoptan denominaciones variadas según cuándo fueron creados o la perspectiva específica, dentro del campo de la pedagogía de la alternancia, que hayan adoptado¹.

Tomando el descriptor *pedagogía de la alternancia*, según nuestra revisión de literatura (Miano y Lara Corro, 2018), hemos identificado tres características centrales de esta pedagogía que detallamos a continuación, ya que nos permiten situar a este enfoque en el mundo y también hacer visible qué tipos de temas se han estudiado en mayor detalle y cuáles permanecen aún menos explorados.

En primer lugar, la pedagogía de la alternancia refiere tanto a una forma de organizar la escolaridad como a un enfoque pedagógico. En tanto forma organizativa, se trata de alternar períodos de estancia en la escuela con períodos en la casa o predio familiar; en tanto propuesta pedagógica, su enfoque propone intervenir en la realidad en que se vive a partir de interrogarla y sostener procesos de vida que permitan a las familias acceder a la educación para sus hijos a la vez que permanecer en el medio rural, perspectiva definida como *arraigo* en algunos países. Por ello, desde sus orígenes, este enfoque contempló herramientas pedagógicas distintivas y una configuración institucional basada en la participación de las familias en la gestión administrativa, organizacional y pedagógica de las escuelas (Heras y Burin, 2002).

Otra característica particular es vincular la formación escolar con la formación para el trabajo rural. Así, este sistema educativo parte de reconocer que para los estudiantes es necesario y culturalmente apropiado desarrollar labores rurales en sus vidas cotidianas. Desde este punto de vista, la alternancia apunta a una formación integral de los estudiantes ya que según García Marirrodriaga y Puig Calvó (2007), su finalidad es al mismo tiempo el desarrollo de las personas en su medio y el desarrollo de este último a través de la generación de un tejido social (conformado por las

familias, los docentes, trabajadores de la comunidad y otros actores sociales).

La escuela de alternancia es una propuesta escolar que contiene y a la vez amplía este modo cultural específico e intenta brindar una formación que permita a sus estudiantes profesionalizarse en esos conocimientos. Esta forma de aprender que relaciona el trabajo con la escolarización alterna dos contextos de aprendizaje (el escolar y el laboral) de forma articulada (Domingo Roget, 2013) y ha dado lugar a la Formación Profesional Dual.

En algunos países esta modalidad se ha extendido a otros niveles y contextos educativos lo cual implicó, en algunos casos, que algunos de sus fundamentos pedagógicos y políticos se vieran modificados. Esto llevó a varios autores a desarrollar tipologías en función del nivel de integración entre el espacio educativo y las actividades productivas realizadas por los estudiantes, inclusive identificando que ciertas formas de implementación no son apropiadas (Boudjaoui, Clénet y Kaddouri 2015; Tilman y Delvaux, 2000). Así, se identificaría una *alternancia yuxtapositiva* o *falsa alternancia* en la cual hay una instancia de estudio y otra de trabajo, sin relación entre sí; una *alternancia asociativa* o *complementaria* en la cual el ámbito de trabajo es visto como un espacio de aplicación de los saberes teórico- metodológicos y una *alternancia integrativa* o *interactiva* en la cual tanto el medio laboral como el educativo plantean de forma conjunta situaciones, problemas y recursos en la cual la enseñanza es «un tiempo completo de formación en una discontinuidad de actividades» (Duffaure, 1994: 23).

Una última característica es que estas escuelas sostienen un proceso de conocimiento escolar y comunitario que se orienta hacia lo colectivo. Cada estudiante que aprende algo en su trayecto escolar lo comunica a otros (estudiantes, docentes, familias). De esta manera, los conocimientos circulan en estos contextos y permiten plantear preguntas sobre las realidades de cada comunidad, sobre las necesidades con que se enfrentan las familias, y sobre las posibilidades que se abren para ellos como red de productores que ejercen su derecho a aprender y a actuar en su propia comunidad.

En tanto este artículo se ubica como una producción dentro de un programa de investigación vinculado a comprender las formas de auto-organización en distintos ámbitos (educativo escolar, cultural y artístico, del trabajo, entre otros), hemos tomado aquí ese ángulo ligado a la auto organización comunitaria.

ria. Hemos realizado una revisión de antecedentes bibliográficos enfocados en esta temática cruzando los descriptores “Familias”; “Participación comunitaria”; “Perspectiva multi actoral”; “Actores sociales” y “Gestión asociada” con los nombres que adquirieron las escuelas en los distintos países. Luego de esa búsqueda, hemos identificado que el análisis histórico de la articulación de diversos actores sociales en la apertura de estas escuelas se encuentra poco explorado en la literatura, por lo cual lo consideramos un área vacante de conocimiento que importa ir construyendo como línea específica dentro de la literatura sobre la pedagogía de la alternancia. Detallamos a continuación las áreas que sí surgen al sistematizar el acervo de trabajos escritos de investigación y algunos de divulgación científica.

Por una parte, existen estudios generados por pedagogos que han participado en el movimiento de la alternancia como profesores o como integrantes de diversos organismos conformados alrededor de estas escuelas. Estos trabajos se centran en la descripción de las especificidades del enfoque educativo de la alternancia, dando cuenta de sus instrumentos pedagógicos. En varios de ellos se realiza también una historización del surgimiento y desarrollo de este movimiento. (Chartier, 1978; Duffaure, 1994; Gimonet, 1984; Nové Josserand, 1987). Estos escritos se encuentran mayormente en francés, dando cuenta del origen histórico de esta pedagogía, aunque existen también trabajos de este tipo en castellano realizados por actores que participaron de este movimiento en distintos países del mundo (Bacalini, 1998 y 2009; Bacalini y Ferraris, 2001; Dinova, 1997; García Marirodriaga y Puig Calvó, 2007).

Por otra parte, existe un área de estudio directamente vinculada a las cuestiones relacionadas con la formación para el trabajo ya que, a partir de la década de 1980, como mencionamos más arriba, esta forma escolar y pedagógica se extiende desde la educación secundaria al campo de la formación profesional y plantea el vínculo entre las instituciones educativas y las empresas (Gagnon, Mazalon y Rousseau, 2010; Monge Naveros, 2014; Pentecouteau, 2012).

También existe un área ligada a lo concerniente a la pedagogía y didáctica específicas de la alternancia. Algunos estudios señalan sus articulaciones con el medio y sus posibilidades de generar un tipo de subjetividad crítica respecto al sistema rural dominante en la actualidad (Heras y Burin, 2002; Miano, 2016; Ribeiro, 2008; Silva, Santos Andrade y Moreira, 2015). Destacamos en esta área la publicación del volumen

128 de la *Revue française de pédagogie* dedicado preponderantemente a la alternancia.

Por último, ubicamos trabajos de investigación o de reflexión sobre el sistema de educación en alternancia y sus vínculos con las organizaciones y movimientos sociales. La mayor parte de estos trabajos (en portugués) se refieren a la experiencia de Brasil. En esta área nos interesa destacar que el enfoque de la alternancia rural es incorporado a las actividades educativas realizadas por algunos movimientos sociales, tales como el MST de Brasil y Vía Campesina de Rio Grande do Sul ya que lo consideran apropiado a sus propuestas educativas crítico-emancipatorias (Novais de Jesus, 2011; Silva, 2015; Sobreira y Silva, 2014). Valadão, Cordeiro Neto y Andrade (2017) destacan incluso que a partir del año 2010 hay un significativo aumento de organizaciones que adoptan la pedagogía de alternancia en Brasil.

Con respecto a cuestiones vacantes que identificamos a partir de esta revisión de literatura son escasos los estudios que abordan las formas de auto organización alrededor de estas escuelas. Esta cuestión se vuelve aún más relevante al considerar que la alternancia presupone la coordinación de esfuerzos entre estado y sociedad civil, de modo tal que inclusive en algunos países se lo denomina co-gestión. Hemos identificado específicamente para el caso de Brasil dos estudios que abordan esta temática: el de Valadão, Cordeiro Neto y Andrade (2017) realiza un análisis de los consensos y disputas entre actores vinculados al desarrollo de estas escuelas en la actualidad, pero sin incorporar un enfoque histórico y geográfico, tal como sostenemos en este trabajo. El otro toma un enfoque histórico al analizar las articulaciones entre actores sociales, pero tomando un caso específico (Almeida Pacheco y Simonini, 2016).

Por ello, nuestra línea de trabajo se propone indagar sobre los vínculos entre actores sociales como un área relevante en sí misma, tomando como enfoque distintivo una perspectiva teórica y metodológica inter-disciplinar. En un trabajo anterior (Heras y Miano, 2017) nos preguntamos acerca de la modalidad de alternancia en la Argentina tomando el ángulo de la articulación entre familias, estado y Centros Educativos de la provincia de Buenos Aires. En dicho trabajo distinguimos una pauta caracterizada por las posibilidades de creación y sostenimiento institucional de estos Centros a partir de la articulación con otras organizaciones que se encontraban geográfica e ideológicamente próximas. También distinguimos los grados relativos de cercanía geográfica, visibilizando

que inclusive dichos Centros se conectaron para su surgimiento (y continuaron conectándose) con organizaciones y actores sociales que pueden no ser sus vecinos geográficos, pero con quienes articulan a la distancia (espacial pero no ideológica). Así, ese escrito ya conjugó un enfoque histórico y geográfico.

II. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A partir de nuestros resultados anteriores (Heras y Miano, 2017; Miano y Lara Corro, 2018), y para contextualizar este estudio en una perspectiva temporal y espacial mayor, realizamos una reconstrucción histórico-geográfica de la alternancia tomando el ángulo específico de revisar la forma en que ésta surgió y fue adoptada por diversos actores sociales en distintos países del mundo para responder a las demandas educativas de la población rural. En este trabajo, conjugamos también aportes disciplinares de la educación para construir la metodología de análisis. Las dos primeras disciplinas nos permitieron dar cuenta de los diferentes contextos temporales y espaciales en los cuales surgió y se adoptó esta pedagogía; la perspectiva educativa nos permitió analizar la concepción pedagógica en lo que respecta a cómo sus herramientas específicas permiten visualizar las relaciones entre actores sociales diferentes que constituyen cada uno una parte activa de la alternancia.

Para realizar la reconstrucción histórica y geográfica, nos hemos basado en una combinación de métodos y técnicas, que describimos a continuación. En primer lugar, trabajamos con el *Sistema de Información Geográfica* (SIG) que permite, según su lenguaje, capturar, almacenar, visualizar e interpretar hechos de la superficie terrestre a partir de su localización geo-referencial (ubicados a partir de un sistema de coordenadas lat. long.). Para confeccionar los mapas nos servimos del software QGIS y conformamos una *Tabla de atributos* (ver Tabla 1 del Anexo) con los campos: nombres de los países, años en que adoptaron la alternancia, cantidad de escuelas que hay en cada país al año 2015 y los distintos nombres que adoptan las distintas escuelas en cada país. A continuación, citamos las fuentes relevadas para la construcción de dicha tabla:

Fuentes primarias:

- Archivo "CEFFAs en el mundo. Base datos AIMFR", proporcionado por la Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR) (documento en formato pdf). Año 2006.

- Archivo "Memoria de Actividades de la AIMFR" (documento en formato power point). Año 2016.
- Archivo "Resumen datos CEPT. 2015", proporcionado por la Federación Argentina de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT) (Documento en formato Excel). Año 2015.

Fuentes secundarias:

- "Análisis de la pedagogía de la alternancia como propuesta para generar desarrollo local en la zona rural", tesis de maestría de Aldana Lozano Fanny Rocío, Bogotá, Colombia. Año 2012. En esta tesis se proporcionan datos de la cantidad de escuelas de alternancia en algunos países de América Latina y Europa.
- Artículo: "Bases sociotécnicas de una pedagogía social: O trasladar da pedagogía da alternancia em Rondonia", Vadalao, Cordeiro Neto y Andrade. Año 2017. Este artículo se consultó específicamente para rastrear la cantidad de escuelas de alternancia en Brasil.
- Libro: "Formación en alternancia y desarrollo local", García Marirrodiga y Puig Calvó. Año 2007. En este libro se realiza un recorrido histórico de procesos de apertura de escuelas de alternancia en distintos países del mundo.

En un segundo paso, tomando en cuenta las categorías que queríamos explorar en particular para este escrito, cargamos la *Tabla de atributos* en el software QGIS y comenzamos a ubicar geo referencialmente esos datos para la mostrar la ubicación geográfica de la alternancia a través de distintas etapas temporales.

A partir de esta primera fase, complementamos nuestra metodología con herramientas que nos proporciona la historia, ya que, como comentamos, hemos realizado un trabajo de archivo (de fuentes primarias y secundarias ya aludidas) y de realización de entrevistas a actores involucrados con la pedagogía de la alternancia. Se trata de un total de ocho entrevistas realizadas entre junio de 2015 y mayo de 2017. Entre los entrevistados se encuentran personas que viajaron a Francia en la década de 1960 para conocer de primera mano la experiencia de las MFR y participaron activamente del proceso de apertura de escuelas de alternancia en Argentina; un historiador que ha sistematizado esta pedagogía y que además ha sido director de una escuela de alternancia en la provincia de Buenos Aires y la esposa de Jean Char-

pentier, 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. Estas entrevistas fueron realizadas en el contexto de un trabajo de campo más amplio orientado a indagar acerca de diversos procesos de auto organización. Seleccionaremos sólo algunas de las entrevistas mencionadas en función de la pertinencia en cuanto a la construcción del argumento de este artículo.

Por último, hemos apelado a algunos conceptos y revisión de literatura más específica del campo educativo ya que, como mencionamos más arriba, es posible interpretar qué actores sociales se vinculan en esta pedagogía a través de analizar la implementación de sus instrumentos pedagógicos. La consulta de la bibliografía existente con respecto a lo educativo nos permite identificar que sus instrumentos pedagógicos y sus racionalidades didácticas son a la vez muy específicos y adaptables a cada contexto. En particular nos referimos a las visitas de los docentes a las casas de los alumnos, la secuencialidad de los contenidos desde lo particular e inmediato hasta lo general, la integración de diversas áreas de conocimiento en su currículo, la alternancia de momentos entre la escuela y el hogar de los estudiantes, entre otros. Tomamos estas cuestiones pedagógicas como parte de nuestra orientación metodológica en tanto, para responder a nuestros interrogantes sobre las relaciones entre distintos actores sociales en la puesta en marcha y sostenimiento de esta modalidad educativa, encontramos que estos instrumentos específicos aparecen referenciados a la posibilidad de sostener el arraigo de los jóvenes en el medio rural.

III. RESULTADOS

Presentaremos nuestros resultados en cuatro secciones. En las tres primeras pondremos de relieve datos vinculados a examinar las escuelas de alternancia a través de una perspectiva geográfica, histórica y educativa. Hemos podido identificar patrones y secuencias relevantes desde el punto de vista de explicar las relaciones entre actores sociales distintos. En una cuarta sección, presentamos evidencia acerca de cómo estos procesos tuvieron lugar en tres países distintos: Francia, Brasil y Canadá, países seleccionados en base a los resultados que reportamos en los primeros tres apartados, ya que, por un lado, han adoptado la alternancia en diferentes momentos históricos y por otro, en la gestación de las escuelas han apelado a la acción colectiva de diversas organizaciones de la sociedad civil.

Primera sección. Una perspectiva geográfica

La movilidad geográfica de la alternancia siguió dos patrones, inter- e intra- continental, que describiremos a continuación.

Con respecto a la movilidad entre continentes, identificamos que se desplaza de Europa a África, luego a América del Sur, luego América Central, Asia y América del Norte. En este movimiento inter continental la referencia central es Europa (Francia e Italia, específicamente). Por ejemplo, la alternancia en África se inicia a través de Francia y en el contexto específico de programas de cooperación internacional; en Brasil se inicia por contacto con Italia; en seguida se desarrolla el proyecto de alternancia en Argentina, pero comenzando desde la vinculación con Francia (y no con Brasil, por más que son países vecinos geográficamente). Para el caso de Canadá, la articulación también se da con Francia. De este modo, analizamos que los procesos inter continentales siguen la pauta de iniciarse siempre en articulación con los dos países europeos donde se originó la experiencia de alternancia, y en ambos casos, con una impronta de articulación entre familias con una experiencia previa de auto organización comunitaria vinculadas a una trayectoria de lucha por el acceso a derechos como pequeños agricultores. En función de nuestro argumento central, interpretamos que detrás de esta forma de movilidad espacial se conectan actores sociales que ocupan posiciones similares en países diferentes. Así, la pedagogía de alternancia parece difundirse a partir de que tanto algunas familias como diferentes organizaciones sociales ligadas al ámbito rural, articulando con funcionarios en cargos públicos, toman nota de este modo particular de organizar la educación rural, y se proveen de las herramientas para, en primer lugar, profundizar sobre la perspectiva (cuestión que implica, en la mayoría de los casos, viajar a Francia o Italia para conocer de primera mano esta pedagogía) y, en segundo lugar, crear instituciones en sus países que permitan sostener este enfoque educativo. Dentro de este movimiento inter continental, destacamos el rol de algunos actores vinculados al movimiento de la alternancia en Francia que se encargaron de difundir en diversos países del mundo esta pedagogía (principalmente Jean Charpentier y Claude Gimonet) (Entrevista a M.Ch., 12-05-2017).

En cuanto a la expansión intra continental, ésta parece seguir lógicas que tienen que ver con las situaciones históricas particulares de cada país, lo cual implica, en algunos casos, fuertes lazos con la cooperación internacional (por ejemplo los intentos de apertura de

escuelas en el año 1959 en Madagascar, Túnez y Argelia a través de la UNMFREO), y en otros, fuertes lazos con una experiencia ideológico-política particular (por ejemplo, en América Latina las relaciones entre pedagogía de la alternancia, con vertientes progresistas y tercermundistas de la Iglesia Católica y movimientos campesinos o partidos políticos de izquierda).

