

Las escuelas como espacios de producción, negociación, resistencia y rebeldía: una mirada desde la historia de la educación rural en América Latina

Alicia Civera Cerecedo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0021-2911>

Resumen: El objetivo del artículo es analizar qué tanto y cómo la escuela puede ser emancipadora o reproductora, a partir del examen del caso de la escolarización de los campos y de las pedagogías ruralistas desarrolladas en América Latina durante la primera mitad del siglo XX. Se parte de analizar cómo se relaciona la escuela con la modernización, la formación y consolidación de los Estados nacionales y la gobernanza internacional, en una serie de negociaciones, resistencias, apropiaciones y luchas de los actores involucrados en ella, en especial, la población rural. Si bien la escuela rural, como parte del sistema educativo, contribuyó a fortalecer la hegemonía de los grupos dominantes, a la vez permitió el agenciamiento de diferentes a sectores importantes de población rural, como por ejemplo, muchas mujeres, que encontraron en la escuela nuevas opciones de vida. Lejos de aceptar la narrativa de élites educadoras vs. indios resistentes, lo que vemos es un proceso dinámico y complejo en el que la narrativa del campesino como un sector triste y atrasado no fue aceptado del todo por los usuarios de la escuela, quienes se apropiaron selectivamente de la presencia de la escuela rural con sus propios fines.

Palabras clave: escolarización; educación rural; emancipación; América Latina.

1 Introducción

¿Cómo generar experiencias educativas alternativas hoy en día, que respondan a la urgencia ecológica y de los derechos humanos; una educación emancipadora, que abone a la vida en común y a la eliminación de la miseria, la discriminación, la explotación y la violencia? Pero antes que eso habría que preguntarnos: ¿qué es una educación alternativa o emancipadora? ¿Cuándo experiencia educativa es contrahegemónica, subalterna o una educación construida en y desde los márgenes?

En los últimos años me he dedicado a la historia reciente de la educación, y me han parecido muy importantes y fascinantes los movimientos que en América Latina claman por una educación pública gratuita, inclusiva, decolonial, antirracista, antipatriarcal y ecologista. La historia social y cultural de la educación, basada en las ideas, métodos y materialida-



des pedagógicas, muchas veces me pareció ingenua y lejana a los movimientos políticos y sociales que claman por una escuela pública y una nueva pedagogía capaz de construir lo común desde el discurso antineoliberal, decolonial, antipatriarcal y anticapitalista. La generalidad de estos discursos, a su vez, me ha parecido insuficiente para generar prácticas educativas alternativas o contrahegemónicas y para comprender el papel que han jugado las prácticas educativas, las escuelas y los sistemas escolares en la reproducción de las relaciones de poder o en el cambio social. Así que en este artículo quiero acercarme a esta problemática general a partir de un caso en especial, y enlazar diferentes tipos y niveles de análisis para preguntarnos cuál fue el papel que cumplió la educación rural impulsada en la primera mitad del siglo en América Latina ¿afianzó, movilizó o transformó relaciones de poder? ¿fue emancipadora? Un planteamiento de entrada, es que para localizar las posibilidades de cambio de la escuela es necesario ubicarse en el nivel de la vida cotidiana de los actores, en especial de los subalternos, las prácticas y los saberes en los procesos educativos, pero sin dejar de entender que éstos se desarrollan como parte de procesos políticos, sociales y económicos de largo alcance cronológico y geográfico¹.

A lo largo de mi carrera como historiadora de la educación, me he ocupado de segmentos educativos cuya ubicación en el sistema educativo moderno pueden aparecer como democratizadores, o al contrario, como tipos de escolarización que segregan a la población: la educación técnica y profesional en las ciudades, la formación de docentes, la educación de las mujeres, la educación indígena y la rural. Estos segmentos formativos han sido fundamentales en la expansión de la escuela y su masificación. Al abrir oportunidades de acceso al sistema educativo a mucha población, han contribuido a la consolidación del sistema educativo como pilar de la sociedad moderna basada en una supuesta igualdad de oportunidades -que como todos sabemos nunca es real- y una meritocracia en la que los individuos compiten entre sí para alcanzar cierto estatus social con base en las credenciales escolares.

Esta falsa promesa de la modernidad está en crisis desde hace décadas y pone a la cotidianeidad escolar en serios problemas. La pirámide del sistema escolar exige cada vez más años de escolaridad y más competitividad y cada vez hay más sujetos bien preparados que no encuentran lugar en el mercado laboral, en el que cobra más importancia, entre otras cosas, el capital social que tienen desde el inicio. Esta pirámide del sistema escolar y la forma en que se ha configurado coloca en los individuos la responsabilidad de los problemas del fracaso y la deserción escolar, la falta de significación de la escuela, e incluso los problemas de convivencia, escondiendo el papel de selección social que hace la escuela

¹ Una versión anterior de este texto fue publicado como Civera (2023). Para la búsqueda bibliográfica y edición conté con el apoyo de la Mtra. Verónica Arellano, del DIE, Cinvestav.

detrás discursos de diferentes tipos pero sobre todo de corte psicologista, hoy en día, desde las neurociencias.

A la vez, es innegable que la escuela abre a los subalternos oportunidades de preparación y de vida que ponen en jaque al sistema de reproducción social, de manera que no podemos, desde el papel de la pirámide, concluir que el sistema sólo es reproductorista y deducir, desde ahí, los comportamientos sociales que provoca. Una mirada desde las prácticas y desde la variable agencia de los subalternos es lo que permite encontrar las posibilidades de cambio que los sujetos se abren dentro del sistema escolar, y esto se ve de manera ampliada en estos segmentos educativos enfocados en sujetos sociales que podríamos llamar “descolocados” de su supuesto lugar social desde la óptica del poder.

Iniciaré revisando algunos conceptos de educación, hegemonía y subordinación, que me ayuden, más adelante, a analizar las pedagogías ruralistas en la primera mitad del siglo XX. Cabe señalar que si bien es una reflexión personal y parto de mis estudios sobre la educación rural en México y sobre la educación fundamental impulsada por la UNESCO en sus primeros años, se basa también en el trabajo que por varias décadas hemos desarrollado varias investigadoras e investigadores de diferentes países, sobre todo de América Latina, que nos fuimos enlazando en mesas poco pobladas sobre educación rural en varios congresos internacionales, especialmente el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Cihela. Ha sido un diálogo entre investigaciones que se basan en diferentes fuentes primarias y que han producido ya varios textos colectivos, pero retomaré especialmente los incluidos en *Campesinos y escolares, La construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)* que coordinamos Carlos Escalante, Juan Alfonseca y yo².

Lo que me interesa es mirar qué hay de alternativo, marginal o contrahegemónico en los proyectos pedagógicos y de expansión del sistema educativo en las áreas rurales y la creación de distintas estrategias institucionales y curriculares impulsadas desde el siglo XIX pero sobre todo en la primera mitad del siglo XX, sopesando tanto su existencia como materialidad que abre oportunidades de vida, como su carácter de constante marginalidad dentro del sistema educativo, pero también contemplando el tipo formación y saber que ha promovido³.

² Ver Civera; Alfonseca; Escalante (2011). Para una revisión de la historiografía latinoamericana véase Civera (2014). Un libro pionero en contrastar experiencias en Iberoamérica fue Gonzalbo y Ossenbach, 1999.

³ Por ese carácter marginal, se ha calificado a las escuelas rurales de ser las cenicientas del sistema educativo. Por supuesto las escuelas rurales son las hermanas pobres en el sentido de que siempre han sido escuelas con menor presupuesto y que han sido desatendidas por las políticas educativas y el reparto de recursos. Pero su carácter de cenicientas es muy cuestionable si pensamos en su potencial pedagógico. Del sistema multigrado han salido iniciativas de trabajo escolar colaborativo y basado en proyectos sin distinción de la graduación escolar que hoy en día, y más después de los problemas presentados en el intento de pasar de emergencia a la educación en línea, se retoman en las escuelas graduadas para propiciar formas de

Entonces, ¿es la escuela rural e indígena esa institución que contribuye a la dominación al imponer una cultura ajena a la de los pueblos indígenas? ¿las migajas que el sistema educativo deja a los sectores rurales, abren oportunidades de mejora y empoderamiento para ellos? ¿la escuela rural e indígena, la rural, la de adultos, la especial, han sido emancipadoras? pero ¿la escuela en sí, puede ser emancipadora?

2 Escuela, hegemonía y emancipación

En el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, se enuncia que: “emancipación”: es el “acto o efecto de emancipar o emanciparse”; “libertar de la patria potestad, de la tutela o de la servidumbre”; “liberarse de cualquier clase de subordinación, sujeción o dependencia”, mientras que “Libertad”, es la “Facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos ((Diccionario, s/p) .

