

“Las EFAs como movimiento institucionalizado en pos del cumplimiento de derechos en el ámbito de la educación agraria”

Autora: María Lucia Sampayo

Eje 1, Mesa 257: Pensar al sur

Resumen

En el marco de limitaciones estructurales e inequidades territoriales propias de la ruralidad argentina, las Escuelas de la Familia Agrícola se forjaron y continúan desarrollando para dar curso a una formación especializada adecuada al medio, pero también atendiendo a las necesidades contextuales. Así, en esta ponencia proponemos una reflexión -con basamento teórico- sobre estas instituciones, que, al abrigo de la Pedagogía de Alternancia, gestionan revestidas de características que suelen asemejarse a las propias de un movimiento social -no necesariamente innovador, pero sí con rasgos diferenciales-. En esta línea, la historia, identidad y labor que las engloba y da razón de ser, parecería ubicarlas en un rol activo (y tal vez de importancia) pudiendo dar cumplimiento a ciertos derechos y atendiendo a la cuestión social en territorio.

Palabras claves: Movimiento social, Pedagogía de Alternancia, Escuelas de la Familia Agrícola.

Acerca de la Pedagogía de Alternancia y las EFAs

Para comenzar resulta relevante hacer foco en la pedagogía que da inicio y sustento a las Escuelas de la Familia Agrícola (EFAs) en Argentina, la Pedagogía de Alternancia, cuyos orígenes se remontan en Francia, más específicamente en Serignac- Peboudou. Esto fue a mediados de la década de 1930, por iniciativa de tres agricultores y un sacerdote, el Abate Granereau - Primer Secretario General de la Secretaría Central de Iniciativas Rurales-, creándose la primera "Maison Familiale Rurale" en 1937 en esa misma localidad.

Plencovich, Constantini y Bocchicchio (2009) esgrimen que la Alternancia emerge como la punta del iceberg de un sistema sustentado en principios filosóficos, pedagógicos, éticos y antropológicos, como también didácticos y curriculares.¹ En este sentido, coinciden García Marirrodiga y Puig Calvó (2007) para quienes es un sistema educativo que supera un simple método pedagógico, ya que permite que cada joven vivencie, de forma sucesiva, el mundo de los adultos, el del trabajo y los períodos en los centros de formación. "Las Escuelas no son un fin en sí mismas (y la Alternancia tampoco), sino un medio para el desarrollo personal y colectivo. Gracias a la Alternancia, se confirma que no sólo educa el período en el Centro escolar, sino también la experiencia y el contacto con el medio. Y ambos elementos de formación son instrumentos complementarios del aprendizaje de las personas" (p.67).

Por ello, dentro de la Pedagogía de Alternancia se sostiene que los saberes no son adquiribles solamente en el espacio aúlico. En una situación de trabajo mediante los coordinadores de prácticas, los padres y el ambiente cultural y social también es posible aprender. De esta manera, se alterna entre un tiempo activo con responsabilidades profesionales en el terreno y un tiempo de estudio en la escuela.

La factibilidad de la Alternancia está dada por contar la institución escolar con un internado mixto que propone turnar la estadía de los estudiantes entre el ámbito escolar y el familiar, pudiendo desarrollar sus estudios en las instituciones educativas intensivamente y continuar

¹"Es heredera de la filosofía del personalismo de Emanuelle Mounier (1965, 1995) y de Luigi Stefanini (1996), de la escuela clásica gerenciada por los padres, del vínculo inescindible entre teoría, reflexión y acción (Schön, 1983), de las experiencias de la escuela para vida (Decroly, 1908); y reconcilia la divisoria de aguas entre lo teórico, que implica el trabajo intelectual o estudio, y lo práctico, que supone el mundo del trabajo manual (Plencovich, 2007). (...) la alternancia es nada menos que "alternancia entre el centro de formación, la familia, la explotación, el medio de vida comunal, parroquial, profesional, asociativo (García-Marirrodiga y Puig Calvó, 2007: 22)." (Plencovich, Constantini, Bocchicchio, 2009: 155)

participando en las tareas productivas a sus respectivos ámbitos familiares. En esta línea, gran parte de los niños y adolescentes que protagonizan esta experiencia son miembros de familias de agricultores, cuya unidad económica y productiva se encuentra en el mismo seno familiar, lo que les permite mantenerse en su lugar de origen y no tener que optar por la migración y el desarraigo para continuar sus estudios secundarios.

