

As escolas como espaços de produção, negociação, resistência e rebelião: um olhar a partir da história da educação rural na América Latina

Schools as spaces of production, negotiation, resistance and rebellion: a revision from the history of rural education in Latin America

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>

Resumo: O objetivo do artigo é analisar até que ponto e como a escola pode ser emancipatória ou reprodutiva, a partir do exame do caso da escolarização rural e das pedagogias rurais desenvolvidas na América Latina durante a primeira metade do século XX. O ponto de partida é analisar como a escola se relaciona com a modernização, a formação e consolidação dos estados nacionais e a governança internacional, numa série de negociações, resistências, apropriações e lutas dos atores nela envolvidos, especialmente a população rural. Embora a escola rural, como parte do sistema educacional, tenha contribuído para fortalecer a hegemonia dos grupos dominantes, ao mesmo tempo permitiu a agência de diferentes setores importantes da população rural, como muitas mulheres, que encontraram na escola novas opções de vida. Longe de aceitar a narrativa das elites educacionais vs. índios resistentes, o que vemos é um processo dinâmico e complexo em que a narrativa do camponês como um setor triste e atrasado não foi plenamente aceita pelos usuários da escola, que se apropriaram seletivamente da presença da escola rural para seus próprios fins.

Palavras-Chave: escolaridade; educação rural; emancipação; América latina.

Abstract: The aim of this article is to analyze how and to what extent the school can be emancipatory or reproductive, based on the examination of the case of rural schooling and ruralist pedagogies developed in Latin America during the first half of the 20th century. It begins by analyzing how the school is related to modernization, the formation and consolidation of national states and international governance, in a series of negotiations, resistances, appropriations and struggles of the actors involved in it, especially the rural population. Although the rural school, as part of the educational system, contributed to strengthening the hegemony of the dominant groups, at the same time it allowed the agency of important sectors of the rural population, such as many women, who found new life options in the school. Far from accepting the narrative of educational elites vs. resistant Indians, what we see is a dynamic and complex process in which the narrative of the peasant as a sad and backward sector was not fully accepted by the school users, who selectively appropriated the presence of the rural school for their own purposes.

Keywords: schooling; rural education; emancipation; Latin America.



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

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 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 Introdução

Como gerar hoje experiências educativas alternativas que respondam à urgência ecológica e dos direitos humanos; uma educação emancipatória, que contribua para a vida em comum e para a eliminação da miséria, da discriminação, da exploração e da violência? Mas antes devemos perguntar-nos: o que é uma educação alternativa ou emancipatória? Quando é que uma experiência educativa é contra-hegemônica, subalterna ou uma educação construída nas e a partir das margens?

Nos últimos anos tenho me dedicado à história recente da educação e achei muito importantes e fascinantes os movimentos que na América Latina clamam por uma educação pública gratuita, inclusiva, decolonial, antirracista, antipatriarcal e ambientalista. A história social e cultural da educação, baseada em ideias, métodos e materialidades pedagógicas, muitas vezes pareceu ingênua e distante aos movimentos políticos e sociais que clamam por uma escola pública e por uma nova pedagogia capaz de construir o comum a partir do discurso antineoliberal, decolonial, antipatriarcal e anticapitalista. A generalidade destes discursos, por sua vez, tem parecido insuficiente para gerar práticas educativas alternativas ou contra-hegemônicas e para compreender o papel que as práticas educativas, as escolas e os sistemas escolares têm desempenhado na reprodução das relações de poder ou na mudança social. Portanto, neste artigo quero abordar este problema geral a partir de um caso especial, e ligar diferentes tipos e níveis de análise para nos perguntarmos que papel desempenhou a educação rural promovida na primeira metade do século na América Latina: fortaleceu, mobilizou ou transformou as relações de poder? Foi emancipatório? Uma abordagem inicial é que para localizar as possibilidades de mudança na escola é necessário situar-nos ao nível do cotidiano dos atores, especialmente dos subordinados, das

práticas e saberes nos processos educativos, mas sem deixar de compreender que estes se desenvolvem como parte de processos políticos, sociais e econômicos de longo alcance cronológico e geográfico¹.

Ao longo de minha trajetória como historiadora da educação, tratei de segmentos educacionais cuja localização no sistema educacional moderno pode aparecer como democratizante, ou, ao contrário, como modalidades de escolarização que segregam a população: a educação técnica e profissional nas cidades, a formação de professores, a educação feminina, a educação indígena e rural. Estes segmentos de formação têm sido fundamentais na expansão da escola e na sua massificação. Ao abrir oportunidades de acesso ao sistema educativo a uma grande população, contribuíram para a sua consolidação como pilar da sociedade moderna baseada numa suposta igualdade de oportunidades – que como todos sabemos nunca é real – e numa meritocracia em que os indivíduos competem entre si para alcançar um determinado estatuto social com base nas credenciais escolares.