Todo proyecto pedagógico, han dicho Marc DePaepe y Frank Simon (2008) entre otros, debería aspirar a la autonomía, la emancipación y la independencia. Creo que todos podemos estar de acuerdo con eso. Pero educar es precisamente imponer, es sujetar, baste la clásica definición de Durkheim para recordarlo.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (Durkheim, 1975, p. 17).

Por más que se enfoque hacia el cambio, ese carácter de reproducción de la escuela es inherente a la presencia del curriculum, esos contenidos, prácticas y deseos que los adultos, algunos adultos, seleccionan para las niñeces y las juventudes. La existencia de las relaciones adultos-niñeces, maestra y maestros- estudiantes, por el simple hecho de existir, dividen al mundo en dos. La escuela infantiliza, sujeta, al que se coloca en lugar del que no sabe y que tiene que aprender. La escuela, al clasificar y distinguir entre los que saben y los que no saben, convierte el saber, como dirían Bourdieu (1988) y muchos otros, en capital intercambiable. La escuela, como la ciencia, como ha mostrado Foucault (1976), hace al Otro a la sombra del Yo, o eso es lo que intenta por lo menos, ¿pero lo consigue

trabajo docente, no tan divididas según los grupos y grados escolares, favoreciendo una organización más horizontal de la escuela (Civera; Costa, 2014).

siempre? ¿puede la escuela apoyar procesos de emancipación? ¿O sólo puede formar subordinados, quienes, según el diccionario no tendrían responsabilidad de sus actos?⁴.

Cabe preguntarse con Gayatri Chakravorty Spivak, si las y los subalternos pueden hablar y cuáles son las relaciones entre los deseos, los intereses y el poder, entre la conciencia, la subjetividad, la identidad y la intencionalidad con que se mueven en el mundo. Spivak (2010) posa la mirada sobre las y los subalternos, silenciados por los distintos dispositivos de poder, entre ellos la escuela, como ha mostrado Foucault (1976). Pero invita también, entre otras cosas, a valorar la experiencia concreta de las y los oprimidos, como lo haría E.P. Thompson (2012) para comprender las formas posibles de expresarse y de protestar de los obreros.

La emancipación ha de verse en la experiencia, en la praxis, que hace que las y los subalternos, desde lo que sienten como sus deseos y definen como sus intereses, marquen sus luchas individuales y colectivas. Para Guha y Spivak (1988) lo hacen desde la alineación, que es un fracaso en el conocimiento de sí, un control ejercido por el conocimiento, pero es desde ahí, desde donde pueden hablar y actuar.

Lo que más me interesa resaltar de su planteamiento, es que las redes de poder, deseo e interés, son tan heterogéneas que su reducción a un relato coherente es contraproducente. Se trata más bien de mirar forcejeos, los campos de fuerza que constituyen los procesos hegemónicos (Gramsci, 1999), de analizar cadenas de significado cuyos eslabones se van movilizando.

Un subalterno es alguien con un rango de subordinación expresada en términos de clase, raza, casta, edad, género y cualquier otro tipo de categorización (Guha; Spivak, 1988). Estos diferentes tipos de subordinación se sobreponen, unos ocultan a otros, los silencian doblemente (Guha; Spivak, 1988). Me los figuro como máscaras que rodean la cabeza con distintas caras en cada lado o sobrepuestas. Participamos a la vez de distintas categorías sociales, desde ellas, en la experiencia, armamos nuestras identidades y actuamos. Lo hacemos en campos culturales que no son homogéneos, sino llenos de disputas y forcejeos. Las categorías no nos determinan, pero la forma en que éstas se interceptan puede tener diferentes combinaciones y resultados en las prácticas cotidianas a las que es importante poner atención.

Estoy hablando, entre otros procesos, de la interseccionalidad, que han destacado en especial las feministas. La lucha por la emancipación de las mujeres ha pasado por diferentes momentos según las distintas formas de conocimiento de sí, las diferentes identidades que se van construyendo en la experiencia, que las lleva (o nos lleva) a cierto tipo de lucha que a su vez modifica su experiencia y su conocimiento de sí, son, pues, varios feminismos: la lucha por los derechos laborales y económicos, de participar en el espacio

⁴ Ver Depaepe y Simon (2008); Ribolits y Zuber (1988); Foucault (1976).

público, de procurar mejoras para el bienestar familiar (como durante la época del maternismo), de cuestionar el rol en la familia, desnaturalizar la función maternal y optar por el derecho a decidir, cuestionar el vínculo entre patriarcado, el Estado y el capitalismo, de buscar qué es la Mujer, en singular y con mayúsculas, a preguntarse y conocer a los distintos tipos de mujeres divididas según las condiciones de clase, de raza, de edad, por su ubicación geográfica, de construir espacios de habla ahí donde la diferencia sexual está doblemente borrada dentro del itinerario ya borrado del sujeto subalterno (como plantea Spivak), etcétera, etcétera. La lucha por la emancipación de las mujeres, como muestran las historiadoras de género como Dore y Molyneux (2000) no ha sido lineal hacia un progreso: indefendible sería esta mirada si pensamos en la cantidad de feminicidios que se dan en todo el mundo hoy en día). Se avanza en un punto y se retrocede en otro: la emancipación (no sólo la de las mujeres) no viene en paquete, sino por caminos que hacen ir dos pasos adelante y uno para atrás, o uno para adelante y dos para atrás.

Estas diferentes caras en los procesos de dominación-emancipación repercuten en formas de acción y en luchas específicas y no podemos desdeñar su poder transformador, muy limitado pero al fin y al cabo dislocador, expresado ya sea en actos cotidianos o en movimientos sociales, en actos de habla. Como dice Spivak “[...] cualquier acto de habla, incluso aquél aparentemente más inmediato, implica un desciframiento a distancia por parte del otro, que constituye, en el mejor de los casos, una interceptación. En eso consiste hablar.” (Spivak, 2010, p. 302).

La variable y muy limitada posibilidad de hablar, de actuar, la capacidad de agencia, es la capacidad de generar grietas, veredas, en los procesos hegemónicos y los dispositivos disciplinarios que inciden, permanentemente, en el conocimiento de sí, en los deseos e intereses de los subalternos. De ahí la importancia de no sólo mirar a estos dispositivos.

La emancipación no se otorga, es algo que se arranca, “emancipar” es una palabra que habría que borrar del diccionario, no se emancipa a, sino que hay que emancipar-se. Como ha dicho Freire:

La educación como práctica de la dominación, [decía Paulo Freire], [...] al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión. Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte (Freire, 1970, p. 83).

La propuesta es apostar, como diría Ranciére (2007, p. 44) a “[...] la toma de conciencia por todo hombre de su naturaleza de sujeto intelectual”, o como indica el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, a la “[...] la facultad del hombre para obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos”. Convertirse,

escribía Freire, en “hombres para sí” (y claro, en todas estas citas habría corregir, porque están pensadas en masculino dentro de un régimen heteronormativo, pero no por ello, dejan de ser valiosas para pensar en la dominación-liberación).

Por eso la importancia de mirar los itinerarios de los sujetos (De Certeau, 2000; Martuccelli, 2010) y de los movimientos sociales, de quienes construyen y viven los proyectos pedagógicos, lo cual implica la presencia de la esfera política en el campo de la historia de la educación. No volver a la historia política de antaño, por supuesto, sino ubicar las formas en que los sujetos abren rendijas, posibilitan cambios y modifican los mecanismos y contenidos tanto de la subordinación como de la liberación, saliendo de las grandes narrativas armadas en blanco y negro que no permiten ver lo más común, que son todos los tonos y matices (Civera; Escalante, 2002).

Cuando uno quiere ponderar el papel que juega la educación en los procesos de emancipación, sirve cambiar y mirar, desde las prácticas y las experiencias, cómo lo pedagógico, lo escolar, lo educativo, se relacionan con la esfera económica, política, jurídica y cultural. Desde lo menudo, desde el pensar, sentir y hacer en la vida cotidiana, desde los itinerarios de las personas y de los movimientos sociales (De Certeau, 2000; Martuccelli, 2010), desde las materialidades y los escenarios cara a cara, siempre inmersos en campos de poder en pugna que configuran ciertas formas de conocimiento de sí. ¿Qué podemos decir de la educación rural desde esta perspectiva?

3 La educación rural, entre proyecto hegemónico y pedagogía alternativa

En la década de 1980 en México nos hechizaba la educación rural que había impulsado la revolución de 1910 que, de la mano de la reforma agraria, el reparto de tierra y la nueva constitución, buscó que los indígenas y la población de las zonas rurales saliera de la miseria y tuviera acceso a la escuela, a la higiene, al desarrollo económico, a los derechos de los trabajadores⁵. La fama que la educación rural ha tenido en diferentes partes del mundo y que mantuvo por mucho tiempo, se encuentra en su vínculo a la primera revolución social del siglo XX en el mundo, la revolución mexicana.