González y Constantini (2011) afirman que esta modalidad prosperó donde la estructura de formación fue entendida como responsabilidad de los padres y la comunidad, considerando la especificidad del quehacer de las familias que componían el colectivo educativo. Así, otro elemento característico de estas instituciones llegaría a ser “(...) su organización y el trabajo en red” (González y Constantini; 2011: 260).

El contexto en el cual se desarrolló esta modalidad educativa estaba signado por un constante éxodo rural, predominantemente juvenil, motivado por procesos de migración interna hacia otros mercados de trabajo demandantes de mano de obra. La falta de escuelas de nivel medio en estas zonas rurales, sumado a la carencia de una oferta de formación especializada para estas familias de tipo campesino, se convertía en el escenario privilegiado del desarraigo social.

Ante este panorama de vacancia institucional y oferta especializada por parte del Estado, como reconocen González y Constantini (2011), surgen las Escuelas de la Familia Agrícola – amparadas en la mencionada pedagogía-, habiendo propuesto una educación para y en el medio rural, como clave para el crecimiento constante de estas instituciones, y que, a través de la gestión privada, otorgan títulos de validez nacional².

Estas escuelas fueron motorizadas por sectores progresistas de la iglesia católica que venían desarrollando acciones de promoción social y productiva en la zona donde surgieran, combinando líneas de evangelización centradas en la “opción por los pobres” -propias de las iglesias latinoamericanas de la época-, con un trabajo de base en torno al desarrollo rural. Debe destacarse que, en la misma zona y para los mismos años confluyó también la acción de las Ligas Agrarias, que reunían en asociaciones de naturaleza gremial y política a “colonos” empobrecidos y a otros estratos campesinos (González y Constantini, 2006). En este clima de movilización y resurgimiento de concepciones integrales sobre la temática rural, las

²Es importante mencionar que, según lo establecido normativamente, estas escuelas son de gestión privada, recibiendo subsidio estatal para solventar los salarios docentes. Sobre el funcionamiento de la normativa que habilita este sistema se tratará en el apartado sobre el Derecho a la Educación.

organizaciones sociales y religiosas, entendieron que el sistema francés de educación agraria ofrecía una opción viable frente a las demandas insatisfechas en esta problemática.

En concreto, en 1968 se estableció la primera EFA argentina, aunque es la ubicada en la localidad de Moussy, Santa Fe, la primera de las existentes³, habiéndose organizado un año antes la Asociación para la Promoción de las Escuelas de la Familia Agrícola (APEFA). Dicha asociación tenía por objetivo coordinar, promocionar y asesorar a la nueva experiencia; compuesta por padres, docentes y demás integrantes de las escuelas en cuestión. En 1977 se creó el Instituto Complementario de las EFAs (ICEFA), donde los alumnos que cumplimentaban el ciclo básico en las EFAs podían terminar el ciclo secundario. Éste fue suprimido tres años después por Resolución ministerial. Complementariamente también se crearon los Centros de Formación Rural de Educación Superior (Plencovich, Constantini y Bocchicchio, 2009)⁴; y en 1971 el Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM) para formar a los docentes en los fundamentos de la Pedagogía de Alternancia.

Desde los inicios se planteó que la gestión de las EFAs se realizara a partir de un accionar colectivo y comunitario a cargo de un Consejo de Administración, quedando circunscriptos a la órbita de la educación privada debido a que los integrantes- padres y otros actores locales- que cogestionan se agrupaban en Asociaciones Civiles.

La experiencia educativa era novedosa, ya que la estructura de formación era responsabilidad de la familia y de la comunidad, sistematizando los conocimientos brindados en la escuela y lo experimentado en el hogar. Este hogar era parte de una unidad económica de raíz agroproductiva, perteneciente a un país que históricamente basó sus modelos socio-económicos en la producción primaria.