Segunda sección. Perspectiva histórica: surgimiento de la alternancia y extensión a otros continentes

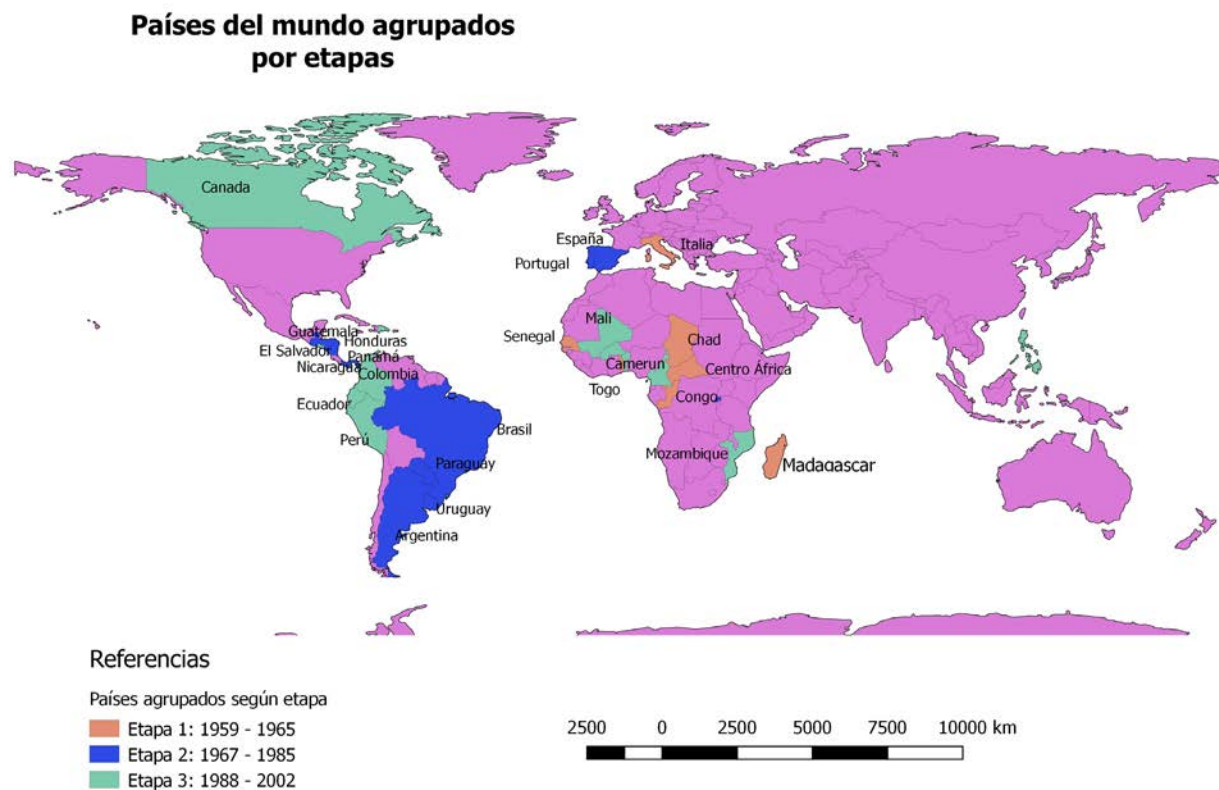
Desde el punto de vista de la temporalidad distinguimos tres etapas limitadas por el espacio geográfico en el cual se fue adoptando la alternancia (Ver Mapa 1). Podemos establecer una primera etapa que va desde los años 1959 a 1965 que se caracteriza por la apertura de escuelas de alternancia en el continente africano (luego del surgimiento en Francia en el año 1935). La segunda (1967 a 1985) se caracteriza por la expansión de la alternancia a los países de América del sur y Central. La tercera y última etapa se inicia

con la incorporación del continente asiático al mapa mundial de la alternancia, pero también se siguen abriendo escuelas en África, América del sur y Central y también se incorpora América del norte a través de la apertura de escuelas con esta modalidad en Canadá (1988 hasta la actualidad).

En cuanto a la cantidad de escuelas por país (ver Mapa 2), podemos observar que Francia se destaca con un total de 431 escuelas para el año 2015, luego le siguen Brasil con 252 escuelas, Argentina con 85 y Guatemala con 83. En el otro extremo se encuentran países como Paraguay, El Salvador, o el Congo, con tan solo una escuela.

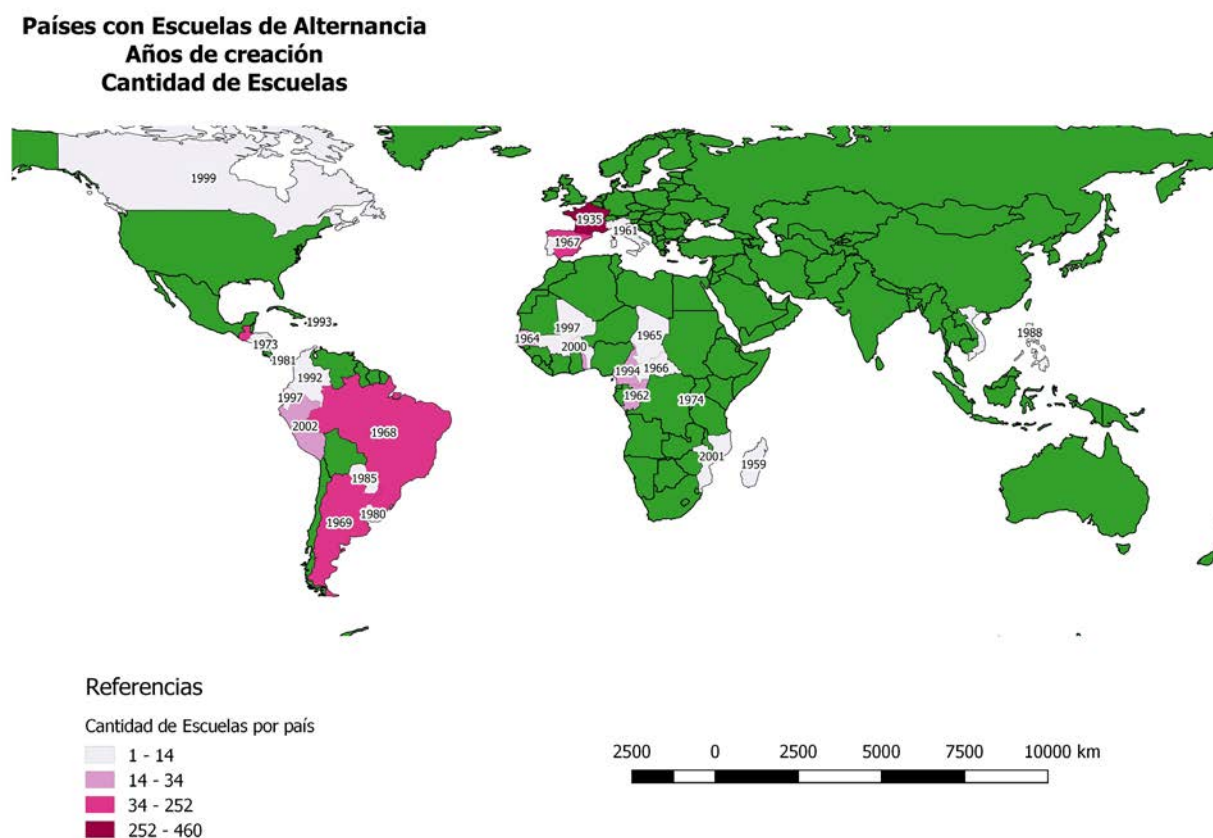
Tomando las fuentes consultadas en nuestra investigación (bibliografía, bases de datos de distintas entidades de la pedagogía de la alternancia, entrevistas) hemos identificado en los orígenes de esta modalidad un rasgo específico: su gestación a partir de las necesidades y demandas de un grupo de agricultores. De esta manera, la referencia institucional original de la

MAPA 1
PAÍSES DEL MUNDO AGRUPADOS POR ETAPA



Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes citadas en la metodología.

MAPA 2
PAÍSES DEL MUNDO CON ESCUELAS DE ALTERNANCIA



Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes citadas en la metodología.

alternancia no fue un modelo de escuela propuesto por el Estado (Sobreira y Silva, 2014), sino un modo de vida, producción y enseñanza asociado a las familias del medio rural que luego los actores que lo pusieron en marcha fueron logrando legalizar y legitimar en cada situación específica. Así, sostenemos que la iniciativa surge por fuera del sector académico y del sistema oficial de enseñanza, ya que son las familias y comunidades auto organizadas las que demandan una respuesta del Estado, por una parte, y por otro se auto organizan para resolver su problema de falta de escuela para sus hijos. Según la documentación que hemos estudiado (Ameijeiras, 2006; Dinova, 1997; García Marirrodiga, 2002) existen vínculos que son a la vez sinérgicos y tensos en esos procesos, por cuanto producen un tipo de institución nueva (escuelas co-gestionadas entre familias y estado) y por otro —precisamente por dicha co-gestión— ponen en tensión los modelos y estructuras más conocidos de *escuela*, donde la participación de las familias no suele ser en

lugares de toma de decisiones conjuntas ni sobre lo organizativo ni sobre lo curricular, como es el caso de las escuelas de alternancia. De esta manera, interpretamos que estas comunidades, al organizarse originalmente, *hicieron escuela* y, a lo largo del tiempo, el ámbito pedagógico-escolar del Estado, tomó esta forma organizativa y pedagógica como parte de su propuesta.