Preocupados los y las historiadoras de la educación por comprender por qué México, a diferencia de otras naciones latinoamericanas, no tuvo dictadura pero sí un régimen autoritario que parecía entonces inamovible, la expansión de la escuela rural emergía como un factor de peso, en su capacidad de crear consensos, de formar una cultura nacional y política que acompañó el proceso por el cual una revolución armada pasó a su institucionalización con un régimen corporativista y prácticamente unipartidista. Hablábamos entonces de cómo la educación pasó de ser revolucionaria a ser hegemónica, y la respuesta común

⁵ Véase entre otros, Raby (1974) y Loyo (1999).

en la historiografía, era, entre otras, que se había abandonado la escuela rural y su ímpetu comunitario para impulsar la escuela de curriculum único marcado por la cultura urbana. Esto es cierto en parte, por supuesto. Pero esta respuesta evadía la cuestión de que ella misma, la escuela rural, había sido parte de los procesos de modernización, industrialización y urbanización que viviría México a partir de la década de 1940, y había contribuido a fortalecer esos procesos que marginaron a los sectores rurales, convertidos en actores políticos de muy poco peso, cuando habían sido el sector central de la revolución mexicana.⁶ La historiografía sobre los procesos de apropiación, negociación, resistencia e imposición en las relaciones entre las escuelas y las comunidades es muy amplia⁷ y se ha enriquecido con los estudios que amplían el foco para examinar y comparar cómo la escuela se fue expandiendo en los medios rurales desde el siglo XIX y sobre todo el XX en diferentes países, sobre todo cuando se fue estableciendo un currículo específico para la educación de la gente del campo. Lo que solemos llamar educación rural, en América Latina, es la educación ruralista impulsada sobre todo en la segunda y tercera década del siglo XX. La educación rural creció en todo el mundo y no siempre de la mano de una revolución. Lo mismo fue importante en regímenes revolucionarios, democráticos o populares, que en populismos, caudillismos y dictaduras autoritarias (Civera; Alfonseca; Escalante, 2011).

Dice la historiografía que la presencia de la escuela en los campos fue creciendo sobre todo por el interés de las élites en fomentar la agroexportación y fortalecer la integración de los estados nación (Civera; Alfonseca; Escalante, 2011; Lionetti; Civera; Werle, 2013). Esta gran explicación general es válida en buena medida. Pero dentro de esos dos grandes móviles hubo diferentes énfasis: conformar la ciudadanía y la nacionalidad, que el estado cobrara presencia en zonas “apartadas” como en Colombia, para convocar el apoyo popular en conflictos bélicos internos y externos como en Chile, para incentivar la modernización que acompañara la formación de un proletariado agrario en Brasil, para tener un idioma común al menos en el ejército como en Bolivia, para que la gente pudiera votar ahí donde el voto se hizo obligatorio, como en Brasil, o en donde los migrantes europeos que colonizaron territorio querían conservar sus tradiciones y religión, como en el sur de Brasil (Mendoza, 2013; Souza, 2013).

Es muy difícil construir un mapa de la escolarización ya que la escuela en sus inicios era una institución inestable, que aparecía y desaparecía o se movía de un lugar a otro, que no tenía una definición clara como pública o privada o comunitaria, que no necesariamente

⁶ Hubo una rica producción enfocada en analizar los procesos de resistencia, imposición y negociación en las relaciones entre la escuela y las comunidades rurales. Por ejemplo, Raby (1974); Vaughan (2000); Quintanilla; Vaughan (1997); Rockwell (2007) y López (2001); entre muchos otros.

⁷ No puedo dar lugar a todos aquí. Una recuperación (tampoco exhaustiva) puede encontrarse en Civera (2016). Nuevas interpretaciones pueden verse en Quintanilla y Civera (2021).

implicaba un local y hay que rastrearla de manera indirecta, por ejemplo, en los límites de los censos, las cuentas de los ayuntamientos, o los archivos de las iglesias.⁸ Algunos de estos rastreos, como los de Adrián Ascolani en Argentina, y varias investigaciones de México muestran la existencia de iniciativas educativas locales, algunas comunitarias como en Colombia, que no provenían de las élites, y que muchas de las escuelas que en la documentación oficial aparece como “escuela creada” por los gobiernos estatales o nacionales, en realidad existían desde antes, sostenidas por iniciativas ajenas al Estado-Nación (Ascolani, 2011; Acevedo, 2011).

No obstante, también sigue siendo válida la interpretación general de que el crecimiento se vio favorecido cuando los Estados-Nación lograron concentrar capital y centralizar sus crecientes sistemas educativos. Pero como todos sabemos, la escolarización en el campo tuvo un avance mucho más lento que en las ciudades, y se fue jerarquizando el sistema educativo con una escuela graduada y equipada, planteada como lo óptimo, y otra, planteada como de segunda categoría, que no logra cubrir todos los años escolares, sostener la asistencia de la niñez ni la permanencia de los profesores, o que tiene que alternarse para atender a niños en un momento y a niñas en otro, y que solía y suele estar atendida por los profesores menos preparados y peores condiciones laborales. Es decir, se construyó un sistema dual, en el cual tenía ventaja el modelo escolar de la ciudad.

Los esfuerzos educadores de las elites latinoamericanas se vieron afectados por la falta de recursos, los conflictos políticos, la escasez de vías de comunicación, o la falta de mecanismos más eficaces en los sistemas educativos que comenzaban a conformarse. Pero también, hay que decirlo, porque no les interesaba la escolarización en todas partes. Además de lenta, la escolarización fue muy desigual y selectiva, dependiendo, en gran medida, de los intereses económicos o políticos involucrados, lo cual es válido incluso para los regímenes revolucionarios como el de México. Pero para los pedagogos y políticos de finales del siglo XIX y principios del XX, de clases medias y altas urbanas, el principal motivo de la lentitud y fracaso escolar fue la resistencia de la gente del campo al proyecto modernizador de la escuela, así como el trabajo infantil. Dicha narrativa de la resistencia ha sido repetida por la historiografía, ya sea al estar ella misma sumergida en el pensamiento moderno, o porque es la que había quedado plasmada en los informes de la burocracia estatal y educativa que uno ve en los archivos más accesibles. Dicha resistencia, incluso fue interpretada por los antropólogos como muestras de supervivencia de los pueblos originarios a la imposición del esquema occidental de vida.

⁸ Véase por ejemplo el cuidado en la búsqueda de fuentes en los trabajos de: León; Rengifo; Serrano (2011) y el trabajo de contar escuelas en Costa Rica de Molina (2011), que destaca movimientos en el mapa escolar muy particulares y más si se separa a la población por género.

No se puede menospreciar la existencia de esta resistencia a la modernización. Pero varios estudios han mostrado cómo la gente del campo, según sus circunstancias particulares, también fueron selectivos en las cosas que no aceptaban de las escuelas y las que sí. La bibliografía es amplia y mencionaré algo al respecto más adelante. Pero lo que quiero destacar aquí es que el discurso de la resistencia de la población de los campos a la escuela abonó a la configuración de una imagen, que lograría hacerse hegemónica, de lo que era y debía ser el campesino, así, en singular y masculino, que se relacionaba a la definición de la ruralidad, como lo atrasado, ignorante, aburrido y triste.

Entrado el siglo XX la escuela obtuvo un lugar especial en la consolidación de nuevos regímenes políticos como el de Vargas en Brasil, el peronismo en Argentina, y el revolucionario, especialmente el cardenista y su proyecto de educación socialista en México, mientras en las Antillas la ocupación norteamericana se enfocaría en el impulso de la agroexportación, que luego aprovecharía también el régimen dictatorial de Trujillo en Santo Domingo. La educación rural en el siglo XX cobraría nuevos sentidos. Su definición se iría armando en intercambios y relaciones entre diferentes profesionistas: educadores, economistas, trabajadoras sociales, ingenieros agrícolas, intelectuales y políticos con distintas culturas disciplinarias y profesionales, que buscaron métodos más científicos y crearon auténticos experimentos sociales para procurar el cambio de las mentes y la construcción de un nuevo campesino moderno que se integrara a la nación.