Entonces, las EFAs se presentan como un servicio cuyo objetivo radica en “(...) una preparación para la vida adulta y la orientación profesional de los adolescentes de la vida rural y campesina, para asumir los roles de una sociedad democrática.” (APEFA, 1974: 19)

³ En la actualidad las EFAs se extienden en las provincias de Jujuy, Santiago del Estero, Córdoba, Santa Fe, Tucumán, Formosa, Chaco, Misiones, Salta, Corrientes y Buenos Aires.

⁴ Despliegan un proyecto de formación permanente, el cual capacita a las familias de pequeños y medianos productores agropecuarios (propietarios de sus explotaciones y que viven generalmente en ellas o en los pequeños centros urbanos de la zona) para un desarrollo sostenido.

Adicionalmente, la institución asume un rol de acompañamiento del estudiante en un camino de autodescubrimiento. Esto se inscribe en la concepción de la educación en las EFAs, que presentan ideas directrices que se podrían caracterizar como: “(...) respeto a la personalidad de cada uno; la vida social, factor de desarrollo; primacía de la vida sobre la escuela; papel de la acción en la educación; necesidad de coherencia y unidad de la formación; necesidad de reflexión y explicitación de valores” (APEFA, 1974: 19).

Las EFAs como movimientos sociales

Una labor institucional, entonces, es observable, y la misma se generaría en virtud de una división social del bienestar entre las distintas esferas que componen el entramado de la misma; una experiencia de iniciativa autogestionada en la garantía de una oferta educativa adecuada a una necesidad, en un momento y espacio determinados. Por ello, resulta pertinente la acción de, justamente, estos actores sociales asociados en torno a la figura de la “familia agrícola”, de los que se presume una determinada “capacidad de agencia” en el sentido que asume este concepto en la teoría de la estructuración de Giddens (1995). A su vez, sobre ellos es de suponer una reestructuración y reconfiguración de su propio contexto, procurando construir una institución que provee bienestar, cuya oferta educativa se centra en un modelo pedagógico que persigue, precisamente, dicha adecuación con el entorno en el que se inscribe.

De lo esbozado se desprende que el ámbito educativo se presenta como un marco en el cual se puede tornar factible la materialización de derechos públicos generales exigibles, consagrados formalmente en un marco normativo definido. Además, pareciera que para que la provisión de bienestar⁵ se efectivice, se requiere de la puesta en marcha de ciertos dispositivos institucionales (frecuentemente hegemonizados por el Estado) que articulen distintos sectores de la vida social, entre los que generalmente se cuentan los agentes del mercado, las instituciones de la sociedad civil, pero también las familias y los individuos en su carácter de ciudadanos portadores de derechos.

⁵ Al bienestar (y su provisión) lo tomamos como la calidad de vida a través de la gestión de recursos frente a las desigualdades sociales, resolviendo el conflicto distributivo y expandiendo la ciudadanía social. Esto se expresa en la ampliación de derechos y el aseguramiento de las garantías sociales (con fines compensatorios) en términos de bienes, servicios e ingresos en alimentación, educación, salud y/o trabajo (Sampayo, 2015).

Respecto del arco normativo que enmarca, o más bien, de los derechos humanos con mayor precisión, vale aclarar un par de cuestiones que subyacen a los precedentemente expresado. Pérez Luño (2006), sobre el establecimiento de los derechos de segunda y tercera generación, observa un clima de “retorno a los derechos”, implicando un acuerdo genérico en torno a los derechos y libertades como fundamento auténtico del Estado de Derecho, sustituyendo al Estado liberal. De esta manera, emerge una nueva forma de ser ciudadano en un medio, en donde “(...) se ha reconstruido la propia noción de las libertades, que dejan de ser ideas abstractas que se agotan “en y para sí mismas”, para devenir derechos humanos que se realizan “con” los demás y “en” un contexto social e histórico determinado” (p. 211). Y cercanamente a esta reflexión, De Sousa Santos (2002) plantea que los derechos de segunda y tercera generación presentan al Estado como su garante, y ya no como único violador, en tanto actor en una contienda con la sociedad civil. En este sentido, el aparato estatal también puede apelar a esta última en una dinámica de cogobierno, o gobernanza⁶, con la posibilidad de desplazar responsabilidades en términos de educación, vivienda, salud, vivienda y alimentación.