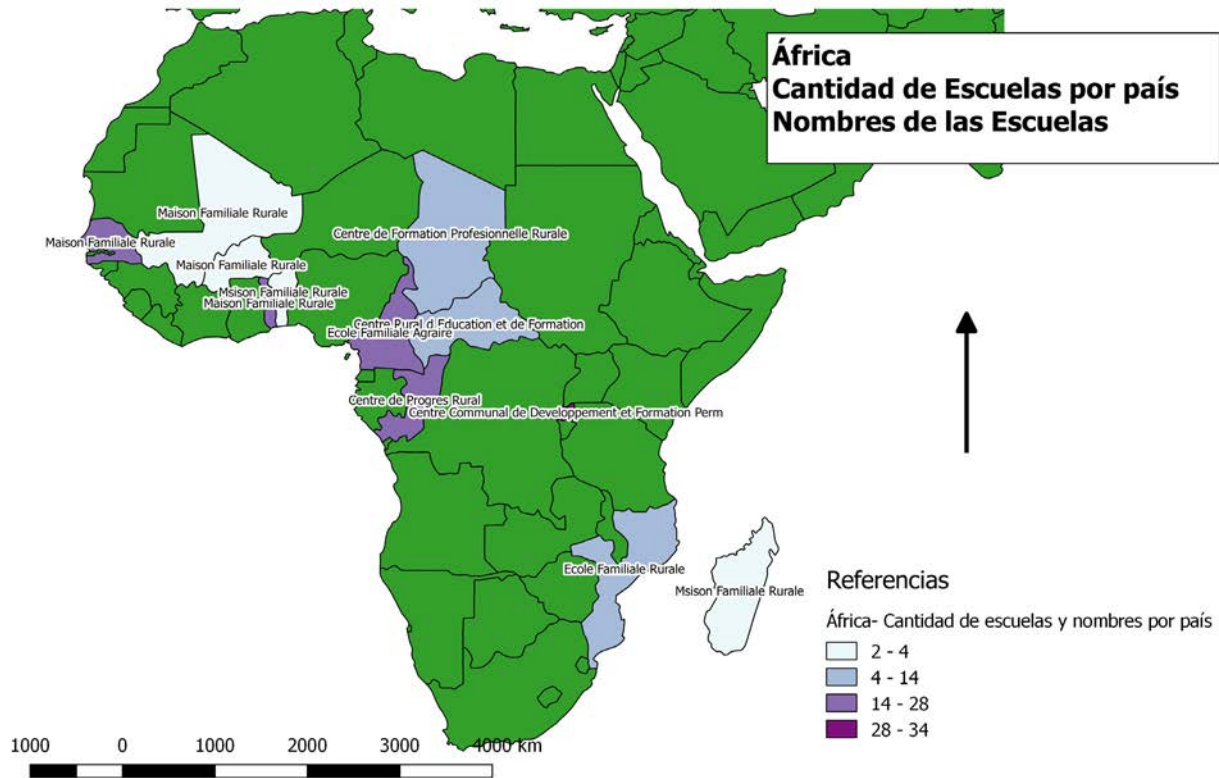
Luego de la primera experiencia de 1935 en Francia, las escuelas de alternancia, ya legalmente reconocidas por el Estado y legitimadas por su acción sostenida, se extendieron rápidamente por todo el territorio francés. En el año 1941 se crea en Francia una *Unión (UNMFREO)* que jugará un rol central en la apertura y sostenimiento de escuelas en el continente africano, situación que se inicia con un primer intento en el año 1959 de abrir escuelas en Madagascar y luego se da de forma sostenida en distintos países de África entre 1962 y 1965. Un dato insoslayable del contexto

socioeconómico y político de África tiene que ver con el proceso de descolonización iniciado tras la primera guerra mundial que adoptó a su vez formas específicas en cada país de dicho continente. Los cinco países en los cuales se instalaron las escuelas de alternancia eran colonias francesas que luchan y consiguen su independencia en el año 1960. De allí que la apertura de estas escuelas en África adquiriera un tinte particular, estrechamente ligado a la acción de la UNMFREO y en vinculación con programas de cooperación internacional (Entrevista a M. Ch., 12-05-2017). En ese momento histórico, las orientaciones de la cooperación internacional implicaban frecuentemente la aplicación de políticas que se fundamentaban en concebir las relaciones de poder desde el paradigma desarrollo - subdesarrollo y desde una supuesta incapacidad de los países identificados como del “Tercer Mundo” para definir sus propios intereses (Heras et al., 2008). A su vez, lo que se consideraba como “desarrollo” estaba asociado al crecimiento (económico capitalista) que se imponía, junto con la forma de democracia re-

presentativa y electoralista, como el modo preferido de gestión de la economía y el gobierno.

En el Mapa 3, podemos observar que las escuelas de alternancia se han extendido por distintos países de África, aunque de modo bastante dispar. Por ejemplo, mientras que Madagascar cuenta con 4 escuelas de alternancia, Senegal tiene 28. Esta discrepancia, tal vez pueda explicarse por el contexto político de cada uno de los países. No es posible profundizar aquí en las diferencias entre los procesos africanos, en particular en relación a las opciones que en cada caso se fueron presentando y consolidando como válidas políticamente, en disputa entre lo que luego de la Segunda Guerra constituyó el Bloque del Este y los países de Occidente, lo cual influyó en los procesos de independencia nacionales de cada país. Se deja señalado como un aspecto a profundizar en relación a lo que esta pauta inter- e intra- continental abre como campo de estudio si se mira desde el punto de vista de las relaciones entre actores sociales y se analiza su vínculo a la luz de las contingencias histórico-sociales.

MAPA 3
ÁFRICA. CANTIDAD DE ESCUELAS POR PAÍS



Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes citadas en la metodología.

En cuanto a las denominaciones de las escuelas podemos ver que los primeros tres países que cuentan con escuelas de alternancia (Madagascar - 1959-; Togo -1963- y Senegal -1964) conservan el mismo nombre que las escuelas de Francia.

La segunda etapa se caracteriza por la expansión de escuelas de alternancia en países que no son de habla francesa ya que comienza primero en España en el año 1967, durante la dictadura franquista y luego en Brasil en 1968, extendiéndose después en toda América Latina. En cuanto a la tercera etapa, entre 1988 y 2006 se incorporan una gran cantidad de países al mapa mundial de la alternancia. En 1988 se abren escuelas en Filipinas, luego nuevas escuelas en África y posteriormente en América central y Sudamérica. Además, como ya mencionamos, en el año 1999 se incorpora América del norte a esta modalidad a través de la apertura de escuelas de alternancia en Canadá. Detallaremos más específicamente las características de lo que identificamos como segunda y tercera etapa cuando abordemos más adelante los casos de Brasil y Canadá.

Tercera Sección. Perspectiva educativa

Los instrumentos pedagógicos característicos de la alternancia se encuentran estrechamente vinculados con su origen socio-comunitario y familiar, ya que en su diseño e implementación se toma como referencia principal las necesidades de las familias rurales. A su vez, nos interesa destacar que *lo espacial* es parte constitutiva de estos instrumentos ya que éstos se conforman en función de la ubicación efectiva de los estudiantes y docentes, que es una ubicación dinámica y se referencia, al menos, a los siguientes cuatro espacios: escuela, predio familiar, otros predios (de otras familias) y comunidad. De este modo, y en tanto los estudiantes permanecían en la escuela alternando períodos de aprendizaje en sus hogares y otros espacios cercanos, se volvió necesario crear instrumentos para acompañar cada uno de esos procesos, por ejemplo, visitas que los docentes realizan a los estudiantes cuando estos permanecen en sus hogares, cuadernos de visita en los cuales el docente registra el trabajo realizado en esas visitas, conocimientos técnicos que brindan a las familias respecto a sus producciones o bien la convivencia cuando los estudiantes permanecen en la escuela. La alternancia, como instrumento pedagógico principal, facilita la continuidad de los estudios de los jóvenes rurales ya que sólo deben trasladarse hacia la escuela, dos o cuatro veces al mes (dependiendo de los sistemas de

cada escuela). Este hecho no es menor, considerando las distancias y los estados de los caminos en los territorios rurales que impiden (o ha impedido en otras formas escolares) la asistencia regular a la escuela al tener que ir y volver cada día.

Las otras dos características específicas son la articulación entre la educación y el trabajo y la perspectiva de trabajo colectivo. En cuanto a lo primero, los estudiantes pasan por diversas instancias en las cuales aprenden conocimientos ligados a las actividades productivas que realizan sus familias y también respecto a las producciones que existen en su comunidad. En algunas escuelas, se contempla incluso el diseño e implementación de proyectos productivos por parte de los estudiantes (y en algunas escuelas se los capacita para la conformación de cooperativas). El enfoque ligado a lo colectivo de estos instrumentos pedagógicos, va desde la puesta en común en las aulas de lo investigado por parte de los estudiantes hasta la participación concreta en la comunidad a través de proyectos de desarrollo local generados entre las familias de los estudiantes y los docentes de las escuelas.

Desde un análisis histórico y geográfico del nacimiento de estos instrumentos, interpretamos que toman aportes de experiencias de educación libertarias que se registran desde el último cuarto del siglo XIX según lo ha documentado Lourau (1997). En Francia, España, Estados Unidos, Italia, Alemania y Polonia, de la mano de diversos pedagogos como Paul Robin, Francisco Ferrer, John Dewey, María Montessori, Sébastien Faure, Janus Korczak, se implementan experiencias educativas que tienen en común la incorporación de la cuestión del trabajo a una concepción educativa amplia: realización de trabajos de campo por parte de los alumnos y trabajos artesanales, acompañados de formación intelectual; incorporación del juego, el arte y la recreación; acento en el aprendizaje de formas de auto-organización y de tomas de decisión, a través de tareas centradas en pequeños grupos; autogestión del empleo del tiempo por parte de los estudiantes; elección de temas y “centros de interés”, entre otros. Estos atributos se conformarán luego como características distintivas de la pedagogía de la alternancia. En esta misma línea y de forma contemporánea al surgimiento de la primera escuela de alternancia en Francia, se encuentra el trabajo de Célestin Freinet, situado en escuelas rurales francesas en las cuales desarrolló el principio de la educación a través del trabajo (a través de diversos dispositivos: la imprenta escolar, las cooperativas de estudiantes, el periódico escolar, las fichas de trabajo entre otras).