Por un lado, se debatía aún, como en Colombia, si “los salvajes” eran educables o no (Castro; Figueroa; Silva, 2011; Werle, 2013; Rabelo; Costa, 2013). Por otro lado, estaba el proteccionismo urbano: la necesidad de impedir que la población afrodescendiente en Brasil (Mendoza, 2013), una vez abolida la esclavitud, invadiera las ciudades, al igual que “los cholos” en Bolivia (Brienen; 2011). Los migrantes del campo eran vistos como una contaminación y peligro para la civilización de las ciudades. Había necesidad de modernizarlos e higienizarlos, sobre todo, de arraigarlos a sus lugares de origen (como pasa ahora con las olas de migrantes de otros países). Racismo y clasismo siguieron jugando un papel importante en las relaciones entre lo rural y lo urbano, y del supuesto papel liberador de la educación ruralista.

4. La construcción del “campesino”: una mirada desde México

Me centraré en México para poder profundizar. Ahí, el trabajo social, como profesión preferentemente femenina se iba abriendo paso (Calderón, 2018). El Estado- Nación podía y debía penetrar en los mismísimos hogares, velando, sobre todo, por la higiene y la moralidad a cargo, fundamentalmente, de las mujeres, quienes, incorporándose cada vez más al mercado de trabajo, también debían recibir una educación moderna, que las acostu-

brara a vivir con los varones en sus puestos de trabajo sin que eso tuviera consecuencias en embarazos no deseados o enfermedades venéreas (Bassols, 1964). Por eso Narciso Bassols, secretario de Educación Pública en México en 1932, impulsó la co-educación y la educación sexual, y como experimento promovió que los internados de las escuelas normales rurales y escuelas regionales campesinas fueran mixtos (Bassols, 1964; Civera, 2013).

También se fue dando un cambio en la visión sobre los indios. Para antropólogos como Basauri, o economistas como Bassols, los indios eran ignorantes, apáticos, supersticiosos, sucios y tristes, pero no por una naturaleza racial como se planteaba antes, sino por la explotación que habían vivido desde hacía siglos, por los imperios, la Colonia y la Iglesia.⁹ Así, lo que prevalecía en posturas como estas, sobre todo por socialistas y comunistas, era una relación entre la forma de ser y comportarse con la forma de trabajo servil. Las diferencias culturales y étnicas dejaban de tener importancia ante las condiciones económicas. Sobre todo, hacia los años treinta, el discurso se movilizó de “los indios” hacia “los campesinos”, y se planteó su transformación, con la implementación de proyectos de experimentación e intervención social que integraban cambios económicos, culturales, políticos, sociales y educativos de manera integral (lo que llamaríamos hoy una pedagogía social). El eje de ellos sería la escuela, una de las primeras instituciones estatales en muchas zonas del campo, además del ejército.

Los ingenieros agrícolas tenían claros sus objetivos: enseñar a leer no era una prioridad, lo importante era la capacitación agrícola, y esta debía ser oral porque así era como se comunicaban los campesinos entre sí, con sus “mentes sencillas.” (LAS, 1935; 1936)¹⁰. Para los pedagogos, imbuidos de la nueva escuela, la cuestión estaba en el diseño de una escuela más cercana a las necesidades del alumnado, pero primero había que conocerlo, había que investigarlo. La creatividad en la cantidad de modalidades y estrategias que se generaron en varios países para transformar a los campesinos fue muy rica: misiones culturales viajeras o permanentes, escuelas regionales campesinas, escuelas de concentración, casas del pueblo, internados indígenas en las ciudades, internados para población de color afuera de las ciudades, escuelas normales regionales, escuelas prácticas agrícolas o es-

⁹ Secretaría de Educación Pública, *Las misiones culturales*. México: SEP, 1933; Secretaría de Educación Pública, *Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales*. México: SEP, 1928; Escalante (2003; 2005).

¹⁰ LAS (Liga de Agrónomos Socialistas), *Ponencias que presenta la Liga de Agrónomos Socialistas ante el Congreso de Unificación Proletaria*, México, LAS, S/f).

cuelas granja, escuelas mixtas y coeducativas, maestros ambulantes, escuelas en carros de ferrocarril y otras¹¹. Muchos de ellos fueron planteados como experimentos sociales¹².

La narrativa de las y los maestros que solitariamente trabajan en las pequeñas escuelas rurales con harto empeño nos ha atrapado por décadas con mucha facilidad. Resulta conmovedor escuchar los relatos de los maestros rurales, y más aún de las maestras, que se enfrentaban a todo tipo de peligros y obstáculos con tal de mantener abierta la escuela y desarrollar proyectos, o del entusiasmo de las misiones pedagógicas y culturales, o de los mismos pobladores que las recibieron. El relato de fundación de escuelas es siempre heroico, y es un discurso que se sigue dando porque aún hay muchos espacios sin escolarizar, o que se van escolarizando a partir del trabajo de personal mal remunerado y valorado, cargado de la energía que les proporciona esa mística, que a veces es la única herramienta que tienen porque en sus estudios en escuelas normales no les hablan de las características de las escuelas multigrado. Pero esa mística también forma parte de la narrativa que desvaloriza a la gente del campo desde posturas paternalistas.

Veamos el discurso del profesor Rafael Ramírez como ejemplo. Él fue un excelente profesor, que escribió muchos textos para guiar el trabajo de los maestros rurales en servicio y para los estudiantes de las escuelas normales rurales, ya que la mayoría de ellos no habían estudiado más allá de tres años de primaria, pero a ellos se había tenido que recurrir para la expansión de la escuela en el campo (Ramírez, 1938). Ramírez fue por años uno de los funcionarios que fueron centrales en definir y encausar la puesta en práctica de la educación rural. Solía recorrer el país y con su puño y letra contestaba los informes de los directores de escuela.

En un texto de 1963, escribía:

Nuestras comunidades rurales por regla general parece que viven aletargadas y como incoscientes de su propio vivir. Si sus miembros se dieran plena cuenta del atraso de su vida, aunque sólo fuera en sus direcciones cardinales, seguro es que desplegarían extraordinarios y sostenidos esfuerzos para asegurarse una existencia mejor. Día tras día llevan la misma rutina, sin preocuparse por inventariar de tiempo en tiempo la mezquina riqueza cultural de su vida, y sin sentir tampoco anhelos por encauzarla sobre los senderos de una evolución progresiva. Verdad es que nadie les ha enseñado a “examinar y a criticar” su propia vida, ni nadie tampoco les ha sugerido los modos o maneras de alcanzar una vida más satisfactoria. Si alguien, la escuela, por ejemplo, les hubiera enseñado eso, el México rural no estaría a tantos años y aun siglos de retraso en comparación con el México urbano.

¹¹ La bibliografía al respecto es amplia y hay una gran diversidad según los países. Véase, por ejemplo, los capítulos y artículos contenidos en: Civera; Werle (2013); Civera; Costa (2018); **González; Oresta** (2009).

¹² Véase, por ejemplo, Sáenz (1928; 1940); Secretaría de Educación Pública, *Las misiones culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*. México: Secretaría de Educación Pública, 1928.

Educar a una comunidad rural es poner a sus integrantes en condiciones de apreciar por sí mismos la pobreza cultural de su vida actual, y capacitarlos al mismo tiempo para constituirse en los autores de su propia transformación y mejoramiento. Esta educación de las comunidades es tarea que debe corresponder a las escuelas” (Ramírez, 1963, p. 98).

De los años veinte a los sesenta habían cambiado las políticas educativas, pero esta visión del campo y de la misión de la escuela, seguía intacta, al igual que la intención de investigar las características particulares de las comunidades para adecuar el programa amplio de la escuela. No obstante, la visión que se tiene de las comunidades se deja ver en la siguiente cita del mismo libro, en la que Ramírez pone como ejemplo a un profesor reflexionando con los muchachos en una escuela que trabajaba de “maneras realmente democráticas”. El profesor decía:

En efecto en toda esta comarca la gente no tiene costumbre de visitarse. Le basta, al encontrarse por la calle, con preguntarse cómo está la salud y cómo se encuentran sus familiares; con hablar del estado del tiempo y con desearse salud y prosperidades para lo porvenir. Dentro de los hogares no hay tampoco vida social de ninguna especie. Alguna que otra vez se habla allí de las siembras y de las demás faenas rurales o se murmuran y refieren los chismes que corren por el pueblo y por los ranchos...Qué triste y qué aburrida...es la vida de esta comarca, y qué monótona y qué gris... La vida que se lleva en este pueblo, no es realmente vida. (Ramírez, 1963, p. 87).