Pues bien, en este escenario de vacancias y laxitudes, suelen aparecer las Escuelas de la Familia Agrícola en territorio, en donde se adjudican y asumen responsabilidades en esas esferas mencionadas, traduciéndose en posibles gestores del aseguramiento de derechos (a veces con la homologación y colaboración del Estado de derecho, otras veces de hecho, y otras tantas por la completa ausencia de éste).

En línea con la intención de acción y gestión por parte de los colectivos sociales con imbricación local y articulaciones concomitantes, De Sousa Santos (2002) afirma que las reivindicaciones emancipatorias son alcanzables en la medida que sean apropiadas por el contexto cultural local, requiriendo de un diálogo intercultural y de la hermenéutica diatópica. Y para ello, justamente resulta fundamental el cogobierno, asimilando y adecuando la atribución de esas responsabilidades frente lo faltante e incompleto. La intención de la hermenéutica diatópica entonces es crear una conciencia autoreflexiva de la incompletud cultural y depende de ella “(...) transformar los derechos humanos en una red de políticas cosmopolita mutuamente inteligible y

⁶ Entendemos a la gobernanza como “un modo de transferencia de determinadas responsabilidades desde la arena estatal a instituciones de la sociedad civil. Sin embargo, esto no excluye la auto adjudicación de dichas responsabilidades institucionales por parte de actores sociales, transformándose en un refuerzo de los mecanismos democráticos y de la participación ciudadana en el marco de un Estado que avala e incluso promueve tales mecanismos. Por ello, se considera que la condición de posibilidad de la gobernanza es el grado de gobernabilidad de la misma matriz socio-político donde se inserta” (Sampayo, 2019: 75).

traducible a los lenguajes nativos de la emancipación” (p. 81). Así, los movimientos sociales pueden presentar variaciones en su gestar, desarrollo y accionar en función de su marco local, siendo contingentes y presentándose como agentes ante la injusticia real y percibida (Wickham-Crowley y Eckstein, 2017).

Pues bien, ante lo recientemente abordado, resulta fundamental hacer pie en las definiciones concretas de lo considerado como movimiento social en la intención de la caracterización de las Escuelas de la Familia Agrícola como tales. Sobre ello, Giorgetti (2012), retomando a Olson con la teoría de la acción colectiva, observa la movilización para la obtención de beneficios en forma de bienes colectivos e individuales. De esta manera, se descubre una racionalidad de los actores constituyentes de los movimientos sociales, con capacidad de organización y adaptación frente a situaciones de conflicto ante un bien colectivo considerable como algo posible. Con recursos disponibles, se estructuran y centralizan, desarrollando estrategias enmarcadas en procesos políticos. Sobre estos recursos, se los moviliza y se despliegan articulaciones con otros actores cargadas de tácticas.

Respecto de esto, las EFAs suelen entablar vinculaciones de cercanía, pero también en otros ámbitos e instancias; en términos de gobernanza, las EFAs suelen desplegar una densa red de actores en gobernanza de proximidad (Canto Sáenz, 2012), ya que apelan a la articulación en el ámbito del gobierno local, pudiendo incorporar también a la gobernanza multinivel -momentánea-, por la interacción con todos los ámbitos de gobierno en la atención a problemas y políticas definidas.

Acerca de la identidad colectiva que suelen presentar los movimientos sociales, Giorgetti (2012) –abordando a Touraine- alude a la disolución de identidades tradicionales, significando un proceso de conocimiento y construcción simbólica y articulación en redes de analogía y territorialidad; una construcción de identidad personal y colectiva en términos existencial. En este sentido, ya mencionamos a Plencovich, Constantini y Bocchicchio (2009), quienes presentan a la pedagogía que da cuerpo a la EFAs, la Pedagogía Alternancia, como un sistema sustentado en principios filosóficos, pedagógicos, éticos y antropológicos, como también didácticos y curriculares, permitiendo que los estudiantes vivan en su trayecto educativo el mundo de los adultos, dado el medio en el cual se desarrollan, la realidad rural y agropecuaria.