Si bien la alternancia fue implementada por actores sociales muy diversos, en distintas geografías y momentos históricos, se observa una unidad de principios metodológicos (García Marrirodrigo y Puig Calvó, 2007). Consideramos que esa unidad se debe a que estos instrumentos contemplan y dan respuestas concretas a las necesidades de las familias del medio rural.

Cuarta Sección. Las experiencias específicas de Francia, Brasil y Canadá

En esta sección, como anticipamos, profundizamos en las experiencias de tres países que, en función del análisis realizado más arriba, pertenecen a distintas etapas temporales. A su vez, son casos relevantes para analizar la configuración de actores sociales en los momentos fundacionales de la alternancia.

Surgimiento de la alternancia en Francia

La pedagogía de la alternancia comienza en 1935 a partir de una experiencia que tiene lugar en Sérignac-Péboudou, una pequeña aldea del suroeste francés. El hijo de un agricultor le plantea a su padre que no quiere seguir estudiando porque prefiere trabajar en la granja familiar. De acuerdo a Duffaure (1994) se trataba de un joven que se destacaba en las clases cuyo padre no había finalizado la escuela primaria. El padre de este joven era presidente del Sindicato Agrícola de su pueblo y miembro del SCIR (Secretaría Central de Iniciativas Rurales), una organización creada en 1920 ligada al catolicismo democrático, cuyos objetivos consistían en mejorar la calidad de vida de los campesinos, principalmente luego de la primera guerra mundial (Dinova, 1997). El padre de este joven estudiante se acerca al Padre Granerau (cura de la parroquia del pueblo) para consultarle si podía enseñarle a su hijo «clases de lengua y cálculo» (Duffaure, 1994: 18). Granerau era de origen rural y tuvo desde sus inicios la idea de formar a los campesinos en el plano social y educativo para lo cual había intentado crear una escuela campesina (Chartier, 1986). Por esta razón aceptó la propuesta, pero pidió que intenté reunir a algunos otros jóvenes de la zona.

Destacamos que ya en el inicio de esta primera escuela hay una inquietud por dar una respuesta colectiva y social a un problema que aparece en forma individual. Es decir, si bien el agricultor está preocupado por su hijo, y es allí donde aparece su inquietud, en tanto miembro de la SCIR y activista sindical, recurre a pensar su situación con otro interlocutor, el cura del pueblo. Al analizar en detalle las posiciones

de estos dos actores, podemos percibir por parte del agricultor una experiencia sindical que le ha aportado determinados aprendizajes ligados a la auto organización colectiva: «todo esto de los gremios vitivinícolas o de la madera, o de los quesos, tenían la costumbre de juntarse para resolver problemas comunes y para encontrar soluciones a problemas comunes de enfermedades o de ventas, de circulación de mercaderías, y era en realidad una tarea muy práctica y también educativa» (Entrevista a O.D., 24-02-2017). A su vez, el cura que logra convertir esa demanda individual en una iniciativa grupal: «no era un improvisado, era extremadamente inteligente y de una gran capacidad de trabajo también. Sabía adónde iba, no en los detalles más chicos, eso evidentemente fue explotando como una especie de proceso que se los llevó a todos puestos, pero sí que él sabía que quería lograr combinar la educación y el trabajo, esto de juntar a la gente para producir más conocimiento lo tenía muy claro» (Entrevista O. D). Así, en 1935, participaron de esta primera experiencia cuatro estudiantes de trece y catorce años: «en el comienzo, había cuatro chicos (dos eran hermanos), un cura, un agrónomo y los padres. No había docentes. Es un movimiento pedagógico que nació sin docentes» (Entrevista C. B. 16-11-2016).

Desde sus inicios, se implementa lo que más tarde sería conceptualizado como *alternancia* en tanto los estudiantes permanecían en la parroquia durante toda una semana y el cura les enviaba tareas a las familias para resolver durante la semana siguiente en la cual los chicos permanecían en sus casas.

Así comienza a gestarse una propuesta pedagógica que tuvo en cuenta las demandas concretas de los agricultores, sustentada por prácticas y sentidos ligados al sindicalismo agrario y el catolicismo democrático. Durante el primer año de esta experiencia los instrumentos pedagógicos principales fueron las visitas que el cura hacía a las familias cuando los estudiantes estaban en sus hogares, un cuaderno en el cual los estudiantes registraban las tareas que iban realizando y las actividades recreativas. Además, los estudiantes luego tenían que poner en común frente a sus compañeros qué era lo que habían realizado durante la estancia en sus hogares.

En el año 1937 la experiencia educativa involucraba ya a treinta familias, con lo cual la parroquia comenzó a quedar chica y se buscó otro lugar. Las familias reunieron dinero y compraron una casa que será denominada la “Casa de las familias”, de allí el nombre que se vinculará históricamente con la pedagogía de la alternancia: Maisons Familiale Rurale (MFR). Se crea

también un Consejo de Administración en el cual los docentes no tenían derecho a voto (sólo a voz) y el poder de decisión quedaba en manos de las familias.

En el año 1941 se crea en Francia la UNMFREO (Unión Nationale des Maisons Familiale Rurale) con el fin de fortalecer a todas las escuelas que ya estaban funcionando en el territorio francés. La creación de este organismo continúa con la pauta de unirse a otros para fortalecer a las escuelas: «Es necesario crear nuevas MFR. Si Lauzun está casi sola, probablemente desaparecerá» (Granereau, 1962, en García Marirrodiga, 2002: 378), decía el cura en una reunión de delegados de las MFR en 1941, en la cual se propone y aprueba un borrador de estatutos de la *Unión*.

Hacia 1950 la experiencia logra extenderse a distintas regiones rurales, de modo que en ese año se cuenta con 150 MFR en todo el territorio francés (Duffaure, 1994). Esta expansión se produce en años durante los cuales Europa está en guerra, el movimiento de las MFR estrecha sus vínculos con la resistencia francesa, al punto que «muchos de los líderes de la resistencia francesa terminan escondidos en las escuelas como profesores. Y el primer ministro de Agricultura de la Francia liberada es un profesor de una de esas escuelas». (Entrevista C. B., 16-11-2016).

De acuerdo con Sobreira y Silva (2014), en cuanto a las condiciones socioeconómicas y políticas que permitieron gestar esta experiencia encontramos, por un lado, un sector agrícola francés con un gran número de pequeñas propiedades que tenían como base a la producción agrícola familiar; un Estado que no se centró en una política de desarrollo rural sino que tenía como prioridad el proceso de modernización y desarrollo de la industria, y una sociedad que intenta reconstruirse social y económicamente luego de la guerra: «la primera guerra mundial dejó traumatizados a todos, la mayor parte de los soldados franceses que fueron a la primera guerra venían del interior, que no es casual, convocaban a los de más lejos para evitar los problemas de protesta en las capitales, entonces dejó traumatizado, martirizado a todo el interior de la cantidad de víctimas, de muertos, de arruinados de por vida, de manera tal que había como un intento de reconstrucción, de rehacerse, había también como una especie de factura social que había que pagar, de darle un futuro diferente que enviarlos a la guerra» (Entrevista a O. D. 24-02-2017). Por otro lado, se cuenta con agricultores con cierta experiencia previa de participación en movimientos o partidos políticos inspirados en el catolicismo social y el cooperativismo agrícola (Dinova, 1997), es decir, como vimos más

arriba, con una orientación colectiva, popular y solidaria hacia la resolución de sus problemas.

En síntesis, vemos que en el surgimiento de la alternancia se conjugaron diversos actores que optaron por responder de forma colectiva frente a demandas que al comienzo aparecen como individuales. Esta orientación, que está en el origen de la alternancia, vista desde un ángulo histórico se relaciona con formas de organización comunal de larga data en Francia: «la concepción comunitaria antes de la organización del sindicato agrario [indica que] ya lo tenían en la cabeza esto de trabajar mancomunadamente, la escuela fue sólo un corolario de todo esto» (Entrevista a O. D.). El rol protagónico de las familias en el caso de Francia, llevará incluso a conflictos con otros actores que estuvieron desde un inicio vinculados con esta experiencia. En la tercera Asamblea general de la *Unión* que tuvo lugar en el año 1945, su Presidente manifestó: «Aunque el movimiento puede estar apoyado por el Estado, puede y debe también ser respaldado e inspirado por la religión. Pero no debe ser absorbido ni por el Estado ni por la Iglesia. Es la familia quien en última instancia debe asumir el protagonismo. Tenemos que seguir unidos fuertemente a esta fórmula familiar y profesional, sino perderíamos todo nuestro carácter específico original: no seríamos una escuela campesina» (Nové Josserand, 1987, en García Marirrodiga, 2002: 381).

Como vemos, Francia es un claro ejemplo de las articulaciones estrechadas por diversos actores sociales con el fin de crear una escuela que, a través de instrumentos pedagógicos específicos, logre la continuidad de los estudios de los jóvenes del ámbito rural.