Ramírez retoma en 1963 el comentario de este profesor como un ejemplo a seguir. Él y otros pedagogos, antropólogos y profesores decían este tipo de cosas para incentivar a los profesores en su labor de promotores culturales, deportivos, recreativos, educativos, de consejeros en higiene, de agricultura y de organización de cooperativas, y otras cosas. Y estas palabras, casi textuales, eran repetidas en los años treinta por los estudiantes de las normales rurales (Sáenz, 1928; Sáenz; Ramírez, 1929). Cuando acababan los estudios, trabajaban un año en una escuela rural y para obtener su título tenían que escribir una tesis, que era un texto que iba de tres a cinco cuartillas, informando y analizando lo que habían hecho en la comunidad que les fue asignada. El primer paso era hacer un censo de la población escolar e investigar las características y necesidades de la comunidad, tal y como lo hacían también los misioneros culturales¹³. Con esa información debían enfocar su trabajo. Sin embargo, ellos en realidad eran quienes decidían cuáles eran esas necesidades. Inva-

¹³ Véase por ejemplo, Secretaría de Educación Pública, *Las misiones culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*. México: Secretaría de Educación Pública, 1928; Secretaría de Educación Pública, *Las misiones culturales*. México: Secretaría de Educación Pública, 1933; Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Fondos: Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR); Dirección de Misiones Culturales; Estado de México (EM), Subsecretaría; Dirección General de Educación Normal (DGEN), *Informes de la Misión Cultural de Teneira, Estado de México*, (México, 1933).

riablemente, el diagnóstico decía: “En esta comunidad no hay relaciones sociales, visitándose los vecinos sólo por obligación”, y si bien se adecuaban algunas actividades según los intereses de la gente, en realidad llevaban una agenda aprendida en la escuela normal.¹⁴

Los discursos se convierten en actos. La escuela en muchas partes expandió sus muros, tratando de convertirse en el centro de las comunidades, en algunos países como en México desplazando a las iglesias, para trabajar con las niñeces, las juventudes y la población adulta por igual. Las “necesidades de la gente del campo” eran, se decía, distintas a las de las personas urbanas y por ello había que ver cuáles eran esas necesidades y establecer un curriculum específico para cubrirlas, así como una preparación específica también de los maestros que trabajarían en zonas rurales. Por eso, en muchos países se consideró suficiente que los campesinos de todas las edades supieran leer y escribir y las operaciones matemáticas básicas nada más, mientras que se consideraba imprescindible que aprendieran a seleccionar semilla y usar el arado, a diversificar las siembra y el tipo de ganado, y a desarrollar industrias locales. También, a organizarse mejor formando cooperativas de producción y consumo, y en algunos casos, que conocieran sus derechos y obligaciones ante el Estado.

Los campesinos debían alejarse de la superstición para acercarse a los conocimientos rudimentarios producidos por la ciencia, ahorrar y adoptar diversiones sanas alejándose de los juegos de apuestas y la embriaguez. Los maestros debían fomentar nuevas formas de socialización, como los deportes, las obras de teatro y de títeres que ayudarían a los campesinos a ser alegres, vigorosos y tener iniciativa. Las maestras debían instruir a las mujeres respecto a la alimentación, la forma de disponer las cosas en las casas y mantenerlas ventiladas y adornadas con plantas de ornato¹⁵.

Los maestros de artes debían recopilar canciones y bailes, construyendo nuevas sensibilidades: el folklor nacional que incluye piezas de un lado, pero no de otro, uniéndolas con las de otras partes, vaciándolas de significado al separarlas del papel que cumplen en las celebridades religiosas. De ahí el mariachi, con el jarabe tapatío de Jalisco, del centro del país, a un lado del baile de los viejitos de Michoacán, o las Tehuanas de Oaxaca al sur, que se bailan en las escuelas primarias del todo el país y que todas y todos sentimos como bien mexicanos, sobre todo el día 15 de septiembre, el día de conmemoración del grito de Independencia (Vaughan; 1982). Por primera vez, recuerda José Santos Valdés, un profesor que fue y director de varias escuelas normales rurales durante décadas y en aquel mo-

¹⁴ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Fondos: Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR); *Informes de la Escuela Rural Campesina de Tenería, Estado de México*, 1935; Véase, Civera (2011).

¹⁵ Al grado que en Santiago Ixcuintla, en el ensayo piloto de la UNESCO, los maestros levantaron las casas de palma para cambiar la disposición de todo el pueblo “ante la sorpresa de las amas de casa” (Aguilera; Castillo, 1970).

mento era misionero cultural, los bailes y trajes típicos se presentaron en el teatro de Bellas Artes en la capital del país, un gran teatro en el que se cantaba ópera y tocaban grandes orquestas. Lo mencionaba como un gran logro de la cultura popular (Santos Valdés, 1989). En Argentina igual se recopilaban muestras culturales, destacando la de los gauchos, en la construcción de una cultura popular que niega y devalúa y encasilla las diferentes manifestaciones culturales (Southwell; 2021).

Que en la escuela se diera mayor importancia a una actividad u otra, dependía de las condiciones de cada país o región. En México el énfasis se puso en los aspectos políticos por el fortalecimiento de un corporativismo estatal desde arriba; en muchos, en la unificación del idioma, mientras que, en otros como Brasil, prevalecieron los objetivos económicos, siempre bien acompañados de discursos que colocaban a los gobiernos como garantes de los derechos del pueblo y de los campesinos en especial. Ello dependió también de los forcejeos políticos. En las escuelas agrícolas de Argentina la influencia del anarquismo fue muy importante en la conformación de cooperativas, algo muy diferente a México en donde se sobrepusieron nuevas formas de explotación del campo que si bien rompían con los latifundios tampoco retomaban las formas comunitarias de los indígenas para organizar el trabajo colectivo. Ante la ocupación norteamericana, los intelectuales dominicanos defendieron férreamente su idioma, cosa que no sucedió, por ejemplo, en Puerto Rico (Alfonseca, 2011; Civera, 2011a; Gutiérrez, 2011).

Las respuestas de la población a estos proyectos también fueron muy variables. Antropólogos y maestros como Moisés Sáenz en México, relataban sus fracasos y examinaban propuestas cada vez más locales, ávidas de investigación profunda en vez de propuestas uniformes. En otras, las poblaciones lograban negociar sus intereses, como un pueblo de Malinalco, en el centro de México, donde los misioneros se daban de topes contra la pared porque organizaron una orquesta, consiguieron instrumentos musicales, y la orquesta decidió tocar en las misas de la Iglesia, mientras en un pueblo vecino, las madres de familia se negaron a llevar a sus hijos a la escuela donde “se perdía el tiempo” trabajando en la parcela escolar y se bañaba a los niños en una zanja de agua fría.¹⁶ En otro, un campesino reclamaba, porque “en el pizarrón nunca se muere una vaca”. Por falta de recursos más que por intención, en el campo de varios países se formaron escuelas normales mixtas que propiciaron formas de relación entre los géneros y roles de mujer más progresistas que en las escuelas urbanas segregadas.

Las escuelas normales regionales en varios países abrieron opciones de vida política, laboral y sociabilidad muy diferentes para las mujeres de poblados rurales, pero muchas veces a costa de abandonar de sus orígenes culturales. Ellas cortaban sus trenzas

¹⁶ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, México, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, *Informes de la Misión Cultural de Tenería*, (Estado de México, 1933).

y cocían uniformes deportivos, mientras los jóvenes abandonaban el pantalón de manta y lo cambiaban, no por la corbata que era para solo unos pocos, pero sí por el overol y los pantalones caqui de los trabajadores urbanos¹⁷. Y menciono aquí la vestimenta como algo simbólico, de las formas de cubrir el cuerpo, de las formas de mostrarse ante los demás y de verse a sí mismo. No se puede ir a buscar trabajo sin la vestimenta adecuada. Hoy en día, en Chiapas, los huipiles se ven en la calle, pero no en los lugares de trabajo, a menos de que sea folklor colorido para los turistas.

Tienen razón las investigadoras marxistas que han dicho que el curriculum ruralista más agudizó la separación, desde la escuela, del trabajador intelectual del manual. Pero lo que en las escuelas rurales pasaba era mucho más que sólo una capacitación para el trabajo agropecuario o una formación de ciudadanos dóciles y modernos, y eso se puede ver incluso en los propios discursos de los maestros involucrados en los proyectos educativos.

La promoción económica, por ejemplo, solía quedarse en términos de promover la selección de semilla y el uso del arado, promover algunas industrias rurales como el curtido de pieles o la elaboración de conservas y muchas veces los agricultores se quejaban de que los consejos de los maestros o ingenieros agrícolas no eran adecuados para las condiciones del clima y el tipo de suelo de la región. Cantidad de informes de maestros y misioneros en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación en México muestran ese tipo de actividades, que estaban lejos tanto del objetivo de formar jornaleros modernos para la agroexportación, como de la redención colectiva de los campesinos por el dominio de la técnica moderna. Sin duda, eran actividades que ayudaban en la economía familiar en el contexto de una reforma agraria con pocos créditos que otorgar y poca claridad respecto a la posesión de la tierra y de las formas de promover el desarrollo.