Este medio que da razón de ser a la formación las EFAs, las aúna y las modela como agentes ante las limitantes cotidianas y estructurales. Una cotidianidad propia de la ruralidad argentina:

asociativa, agropecuaria, católica (mayormente), con carencias estructurales y oscilaciones en sus vínculos con el Estado y con el aliento de lucha propio de las Ligas Agrarias. En relación a ello, Melucci (1995) plantea que la acción colectiva resulta de una injusticia percibida por un grupo social, asociándose sus integrantes identitariamente en torno a un conjunto de creencias, símbolos, valores y significados vinculantes con cierto sentido de pertenencia, que los diferencia como tal. Así, la búsqueda de identidad es un aspecto crucial en la formación de estos movimientos.

Ahora bien, las EFAs no se presentan como un movimiento innovador en la actualidad, ya que sus comienzos datan de cincuenta años atrás, pero al momento presentan características propias que las diferencian de las instituciones educativas tradicionales, y sus dinámicas y acciones pueden ubicarse con algunos criterios propios del postdesarrollo (Escobar, 2005). Esto es, la posibilidad de generar diferentes discursos y representaciones; la necesidad de cambiar las prácticas de saber y hacer, y de multiplicar centros y agentes de producción de conocimientos en pos de sujetos y agentes forma de adaptaciones subversiones y resistencias. Más aún, las EFAs desde sus inicios se mostraron como agentes de su porvenir en un contexto de ausentes y carencias; y en la actualidad se gestan modelando su realidad, estableciendo articulaciones en códigos de gobernanza con el Estado -en sus ámbitos de gobierno-, pero también con otros actores en territorio. De esta forma, en su gestión se suelen adjudicar y atribuir responsabilidades, tanto en lo educativo, como en lo alimenticio, laboral, sanitario y habitacional para el aseguramiento de derechos y garantías sociales, y persistiendo en su objetivo fundacional de acuerdo a los principios de la Pedagogía de la Alternancia, la promoción de una enseñanza adecuada al medio en que se inscribe.

Bibliografía

- APEFA (1974). *Otra escuela en América Latina. Plan de Formación de las Escuelas de la Familia Agrícola*. Buenos Aires: Bonum.
- De Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humano. En *El otro derecho*, número 28. Bogotá D.C: ILSA.
- García Marirrodiga, R. y Puig Calvó, P. (2007). *Formación en Alternancia y Desarrollo Local. El movimiento Educativo de los CEFFA en el mundo*. Santa Fe: AIDEFA.
- Giddens, A (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*, Bs. As: Amorrortu.
- Giorgetti, D. (2012). *Participación juvenil en Movimientos Sociales Urbanos de la Argentina Contemporánea*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires (Repositorio Digital de la Facultad de Ciencias Sociales).
- González, I. y Constantini, A. (2011). El caso de la alternancia en la educación media rural. En M. C. Plencovich y A. O. Constantini, (coords.). *Educación, Ruralidad y Territorio*. Buenos Aires: Ciccus.
- Melucci, A. (1995). *The Process of Collective Identity*. En Johnston, H. y Klandermans, B. (eds.), *Social Movements and Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Pérez Luño, A. (2006). *La tercera generación de Derechos Humanos*. Navarra: Aranzad
- Plencovich, M., Constanti, A. y Bocchicchio, A. (2009). *La educación agropecuaria en la Argentina. Génesis y estructura*. Buenos Aires: Ciccus.
- Sampayo, M. L. (2015). *El bienestar y su provisión desde la asociación de familias. El caso de las Escuelas de la Familia Agrícola*. (Trabajo Final Integrador inédito). Especialización en Planificación y Gestión en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Sampayo, M. L. (2019). *La gobernanza en la provisión de bienestar. El caso de la Escuela de la Familia Agrícola de Salazar*. (Tesis de Maestría en Políticas Sociales inédita). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Wickham-Crowley, T. y Eckstein, S. (2017). Los movimientos sociales latinoamericanos y la ratificación del poder de las teorías estructurales. En Almeida, P. y Cordero, A.(coords). *Movimientos Sociales en América Latina: Perspectivas, Tendencias y Casos*. Buenos Aires: CLACSO.