Brasil

Tal como lo mencionamos más arriba, la primera experiencia de alternancia en América Latina se da en Brasil en el año 1968, en un contexto marcado por la dictadura militar y la represión de los movimientos sociales. De acuerdo con Sobreira y Silva (2014), la apertura de las escuelas de alternancia en el Estado do Espírito Santo al sur de Brasil se dio 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, los autores 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. Al mismo tiempo, se da el surgimiento de reflexiones teológicas sobre la dominación y opresión vividas en América La-

tina, sistematizadas por la Teología de la Liberación. Algunos padres jesuitas crean la “Asociación de Amigos del Estado Brasileiro de Espírito 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 MEPES (Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo) que fue determinante para la apertura de las tres primeras escuelas de alternancia en Brasil, inspiradas en el modelo de las escuelas de alternancia italianas (abiertas estas últimas en el año 1961).

Como lo mencionamos más arriba, de la misma manera en que la apertura de las escuelas de alternancia en África se vincula estrechamente con la cooperación francesa, para el caso de Brasil, observamos la adopción de la alternancia a través de las articulaciones con Italia, que tal como se observa en el Mapa 2, luego de Francia, fue el segundo país europeo en contar con escuelas de alternancia (1961). Esto se debe probablemente a que varias de las familias que participaron de la gestación de las MFR estaban conformadas por inmigrantes italianos que fueron a Francia luego de la primera guerra mundial (Duffaure, 1994). De esta manera, la expansión inter continental se hace efectiva a través de la articulación entre organizaciones que tienen determinada afinidad ideológica, por ejemplo, MEPES y su orientación a trabajar en la formación de los trabajadores rurales junto a las escuelas de alternancia de Italia para el caso de Brasil.

El contexto social y económico del Estado de Espírito Santo al momento de apertura de las escuelas de alternancia se caracterizaba por una profunda crisis económica y un alto índice de desempleo en el sector rural asociado a la erradicación de las plantaciones de café, una de las principales actividades del Estado (Sobreira y Silva, 2014). Al igual que en las MFR, los inicios de estas escuelas no tenían grandes aspiraciones pedagógicas, simplemente querían cubrir la necesidad de formar jóvenes del medio rural. Además de la acción de MEPES, hay que destacar las demandas concretas de los agricultores por una formación que contemple las especificidades del trabajo rural: «en Río Grande do Sul tienen un gran desarrollo, todo lo que es mini fundio, medio fundio, comunidades rurales intensas, con mucho protagonismo, con mucho desarrollo económico, de actividad económica diversa» (Entrevista a O. D., 24-02-2017).

De acuerdo con Rodrigues (2008), el período inicial de las escuelas de alternancia en Brasil se caracterizó por dos lógicas diferentes pero complementarias: la resistencia de los agricultores a la exclusión económica y cultural y las posibilidades de dar respuesta a esas demandas a partir de una propuesta pedagógica. Este autor también destaca que en ese período hubo una influencia indirecta de las ideas del pedagogo Paulo Freire que luego se fueron integrando paulatina pero sólidamente a las escuelas de alternancia. Los principios de integración entre la teoría y la práctica, la valorización de la experiencia como punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje, la necesidad de problematizar el contexto social y la concepción del hombre como agente histórico de transformación de la realidad social son aspectos compartidos tanto por la pedagogía de la alternancia como por la pedagogía de Freire. Es por esta razón que en Brasil la modalidad de alternancia cumple un rol fuertemente político y pasa a formar parte de un movimiento nacional educativo mayor, denominado *educação do campo*, que afirma el derecho de la población a ser educada en el medio en que vive y, sobre todo, a una educación pensada a partir de ese lugar. La *educação do campo* reconoce y afirma a diferentes sujetos marginados por el proceso de modernización de la agricultura brasileña (Silva, 2015). Las escuelas de alternancia, las escuelas itinerantes del Movimiento Sin Tierra y otros ejemplos de escuelas de movimientos sociales forman parte de este movimiento nacional.

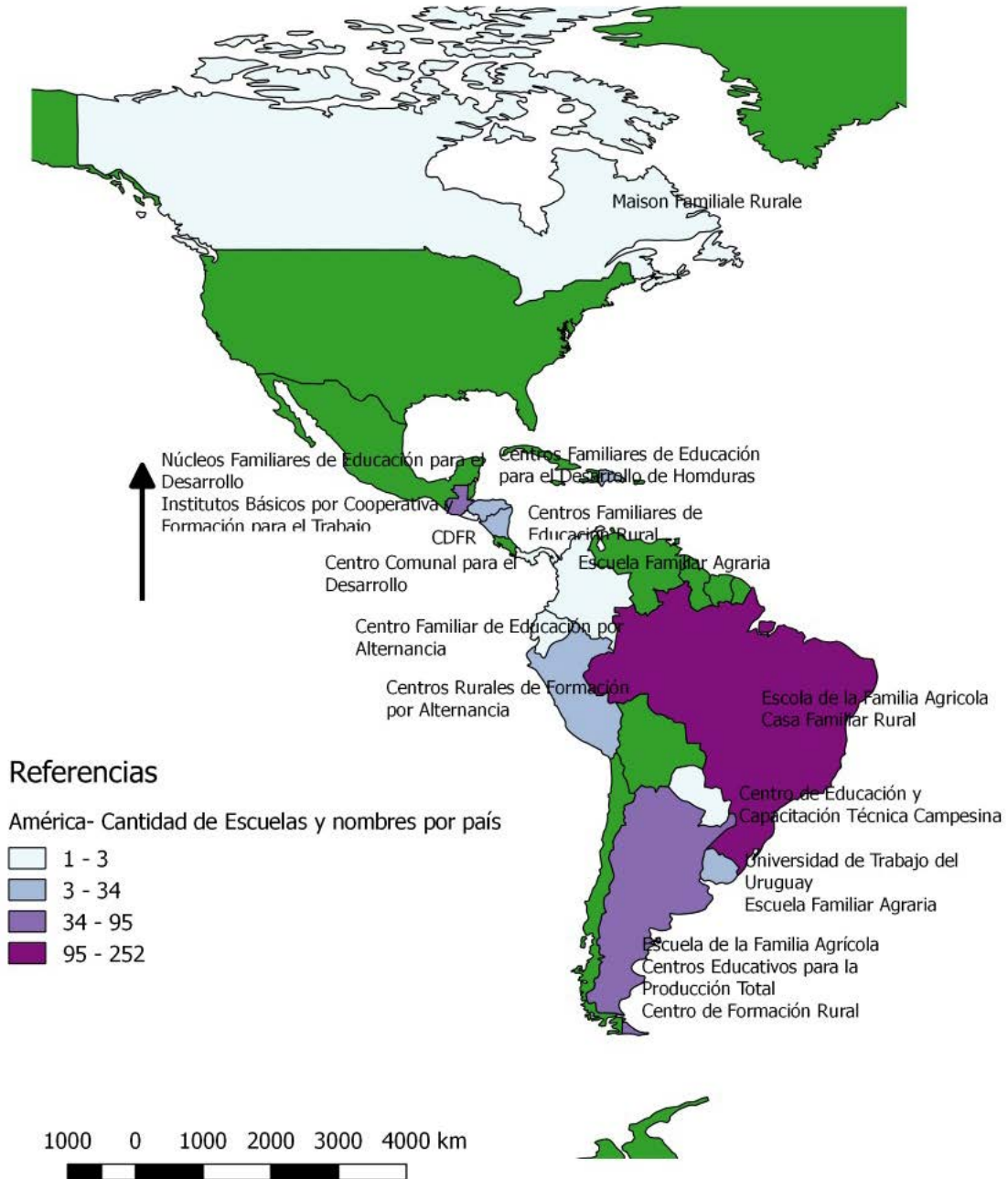
En síntesis, al analizar la apertura de las escuelas de alternancia en Brasil podemos observar, en primer lugar, la articulación de un sector de la Iglesia católica con representantes de las escuelas de alternancia de Italia; en segundo lugar la resistencia y lucha de las familias campesinas por no abandonar su vida en el medio rural frente a la crisis económica y la represión de la dictadura y, por último, la influencia del pedagogo Paulo Freire que le imprime a las escuelas de alternancia de Brasil características distintivas asociadas a las posibilidades de emancipación a través de la educación. De acuerdo con Valadão, Cordeiro Neto y Andrade (2017: 91), una de las características específicas de Brasil residió en «la fuerte movilización popular, principalmente a partir de las Comunidades Eclesiásticas de Base y otras articulaciones comunitarias del campo».

Apenas un año más tarde se abren en Argentina las Escuelas de la Familia Agrícola (EFA) al norte de la provincia de Santa Fe. Al igual que en Francia y Brasil, en Argentina, algunos sectores de la Iglesia vinculados a

lo que se denomina *opción por los pobres*, fueron muy importantes para la adopción de esta modalidad junto a una organización campesina de base denominada "Ligas agrarias". No ahondaremos aquí en la experiencia de Argentina ya que la hemos desarrollado con

detalle en otro trabajo (Miano, 2019). La expansión de la alternancia siguió dándose en América Latina en Uruguay (1972), Nicaragua (1973) y, posteriormente, entre 1978 y 1985 en Guatemala, Honduras, Panamá y Paraguay.

MAP 4
AMÉRICA. CANTIDAD DE ESCUELAS POR PAÍS



Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes citadas en la metodología.