Muchos docentes fueron más allá de los objetivos marcados por las autoridades. Los misioneros culturales, recuerda Jesús Santos Valdés, fueron vistos como agitadores, porque se unieron a los pueblos para exigir la reposición de tierras y sus derechos a formar cooperativas independientes. Tan se salieron del redil los misioneros, que en 1937 el gobierno de Lázaro Cárdenas, que representó el punto cúspide de radicalismo de la revolución, mandó clausurar las misiones culturales (Santos Valdés; 1989). En 1940 se modificó plan de estudios en escuelas las normales rurales para eliminar la educación socialista y el trabajo de las escuelas hacia las comunidades, pero los maestros lo siguieron llevando a cabo en escuelas-internados organizadas con autogobiernos. De ellos saldrían muchos militantes de la guerrilla rural en los años setenta (Civera; 2013).

¹⁷ Esto puede apreciarse en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública en México. En las fotografías de los informes de los directores de las Escuelas Normales Rurales y Escuelas Regionales Campesinas desde 1922, cada vez con más fuerza por lo menos hasta los años cuarenta.

También de estas instituciones, y de las “escuelas racionalistas” formadas en Yucatán, en el sureste, en la primera y segunda década del siglo, salieron ligas femeniles que lucharon por el voto de las mujeres hasta conseguirlo en los años cincuenta, desafiando el discurso maternalista oficial que inauguraba la celebración del día de la madre. De los esfuerzos de las maestras rurales, surgieron muchas cooperativas que cambiaron la vida de las mujeres en los campos por completo, porque permitieron comprar molinos que les liberó de moler el maíz a mano, un trabajo muy pesado y al que dedicaban mucho tiempo¹⁸.

Hay una gran variedad de inspiraciones, apropiaciones y combinaciones a veces eclécticas y muy originales desde el aprendizaje de su propia experimentación en las escuelas rurales e indígenas de muchos países (Civera; 2011a). Por supuesto, había muchas diferencias si los políticos, funcionarios altos y medios, los profesores o las comunidades eran anarquistas, socialistas, comunistas, democráticos, etc. Pero era una visión generalizada que había que educar, civilizar, a los campesinos y sacarlos de la tristeza de sus vidas.

Si en el siglo XIX los gobiernos enviaban a maestros para conocer los proyectos educativos europeos y norteamericanos, en el siglo XX hubo un mayor intercambio entre los propios países latinoamericanos y Estados Unidos, lo que se hizo patente y se incrementaría en la creación de la UNESCO, la definición de la educación fundamental, el desarrollo de los primeros proyectos piloto, y la creación del Centro Regional de Educación Fundamental de América Latina (CREFAL), cuya influencia en la educación de adultos y rural ha sido muy importante en toda América Latina y marca un momento importante en la creciente gobernanza internacional de la educación.

Una de las primeras tareas del organismo fue recuperar experiencias educativas con un sentido comunitario llevadas a cabo en todo el mundo, y pese a las dificultades de los idiomas, recopilaron muy rápidamente más de 420 experiencias en Asia, Europa, América y en menor medida en África (ya que África tuvo poca presencia en la UNESCO en general)¹⁹. De algunas de ellas, orquestadas desde los afanes de pacificación y concordia mundial del organismo, salió la definición de educación fundamental, una definición pobre y laxa ante al desacuerdo de los líderes de la sección educativa, que quedó en términos de luchar en contra de la pobreza, la ignorancia y la salubridad, procurando una “economía rural equilibrada”. Entre esas experiencias, se nombra la de Yen en China, Laubch en Filipinas y las Indias, Washington Carver, en Alabama, Estados Unidos, con población afroamericana

¹⁸ La mención a las cooperativas de nixtamal en los informes de maestros, directores de escuela e inspectores que se encuentran en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública de México son muy frecuentes. Véase Kay (1994) y López (2001).

¹⁹ *El Correo de la UNESCO*, (vol. 1, núm.8, septiembre, 1948); UNESCO, Actas de la Conferencia General de la UNESCO, *Segunda reunión*, (México, 1947), Vol. II, *Resoluciones*, (76p. Paris, 1948); UNESCO, *Diario de la Conferencia General, Segunda reunión*, (números del 1 del 6 de noviembre de 1947), del 5 de diciembre de 1947. Todos ellos localizables en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación, México.

liberada, y la educación rural en México, como base para los proyectos piloto de México, Colombia, Haití y la región del Amazonas²⁰.

Es manifiesta la extensión de experiencias educativas que podríamos llamar comunitarias o de pedagogía social que se realizaban en muchas partes del mundo como experimentos sociales. En los inicios de la UNESCO hubo un forcejeo, más amplio aún, entre las culturas profesionales de los encargados de los proyectos o de la sección educativa, al intervenir, por ejemplo, los biólogos, con su interés en el rescate de flora y fauna y de los conocimientos que la población tenía respecto a ellos, o los políticos, como Jaime Torres Bodet (1987) con su propuesta de alfabetizar de uno a uno, o los antropólogos, como Margaret Mead.

La educación fundamental también se basó en una visión catastrófica de la población rural en la que persiste la mirada paternalista hacia los pobrecitos que viven fuera de la civilización. A la vez que les abre oportunidades de vida, constata y reafirma su imagen como seres inferiores por los que hay que ver, hay que salvarles, redimirles, emanciparlos. Insiste en que hay que conocerlos para proporcionarles lo que necesitan. Pero conocer a los otros con el fin de generar estrategias para enseñarles se convirtió en un objetivo muy instrumental, un simple método, que muy pronto quedaría en manos de los intereses norteamericanos en el contexto de la guerra fría, que sí supo darle sentido, sobre todo, a la “economía rural equilibrada” desde las agencias internacionales de financiamiento del desarrollo (Civera; 2015). En los proyectos de educación fundamental nunca estuvo muy claro cómo fomentar el desarrollo económico y se ensayaron diferentes vertientes. Cuando Estados Unidos comenzó a tener mayor injerencia en el interior de la UNESCO, promovió que este organismo se quedara sólo con la parte educativa y cultural, argumentando que las agencias económicas ya se encargaban de eso y se duplicaban los trabajos, lo que fue una medida que le dio más poder aún.

5. Conclusiones

Como hemos visto, le educación rural en América Latina, como parte de la masificación educativa en el siglo XX, contribuyó al fortalecimiento de los estados nacionales, de la gobernanza internacional y de los procesos de modernización, por un lado, y por el otro, la

²⁰ UNESCO, I. A. Richards, Litt. D., *On the Content of Fundamental Education*, (Paris, 11 August 1947); UNESCO, *Fundamental Education, Meeting of Experts*, (26 April to 1 May 1948), *Regional Study Conferences*, (Paris, 12 April 1948); UNESCO, *Fundamental Education Progress report 1947*, (Mexico City, 22 October, 1947); UNESCO, Mr. Bernard Mishkin, *Fundamental education. Strictly confidential. Internal report on fundamental education in the Hylean Amazon*, (Paris, 11 August, 1947); UNESCO, *Fundamental Education, Pilot Projects and Basic surveys*, (Paris, 8 September, 1947). Todos ellos localizables en la Biblioteca virtual de la UNESCO.

definición de un campesino moderno con pocas posibilidades de agencia frente a otros grupos hegemónicos dentro de la atmósfera cultural creada en torno al ruralismo pedagógico.

No por ello podemos desdeñar los beneficios que estos proyectos educativos, tuvieron para muchas y muchos niños y jóvenes, que dentro del sistema educativo hegemónico han encontrado oportunidades y han construido huecos para luchas contrahegemónicas. Esto es algo que no se puede desdeñar como potencialidad del sistema educativo en nuestros días, en los cuales la educación es incapaz de cumplir su promesa de equidad. Hoy hay más instituciones educativas en el campo, zonas “lejanas o periféricas, y urbanas marginales. Hoy hay más indígenas que acceden a la educación superior, pero la segmentación y jerarquización del del sistema, la distribución inequitativa de recursos, y la calidad diferenciada de los centros escolares, siguen marcando fuertes diferencias en las oportunidades educativas, y por lo tanto, en la clasificación de la calificación de la población, tan importante para la obtención de empleo y el agenciamiento en lo político.

Este carácter selectivo del sistema educativo genera hoy más que nunca grandes crisis. Por otro lado, los cuestionamientos del monopolio escolar del saber, así como las posibilidades de alcance (y negocio) de los medios virtuales, ponen en duda la existencia misma de la escuela, así como el costo que representa su sostenimiento. No obstante, la escuela sigue siendo un espacio en el que las niñas y las juventudes pueden encontrar otros mundos alternativos a los que se enfrentan en la vida cotidiana con su precariedad y su violencia. Para ello es imprescindible que sea un lugar de afecto, de construcción de lo común, de construcción de conocimiento y sensibilidad, o sea, apostar por los proyectos futuros.

El auge de los movimientos que en las últimas décadas luchan por defender la educación pública y gratuita en diferentes países de América Latina habla de esa apuesta por el futuro. Las y los estudiantes, buscando mejores oportunidades de vida y de organización social, construyendo nuevas agendas, son el mejor producto, deseado o no, del sistema educativo hegemónico y lo seguirá siendo.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO RODRIGO, Ariadna. Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el porfiriato, México, 1876-1910. *En*: CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. (coord.). **Campesinos y escolares: a construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)**, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa: El Colegio Mexiquense, 2001, p. 73-105.

AGUILERA DORANTES, Mario; CASTILLO, Isidro. **Santiago Ixcuintla: un ensayo de educación básica**, México: SEP, 1970.

ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan. Imperialismo, autoritarismo y modernización agrícola en las vías antillanas a la escolarización rural, (1898-1940). *En*: CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. (coord.). **Campesinos y escolares: a construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)**, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa: El Colegio Mexiquense, 2011, p. 263-301.

ASCOLANI, Adrián. Los agricultores y la educación para la modernización y la integración social durante el apogeo y la crisis de la Argentina agroexportadora, 1899-1936. *En*: CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. (coord.). **Campesinos y escolares: a construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)**, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa: El Colegio Mexiquense, 2011.

BASSOLS GARCÍA, Narciso. **Obras**. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

BOURDIEU, Pierre. **Cosas dichas**, Argentina: Gedisa, 1988.

BRIENEN, Marten Willem. Warisata y la renovación de la educación rural indígena boliviana: 1931-1948. *En*: CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. (coord.). **Campesinos y escolares: a construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)**, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa: El Colegio Mexiquense, 2011. p. 431-462.

CALDERÓN MÓLGORA, Marco Antonio. **Educación rural: experimentos sociales y estado en México: 1910-1933**. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán, 2018.

CASTRO, Luis; FIGUEROA CERNA, Carolina; SILVA, Benjamín. Estado Nacional y escuelas rurales en el espacio andino y pampino del norte de Chile (Tarapacá 1880-1930). *En*: CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. (coord.). **Campesinos y escolares: a construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)**, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa: El Colegio Mexiquense, 2011. p. 139-175.

CIVERA CERECEDO, Alicia. Entre lo local y lo global. La Unesco y el proyecto educativo piloto de México 1947-1951. [S. l.], **Revista Annali di storia dell'educazione**, n. 22, p. 166-179, 2015.

CIVERA CERECEDO, Alicia. Alternative Pedagogy and Revolution: rural School Teacher's Training in México, 1922-1940. *En*: GERDENITSCH, Claudia; HOPFNER, Johanna. (ed.). **Erziehung und bildung in ländlichen Regionen-Rural Education**, Frankfurt, Austria: Peter Lang Verlag, 2011.

CIVERA CERECEDO, Alicia. Hegemonía y pedagogía alternativa: la educación rural como experimento social en la primera mitad del siglo XX. *En*: PAYÁ RICO, Andrés; MANUEL FERNÁNDEZ-

-SORIA, Juan; LÓPEZ MARTÍN, Ramón (coord.). **Educaciones alternativas y en los márgenes**. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2023.

CIVERA CERECEDO, Alicia. **La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México**. rev. e atual. México: El Colegio Mexiquense, 2013. p. 1921-1945. (re-editado por El Colegio Mexiquense y Gobierno del Estado de México).

CIVERA CERECEDO, Alicia. La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural pos-revolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945. En: CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. (coord.). **Campeños y escolares: a construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)**, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa: El Colegio Mexiquense, 2011a. p. 303-348.

CIVERA CERECEDO, Alicia. Los libros sobre la educación rural en México publicados en el nuevo siglo: una revisión general. En: ESTHER AGUIRRE, María. (coord.). **Historia e historiografía de la educación en México: hacia un balance 2002-2011**. local: editora, 2016. p. 249-271. v. 2.

CIVERA CERECEDO, Alicia. Notas sobre la Historiografía de la Educación Rural en México. [S. l.] **Revista História da Educação**, v. 15, n. 35, p. 11-31. set./dez. 2011b. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/22178/12895>. Acesso em: 8 dez. 2024.

CIVERA CERECEDO, Alicia. Range and limits of rural school historiography in Latin America: 19th and 20th Centuries. Some Reflections. En: BAGCHI, Barnita; FUCHS, Eckhardt; ROUSMANIERE, Kate (ed.). **Connecting Histories of Education: transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post)Colonial Education**. Oxford: Berghahn Books, 2014.

CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. (coord.). **Campeños y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)**, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa: El Colegio Mexiquense, 2011.

CIVERA CERECEDO, Alicia; COSTAS RICO, Antón. Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. [S. l.], **Historia y Memoria de la Educación**, n. 7, p. 9-45, 2018.

CIVERA CERECEDO, Alicia; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. Ni blancos ni negros: comentarios sobre los retos de la historia de la educación en México. En: CIVERA CERECEDO, Alicia; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos; GALVÁN LAFARGA, Luz Elena. (coord.). **Debates y desafíos en la historia de la educación en México**, 369-388, México: El Colegio Mexiquense-ISCEEM, 2002.

DE CERTEAU, Michel. **La invención de lo cotidiano: artes de hacer**. México: Universidad Iberoamericana, 2000.

DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. Sobre la pedagogización... Desde la perspectiva de la historia de la educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires: **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, v. 18, n. 105, p.101-130, 2008.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, ed. 23, [S. l.]: Real Academia de la Lengua Española, 2014. Disponible en: <https://dle.rae.es/>. Acesso em: Acesso em: 8 dez. 2024.

DORE, Elizabeth; MOLYNEUX, Maxine Deirdre (ed.). **Hidden Histories of Gender and the State in Latin America**. Durham: Duke University Press, 2000.

DURKHEIM, Emile. La educación: su naturaleza y su función, 1928. *In*: Durkheim, Emile. **Educación y sociología**. México: Colofón, 1975.

DUSSEL, Inés. La clase en pantuflas. *In*: Inés Dussel; FERRANTE, Patricia; PULFER, Dario (comp.). **Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera**. Argentina: Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE): Editorial Universitaria, 2020. p. 337-348. Disponible em: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educación-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>. Acesso em: 8 dez. 2024.

ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. **Indígenas e Historia de la Educación en América Latina (siglos XIX y XX): un primer acercamiento biblio-hemerográfico**, Argentina: Laborde Libros Editor, 2005. p. 59-86.

ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. Indígenas y educación en el siglo XX mexicano. *En*: GALVÁN LAFARGA, Luz Elena; QUINTANILLA OSORIO, Susana Ruth; RAMÍREZ GONZÁLEZ, Clara Inés (coord.). **Historiografía de la Educación en México**. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003. p. 259-278.

FOUCAULT, Michael. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. México: Siglo XXI, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI Editores, 1970.

GÓMEZ TAGLE MONDRAGÓN, María Elena. **El abandono de la gratuidad en la educación básica: la desigual gestión de recursos para las escuelas públicas**. Tese (Maestría en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas), Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Ciudad del México. 2017.

GONZALBO AIZPURU, Pilar; OSSENBACH, Gabriela (coord.). **Educación rural e indígena en Iberoamérica**, México: el Colegio de México-Universidad Nacional de Educación a Distancia, local: editora, 1999.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa; LÓPEZ PÉREZ, Oresta (coord.). **Educación rural en Iberoamérica: experiencia Histórica y construcción de sentido**. España: Anroa, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. México: Ediciones Era y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999. [Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Guerratana].

GUHA, Ranajit; SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Selected Subaltern Studies**. New York: Oxford University Press, 1988.

GUTIÉRREZ, Talía Violeta. Políticas de educación agraria en la Argentina: el caso de la región pampeana, 1875-1916. *En*: CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. (coord.). **Campesinos y escolares: a construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)**, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa: El Colegio Mexiquense, 2011. p. 221-261.

GUZMÁN GÓMEZ, Carlota. **Daños y saldos de la pandemia por Covid 19 en escuelas vulnerables: el caso de los Telebachilleratos comunitarios en México**. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), 2020. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/08/04/danos-y-saldos-de-la-pandemia-por-covid-19-en-escuelas-vulnerables-el-caso-de-los-telebachilleratos-comunitarios-en-mexico/>. Acesso em: 8 dez. 2024.

LAS (Liga de Agrónomos Socialistas). **Ponencias que presenta la Liga de Agrónomos Socialistas ante el Congreso de Unificación Proletaria**. México: LAS, S/f).

LAS(Liga de Agrónomos Socialistas). **Bases generales y estatutos**, México: LAS, 1935.