Una de las características salientes de esta segunda etapa tiene que ver con los procesos de modernización del agro que implican la expulsión de grandes masas de población hacia los centros urbanos. También, comienza a observarse que en varios países la modalidad de alternancia surge en contextos de gobiernos dictatoriales (por ejemplo en España y en Brasil). Podemos interpretar entonces que esta modalidad se constituye como una forma de resistencia a través de una propuesta pedagógica. Es por eso que surge inicialmente por fuera del Estado y es asociada en varias ocasiones a movimientos y organizaciones civiles que aún en un contexto de represión, logran crear espacios educativos que atiendan a las necesidades de las poblaciones rurales.

Canadá

En el año 1997, en el contexto de un programa de formación en desarrollo local de Quebec, unas 25 personas viajan a Francia para visitar algunas MFR. Entre estas 25 personas se encontraba el presidente de "Solidarité Rurale", un organismo nacional de desarrollo rural que brindará un gran apoyo para la apertura de la primera MFR en Granit (Quebec). A la vuelta de ese viaje se organizó un «comité de pilotaje» (García Marirrodiga, 2002: 410) para la puesta en marcha de las MFR liderado por un agricultor y un agente de desarrollo agro-forestal. En ese mismo año, Claude Gimonet, quien es actualmente uno de los pedagogos más conocidos del movimiento de las escuelas de alternancia y además participó como Director del Centro Nacional Pedagógico² de las MFR de Francia, viaja a Quebec para trabajar junto a este Comité para la creación de la MFR en Granit. Como resultado de ese trabajo se creó en 1998 la "Cooperative de Solidarité pour la formation et le développement de la Région du Granit". Esta cooperativa sería luego la estructura asociativa responsable de la primera MFR de Canadá.

Como antecedente es necesario mencionar que ya desde la década de 1940 había existido un intercambio de correspondencia entre la MFR de Lauzun y algunos organismos de educación popular agrícola de la región de Quebec (Duffaure, 1994). Sin embargo, pasaron varios años hasta que se diese una primera iniciativa firme de apertura de escuelas de alternancia en Canadá. El contexto de finales de siglo XX en ese país respecto a la formación rural indicaba que muchos jóvenes no terminaban sus estudios secundarios por lo cual las comunidades campesinas comenzaron a reclamar un sistema escolar adaptado a la realidad rural.

De 1998 a 1999 se realizan varios viajes de los miembros de la Cooperativa a las MFR de Francia. A su vez, la cooperativa junto a la "comisión escolar", organismo estatal que gestiona toda la formación de la región de Quebec, comienzan una campaña de promoción para los estudiantes de Granit. A comienzos de 1999 arrancó la primera MFR con 30 alumnos.

En síntesis, para el caso canadiense podemos identificar la conjunción de demandas realizadas por las familias del medio rural, la creación de una estructura asociativa conformada por personas vinculadas con el trabajo agrícola, el apoyo de un organismo nacional de educación (la comisión escolar) y otro organismo nacional vinculado al agro (la Solidarité Rurale) y el acompañamiento de las MFR francesas que realizaron acciones concretas y sostenidas para la apertura de escuelas de alternancia. A su vez, geográficamente, observamos que se da la misma pauta que en el caso de Brasil, ya que la apertura de estas escuelas se inicia con una colaboración estrecha entre agentes y organismos locales vinculados con el trabajo agrícola de la región de Quebec y las MFR de Francia.

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La combinación de los aportes de la geografía, la historia y la educación nos permitió analizar la pedagogía de la alternancia desde la perspectiva de las relaciones entre actores sociales. Identificamos que en cada caso parece corroborarse la pauta que inició este tipo de escolaridad en Francia: una demanda, que podría quedar en un plano individual o muy local, se colectiviza al potenciarse vínculos entre personas y organizaciones que se consideran ideológicamente próximas. Esta proximidad, en este caso, se caracteriza por: una preocupación por el arraigo rural y por sostener pautas de vida acordes a las labores del campo; una concepción de la escuela como institución que necesariamente vincula, y por tanto debe alojar como participantes directos, a las familias, los docentes y otras organizaciones locales; por último, una necesidad de construir herramientas pedagógicas distintivas que sostengan este tipo de escolaridad y permitan ampliar y socializar el conocimiento entre escuela, familia y comunidad.

El enfoque geográfico nos permitió a su vez clasificar la expansión de esta pedagogía en el mundo a través de diversas etapas temporales. El análisis que hemos realizado aquí no habría sido posible de no indagar en la forma espacial que fue adoptando el movimiento de la alternancia en el mundo. Por tanto, y como un aporte específico al estudio de esta pedagogía, soste-

nemos la relevancia del enfoque geográfico combinado con otros (en este caso, historia y educación) para dar cuenta de las especificidades que adquieren, ya sea hacia el interior de cada país como también en cuanto al vínculo entre países, las formas de auto organización comunitaria.

En segundo lugar, y siguiendo esta línea de interpretación, dejamos planteado para futuras indagaciones la pregunta acerca de cómo continuó expandiéndose esta pedagogía a lo largo de las distintas etapas, ya que en este trabajo sólo nos centramos en los momentos fundacionales de esta pedagogía en Francia, Brasil y Canadá. De esta manera, siguiendo nuestro argumento de las vinculaciones inter e intra continentales de organizaciones con ideologías afines, podríamos indagar, por ejemplo, si las escuelas abiertas en África en lo que hemos identificado como tercera etapa tienen algún tipo de influencia de las escuelas abiertas en Brasil, o también, por ejemplo, si las escuelas abiertas en Brasil a partir de la década de 1980 siguen influenciadas por las escuelas de alternancia de Italia o bien toman otras referencias geográficas, entre otras preguntas. Específicamente para el caso de Brasil, existen algunos trabajos que han comenzado a indagar en esa línea (Sobreira y Silva, 2014).

En tercer lugar, y dentro de la perspectiva geográfica, resulta relevante también analizar las implicancias que las nominaciones de las escuelas adquieren en cada país para realizar interpretaciones ligadas a las contingencias socio históricas. Si bien en este trabajo hemos dado algunos indicios, no hemos profundizado en un análisis de tipo semántico. Si observamos los nombres atribuidos a los establecimientos en los distintos países (Mapas 3 y 4), vemos que nos ofrecen indicios para interpretar cómo se ubican cada una de las escuelas en las relaciones que forjaron en sus momentos fundacionales. Esto es muy claro para el caso de Francia, en el cual se destaca el rol de las familias en la creación y sostenimiento de las escuelas, de allí la primera denominación que asume esta forma educativa: *Maison Familiale Rurale* (Casa de la Familia Rural). Vemos que algunos países de África y Canadá retoman el nombre original francés (*Maison*, Casa), pero en otros la denominación es Centro Educativo o de Formación, en otros aparece el nombre Escuelas, mientras que en otros, por último, se destacan los aspectos ligados a la formación para el trabajo y el cooperativismo (en el caso de algunos países de Centroamérica). Dejamos así

planteada esta cuestión para futuras indagaciones. Estamos en condiciones de formular, asimismo, una hipótesis preliminar al respecto: en las formas de nombrar los establecimientos se da cuenta de una negociación sobre el posicionamiento institucional de las escuelas en cada país. A su vez, ese nombre se encuentra estrechamente vinculado a las articulaciones entre los actores que posibilitaron la apertura de esas escuelas.

En cuarto lugar, desde el punto histórico-social damos cuenta que en cada caso hay diferentes actores que traían algún tipo de experiencia previa de organización, que optaron por una acción colectiva frente a las necesidades de escolarización de las poblaciones rurales. Para analizar la pauta intercontinental, en Brasil fueron algunos sectores de la Iglesia y sus vínculos con las comunidades campesinas y con las escuelas de Italia. En Canadá se destaca el accionar de cooperativas y asociaciones rurales de base junto a las escuelas de Francia. Hemos revisado a su vez que el movimiento que va de una necesidad individual a la acción colectiva, se genera para dar respuesta a un vacío institucional, es decir, esa acción colectiva permite crear una forma escolar que antes no existía ligada a las necesidades de las familias rurales. Luego del análisis realizado en este escrito consideramos que es necesario y relevante que la literatura del campo de la pedagogía de la alternancia retome esta línea de interpretación ligada a los vínculos (lo que incluye sinergias y tensiones) que se dan entre las familias, el Estado y las organizaciones sociales en la gestación y sostenimiento de estas escuelas. Hemos dado cuenta también de que en varios países las escuelas de alternancia se abrieron en contextos de crisis económicas y sociales profundas, incluso bajo regímenes dictatoriales. Dejamos abierta la posibilidad de indagar en el rol de estas escuelas como espacios de resistencia de las poblaciones rurales.

Finalmente, y en cuanto a las herramientas pedagógicas, hemos podido analizar que las mismas surgen por una necesidad ligada al contexto específico de surgimiento de esta modalidad educativa. A pesar de esas especificidades, son instrumentos pedagógicos que se adaptan a distintas geografías y momentos históricos. El potencial formativo de estas escuelas parece residir en una sinergia entre familia, escuela y comunidad. Concluimos así que la especificidad y pertinencia de su propuesta se basa, precisamente, en concebir que quienes se educan son todos los involucrados (familias, estudiantes, docentes, comunidad en general).

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Lic. Erik Lara del DIE- CINVESTAV por realizar una parte de la búsqueda y sistematización de los antecedentes del campo de la pedagogía de la alternancia a partir de nuestras consignas analíticas de revisión bibliográfica.

Este artículo se enmarca en el proyecto 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 (ANPCyT) y el proyecto “Propuestas educativas orientadas al desarrollo local en el ámbito rural”, financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), ambos organismos de la República Argentina.

NOTAS

1. Por ejemplo, en la Argentina, existen al menos tres tipos de organizaciones escolares que se identifican como escuelas de alternancia: los *Centros Educativos para la Producción Total*, que se encuentran en la provincia de Buenos Aires, las *Escuelas de la Familia Agrícola*, que se encuen-

tran en la provincia de Santa Fe, Misiones, Corrientes, Santiago del Estero y Córdoba y los *Centros de Formación Rural*, también distribuidos en distintas provincias.

2. Organismo dependiente del Ministerio de Educación de Francia.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldana Lozano, F. R. (2012). *Análisis de la pedagogía de la alternancia, como propuesta para generar desarrollo local en la zona rural* (Tesis de Maestría en Desarrollo Rural). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Almeida Pacheco, J.C. y Simonini, E. (2016). Narrando a construção de uma escola família agrícola na trama de movimentos sociais. *Educação Em Perspectiva*, 7(2), 283- 302.
- Ameijeiras, M.J. (2006). Participación comunitaria: una mirada desde las bases. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, 398-400. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-039/376> (Fecha de consulta: 22/04/2016).
- Bacalini, G. (1998). A modo de prólogo. En F. Forni, G. Neiman, L. Roldán y J.P. Sabatino (Comps.), *Haciendo escuela. Alternancia y desarrollo en el medio rural* (pp. 13-42). Buenos Aires, Argentina: Ediciones CICCUS.
- Bacalini, G. (2009). Pequeños héroes de un gran proyecto. En O. Barsky, M. Dávila y T. Busto Tarelli (Comps.), *Educación y desarrollo rural* (pp. 7-23). Buenos Aires, Argentina: Ediciones CICCUS.
- Bacalini, G. y Ferraris, S. (2001). Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa Centros Educativos para la Producción Total. En D. Burin y A.I. Heras (Comps.), *Desarrollo local. Una respuesta a escala humana a la globalización* (pp. 237-255). Buenos Aires, Argentina: Ediciones CICCUS.
- Boudjaoui, M., Clénet, J. y Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educar*, 51(2), 239-258. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.679>.
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Maurecourt: UNMFREO.
- Chartier, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance*. Maurecourt: UNMFREO.
- Dinova, O. (1997). *Escuelas de alternancia: un proyecto de vida*. Buenos Aires, Argentina: Geema.
- Domingo Roget, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes*. Saarbrücken, Alemania: Publicia.
- Duffaure, A. (1994). *Educación, medio y alternancia*. Buenos Aires, Argentina: APEFA.
- Gagnon, C., Mazalon, E. y Rousseau, A. (2010). Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 21-41.
- García Marirrodiga, R. (2002). *La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia* (Tesis de Doctorado en Ingeniería Agrónoma). Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

- García Marirrodriaga, R. y Puig Calvó, P. (2007). *Formación en alternancia y desarrollo local*. Rosario, Santa Fe: AIDEFA.
- Gimonet, J. C. (1984). *Alternance et relations humaines*. Maurecourt: UNMFREO.
- Heras, A. I. y Burin, D. (2002). Preparación para el desarrollo local en el medio rural. Un análisis de herramientas pedagógicas y de gestión en las escuelas de alternancia en provincia de Buenos Aires. *VII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*. Jujuy, Argentina.
- Heras, A. I., Burin, D. y Foio, S. (2008). Sobre el desarrollo: sujetos, discursos, acciones. En A.I. Heras y D. Burin (Eds.), *Trabajo, Desarrollo, Diversidad* (pp.21-46). Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Heras, A. I. y Miano, A. (2017). Educación, autoorganización y territorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 22, N°73, 533-564.
- Lourau, R. (1997). L'Éducation libertaire. *L'Homme et la société*, (123-124), 45-55.
- Miano, A. (2016). Pädagogische Konzepte für Entwicklung im ländlichen Raum: Bildungszentren für ganzheitliche Produktion. En C. Ute y V. Oelsner (Comps.), *Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum* (pp. 293-304). Alemania: Springer.
- Miano, A. y Lara Corro, E. (2018). Temáticas, geografías y debates en el campo de la pedagogía de la alternancia. *CPUE-Revista de Investigación Educativa*, (27), 60-89. Recuperado de <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2558/html>
- 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 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27059273009>
- Monge Naveros, Y. (2014). *Formación en alternancia de jóvenes rurales*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.
- Novais de Jesus, J. (2011). A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. *Revista NERA*, 14(18), 7-20.
- Nové Josserand, F. (1987). *L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales*. Paris: Éditions France- Empire.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). Recuperado de <http://ripes.revues.org/605>
- Ribeiro, M. (2008). The pedagogy of alternation in rural/country education: competing projects. *Educação e Pesquisa*, 34(1). <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>
- Rodrigues, J. A. (2008). *Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância*. (Tesis de Doctorado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.
- Silva, L. H. (2015). La pedagogía de la alternancia: viejas cuestiones, nuevas perspectivas de estudio. *EccoS-Revista Científica*, (36), 143-158. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n36.3594>
- Silva, C. Santos Andrade, K. y Moreira, F. (2015). A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 37(4), 359-369. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i4.25050>
- Sobreira, M. F. C. y Silva, L. H. (2014). Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 212-227. <https://doi.org/10.14244/19827199915>
- Tilman, F y Delvaux, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lión: Chroniques sociales.
- Valadão, J. Cordeiro Neto, J. R. y Andrade, J. (2017). Bases sociotécnicas de una tecnología social: o trasladar da pedagogia da alternância em Rondonia. *Organizações & Sociedade*, 24(80), 89-114. <https://doi.org/10.1590/1984-9230805>

Documentos de bases de datos:

- Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural (2006). CEFFAs en el mundo. Base datos AIMFR. (Documento digital enviado a las autoras por parte de un integrante de la AIMFR).
- Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural (2016). Memoria de Actividades de la AIMFR” (Documento proporcionado a las autoras en el Seminario Internacional de la Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación Rural, Buenos Aires, Argentina, 20 al 25 de junio de 2016).
- Federación Argentina de Centros Educativos para la Producción Total (2015). Resumen datos CEPT. 2015. (Disponibile en el Archivo General FACEPT, Avenida Corrientes 2548, CABA, Argentina).

ANEXO

TABLA 1
DATOS POR CONTINENTE QUE CONFORMAN LA TABLA DE ATRIBUTOS

AMERICA DEL SUR, CENTRAL Y DEL NORTE			
País	Año de inicio	Cantidad aproximada de escuelas al año 2015	Denominación
Argentina	1969	85	Escuelas de la Familia Agrícola Centros Educativos para la Producción Total Centros de Formación Rural
Brasil	1968	252	Escola de la Familia Agrícola Casa Familiar Rural
Canadá	1999	3	Maison Familiale Rurale
Colombia	1992	6	Escuela Familiar Agraria
Ecuador	1997	3	Centro Familiar de Educación por Alternancia
Guatemala	1978	83	Núcleos Familiares de Educación para el Desarrollo Institutos Básicos por Cooperativa y Formación para el Trabajo
Honduras	1980	8	Centros Familiares de Educación para el Desarrollo de Honduras
México	S/D	2	Centro de Formación y Educación Rural
Nicaragua	1973	3	Centros Familiares de Educación Rural
Panamá	1981	2	Centro Comunal para el Desarrollo
Paraguay	1985	1	Centro de Educación y Capacitación Técnica Campesina
Perú	2002	34	Centros Rurales de Formación por Alternancia
República Dominicana	1993	8	Escuela Familiar Agraria
El Salvador	1992	1	S/D
Uruguay	1972	4	Universidad de Trabajo del Uruguay Escuela Familiar Agraria
ASIA			
Filipinas	1988	7	Family Farm School
Vietnam	S/D	4	Maison Familiale Rurale
EUROPA			
España	1967	50	Colegio Familiar Rural Escuela Familiar Agraria
Francia	1935	431	Maison Familiale Rurale
Italia	1961	9	Scuola Famiglia Rurale
Portugal	1985	5	Casa Escola Agrícola
AFRICA*			
Benín	1991	3	Maison Familiale Rurale
Burkina Faso	2000	2	Maison Familiale Rurale
Camerún	1994	22	École Familiale Agraire
Congo, Rep.	S/D	11	Centre de Progres Rural
Congo, R.D.	1990	1	Maison d'Apprentissage Rural
Costa de Marfil	1998	S/D	École Familiale Agraire

Madagascar	1959	4	Maison Familiale Rurale
Mali	1997	3	Maison Familiale Rurale
Marruecos	1998	6	Maison Familiale Rurale
Mozambique	2001	17	École Familiale Rural
Rwanda	1974	34	Centre Communal de Développement et Formation Permanente
Senegal	1964	28	Maison Familiale Rurale
Tchad	1965	10	Centre de Formation Professionnelle Rurale
Togo	1963	24	Maison Familiale Rurale

* Especialmente para los países africanos la cantidad de escuelas es estimativa ya que no se cuenta con información actualizada.

Fuente: Elaboración propia a partir de fuentes citadas en la metodología.