LAS(Liga de Agrónomos Socialistas). **Problemas de la enseñanza agrícola**. México, LAS, 1936.

LEÓN, Macarena Ponce de; RENGIFO, Francisca; SOL SERRANO. La escuela de los campos: Chile en el siglo XIX. **En:** CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. (coord.). **Campesinos y escolares: a construcción de la escuela en el campo latinoamericano(siglos XIX y XX)**, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa: El Colegio Mexiquense, 2011. p. 33-72.

LIONETTI, Lucía; CIVERA, Alicia; WERLE, Flávia Obino Corrêa (comp.), **Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina**. Argentina: Prohistoria Ediciones: El Colegio de Michoacán: El Colegio Mexiquense, 2013.

LÓPEZ PÉREZ, Oresta. **Alfabeto y enseñanzas domésticas el arte de ser maestra rural en el valle del Mezquital**. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes del Estado, 2001.

LOYO BRAVO, Engracia. **Gobiernos revolucionarios y educación popular en México: 1911-1928**. México: El Colegio de México, 1999.

MARTUCCELLI, Danilo. La individuación como macrosociología de la sociedad singularista, Santiago, **Persona y sociedad**, v. 24, n. 3, p. 9-29, 2010.

MENDOZA, Sonia. Imperialismo, educación rural y dualidad pedagógica en Brasil (1946-1951). **En:** LIONETTI, Lucía; CIVERA, Alicia; WERLE, Flávia Obino Corrêa (coord.). **Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina**. Argentina: Editorial Pro-historia-El: Colegio de Michoacán-El: Colegio Mexiquense, 2013. p. 352-371.

MOLINA JIMÉNEZ, Iván. Educación primaria rural en Costa Rica, 1812-1885. **In:** CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan; ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos. (coord.). **Campesinos y escolares: a construcción de la escuela en el campo latinoamericano(siglos XIX y XX)**, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa: El Colegio Mexiquense, 2011. p. 107-138.

PÉREZ RIOS, Edgar. **Educación comunitaria en torno al territorio en el Municipio de San Jerónimo Coatlán**, Oaxaca. 2022. Dissertação (doctorado en Ciencias En la especialidad de Investigaciones Educativas), Departamento de Investigaciones Educativas, México, 2022.

PIECK GOCHICOA, Enrique. Tiempos de pandemia. Percepciones de estudiantes de telesecundaria en el medio rural: los otros aprendizajes, las otras vivencias, las otras experiencias. Ciudad del México, **Revista Latinoamericana de Estudios educativos**, n. 52, p. 281-292, 2021.

QUINTANILLA, Susana; CIVERA, Alicia. Cárdenas y la educación como pedagogía social (1933-1940). **En:** Chávez, Daniar; RUEDA SMITHERS, Salvador (coord.), **Lázaro Cárdenas, habitante de la memoria**. México: UNAM, 2021. p. 69-160.

- QUINTANILLA, Susana; VAUGHAN, Mary Kay (coord.). **Escuela y sociedad en el periodo cardenista**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- RABELO, Giani; COSTA, Marli de Oliveira. La cultura escolar en escuelas étnicas rurales: experiencias de comunidades polacas e italianas en Santa Catarina, Brasil (1900-1930). *En*: LIONETTI, Lucía; CIVERA, Alicia; WERLE, Flávia Obino Corrêa (comp.). **Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina**. Argentina: Prohistoria Ediciones: El Colegio de Michoacán: El Colegio Mexiquense, 2013. p. 113-129.
- RABY, David L. **Educación y revolución social en México (1921-1940)**. México: SEP-Setentas. 1974.
- RAMÍREZ, Rafael. **Curso de Educación Rural para las Escuelas Regionales Campesinas**. México: D.A.P.P, 1938.
- RAMÍREZ, Rafael. **Organización y administración de escuelas rurales**. México: Secretaría de Educación Pública, 1963.
- RANCIÉRE, Jacques. **El maestro ignorante**: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.
- RIBOLITS, Erich; ZUBER, Johannes. (ed.) Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen! Innsbruck: Studienverlag. *In*: Pierre Bourdieu, **Cosas dichas**. Argentina: Gedisa, 1988.
- ROCKWELL, Elsie. Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. [S. l.], **Revista Mexicana de Historia e la Educación**, v. 2, n. 3, p. 1-24, 2014.
- ROCKWELL, Elsie. **Hacer escuela hacer estado**: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. México: El Colegio de Michoacán: Ciesas: Cinvestav, 2007.
- ROSEBERRY, William. **Anthropologies and Histories**: essays in Culture, History and Political Economy. New Brunswick: Rutgers University Press, 1989.
- SAÉNZ GARZA, Moisés. **Escuelas Regionales Campesinas**. México: Secretaría de Educación Pública, 1940.
- SAÉNZ GARZA, Moisés; RAMÍREZ, Ignacio. **El libro del campesino**: Lecturas y sugerencias para alumnos adultos. México, Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana, 1929.
- SÁENZ, Moisés. **Carapan**, México: Secretaría de Educación Pública, 1928.
- SANTOS VALDÉS, José. **Obras completas**. México: Asociación Nacional de Exalumnos de San Marcos, Zacatecas, A.C., tomo 5, 1989.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Las misiones culturales en 1927**. Las escuelas normales rurales. México, SEP, 1928.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Las misiones culturales**. México, SEP, 1933.
- SOUTHWELL, Myriam. Views on local space and identities: the teacher folklore survey (Argentina, 1921). [S. l.], **Paedagogica Historica**, v. 57, n. 1-2, p. 72-84, 2021.

SOUZA, María Antonia. La Educación del Campo y la experiencia colectiva de los movimientos sociales: Indagando sobre la Educación Rural en Brasil. *En*: LIONETTI, Lucía; CIVERA, Alicia; WERLE, Flávia Obino Corrêa (comp.) **Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina**, Argentina: Editorial Pro-historia-El: Colegio de Michoacán-El: Colegio Mexiquense, 2013. p. 163-175.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Crítica de la razón poscolonial**: hacia una historia del presente evanescente. Tradução: Marta Malo de Molina. Madrid: Ediciones Akal, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **La formación de la clase obrera en Inglaterra**. España: Capitán Swing. Prolog. De Eric Hobsbawm, 2012.

TORRES BODET, Jaime. **Discurso de la Unesco**, México: SEP, 1987.

UNESCO, **Fundamental Education Progress report 1947**, Mexico City, 1947.

UNESCO. Actas de la Conferencia General de la UNESCO, **Segunda reunión**, México, 1947.

UNESCO. **Resoluciones**, v. II, 76 p. Paris, 1948.

UNESCO. **Diario de la Conferencia General, Segunda reunión**. (números del 1 del 6 de noviembre de 1947), 1947.

UNESCO. **El Correo de la UNESCO**, v. 1, n. 8, 1948.

UNESCO. **Fundamental Education, Meeting of Experts**, 1948.

UNESCO. **Fundamental Education, Pilot Projects and Basic surveys**, Paris, 1947.

UNESCO. I.A. Richards; Litt. D. **On the Content of Fundamental Education**, Paris, 1947.

UNESCO. Mr. Bernard Mishkin, **Fundamental education. Strictly confidential. Internal report on fundamental education in the Hylean Amazon**, Paris, 1947.

UNESCO. **Regional Study Conferences**, Paris, 1948.

VAUGHAN, Mary Kay. **Política cultural en la Revolución Mexicana**: maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940. México: SEP, 2000.

VAUGHAN, Mary Kay. **Estado y clases sociales y educación en México**, 2 v. México: Secretaría de Educación Pública (SEP): Fondo de Cultura Económica, 1982.

VAUGHAN, Mary Kay. **Women of the Mexican Countryside, 1850-1990**: creating spaces, shaping transitions. Tucson: University of Arizona Press, 1994.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sustentabilidad e institucionalización de escuelas de formación de profesores para la zona rural en Brasil. *En*: LIONETTI, Lucía; CIVERA, Alicia; WERLE, Flávia Obino Corrêa (comp.). **Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina**. Argentina: Prohistoria Ediciones: El Colegio de Michoacán: El Colegio Mexiquense, 2013. p. 193-207.

Recebido em junho 2024 | Aprobado en enero 2025

MINI BIOGRAPHY

Alicia Civera

Doutora em Educação que atua na linha da história da educação rural, da formação e profissão de professores, da política educacional, da educação e do gênero, no México e na América Latina, bem como nos processos de internacionalização da educação, durante os séculos XX e XXI, linhas nas quais possui ampla produção editorial. Tem sido membro fundadora, vice-presidente e secretária acadêmica da Sociedade Mexicana de História da Educação e fundadora e diretora da Revista Mexicana de História da Educação.

E-mail: acivera@cinvestav.mx