Esta falsa promessa de modernidade está em crise há décadas e coloca a vida escolar quotidiana em sérios problemas. A pirâmide do sistema escolar exige cada vez mais anos de escolaridade e mais competitividade e há cada vez mais indivíduos bem preparados que não encontram lugar no mercado de trabalho, no qual, entre outras coisas, o capital social que possuem desde o início se torna mais importante. Esta pirâmide do sistema escolar e a forma como tem sido configurado coloca a responsabilidade dos problemas do fracasso e do abandono escolar, da falta de significação da escola, e mesmo dos problemas de convivência nos indivíduos, escondendo o papel de seleção social que a escola desempenha por trás de discursos de diferentes tipos, mas sobretudo de natureza psicológica, hoje, das neurociências.

Ao mesmo tempo, é inegável que a escola abre oportunidades de preparação e de vida aos subalternos que colocam em xeque o sistema de reprodução social, de modo que não podemos, a partir do papel da pirâmide, concluir que o sistema é apenas reproducionista e deduzir, a partir daí, os comportamentos sociais que ele provoca. Um olhar a partir das práticas e da agência variável dos subalternos é o que nos permite encontrar as possibilidades de mudança que os sujeitos abrem dentro do sistema escolar, e isso se vê de forma ampliada nesses segmentos educacionais voltados para sujeitos sociais que poderíamos chamar de “deslocados” de seu suposto lugar social na perspectiva do poder.

Começarei por rever alguns conceitos de educação, hegemonia e subordinação, que me ajudarão, mais tarde, a analisar as pedagogias rurais na primeira metade do século XX. Deve-se notar que embora seja uma reflexão pessoal e se baseie em meus estudos sobre a educação rural no México e na educação fundamental promovida pela UNESCO em seus

¹ Uma versão anterior deste texto foi publicada como Civera (2023). Para a pesquisa bibliográfica e edição contei com o apoio da Sra. Verónica Arellano, do DIE, Cinvestav.

primeiros anos, também se baseia no trabalho que vários pesquisadores de diferentes países desenvolveram durante várias décadas, especialmente da América Latina, que estavam vinculados em mesas escassamente povoadas sobre educação rural em várias conferências internacionais, especialmente o Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, Cihela. Tem sido um diálogo entre pesquisas que se baseiam em diferentes fontes primárias e que já produziram vários textos coletivos, mas voltarei especialmente aos incluídos em *Camponeses e Escolares, A construção da escola no campo latino-americano (séculos XIX e XX)* coordenado por Carlos Escalante, Juan Alfonseca e eu².

O que me interessa é olhar para o que há de alternativo, marginal ou contra-hegemônico nos projetos pedagógicos e de expansão do sistema educativo no meio rural e na criação de diferentes estratégias institucionais e curriculares promovidas desde o século XIX, mas especialmente na primeira metade do século XX, ponderando tanto a sua existência como materialidade que abre oportunidades de vida, como o seu caráter de constante marginalidade dentro do sistema educativo, mas também contemplando o tipo de formação e conhecimento que tem promovido³.

Então, a escola rural e indígena é aquela instituição que contribui para a dominação ao impor uma cultura estranha à dos povos indígenas? As migalhas que o sistema educacional deixa para os setores rurais abrem oportunidades de melhoria e capacitação para eles? As escolas rurais e indígenas, as escolas rurais, as escolas para adultos, as escolas especiais foram emancipatórias? Mas pode a própria escola ser emancipatória?

2 Escola, hegemonia e emancipação

No dicionário da Real Academia da Língua Espanhola afirma-se que: “emancipação”: é o “ato ou efeito de emancipar ou emancipar”; “liberdade da autoridade parental, tutela ou servidão”; “libertar-se de qualquer tipo de subordinação, sujeição ou dependência”, enquanto “Liberdade” é a “faculdade natural que o homem tem de agir de uma forma ou de outra, e de não agir, pela qual ele é responsável por seus atos ((Dicionário, s/p) .

² Veja Civera; Alfonseca Escalante (2011). Para uma revisão da historiografia latino-americana ver Civera (2014). Um livro pioneiro em experiências contrastantes na América Latina foi Gonzalbo e Ossenbach, 1999.

³ Devido a esta natureza marginal, as escolas rurais têm sido descritas como as Cinderelas do sistema educativo. É claro que as escolas rurais são as irmãs pobres no sentido de que sempre foram escolas com um orçamento mais baixo e que foram negligenciadas pelas políticas educativas e pela distribuição de recursos. Mas a sua personagem Cinderela é muito questionável se pensarmos no seu potencial pedagógico. Iniciativas de trabalho escolar colaborativo e baseado em projetos surgiram do sistema multisseriado sem distinção da graduação escolar que hoje, e mais ainda após os problemas apresentados na tentativa de transição emergencial para a educação on-line, são retomadas nas escolas graduadas para promover formas de trabalho docente, não tão divididas por grupos escolares e séries, favorecendo uma organização mais horizontal da escola (Civera; Costa, 2014).

Todo projeto pedagógico, disseram Marc DePaepe e Frank Simon (2008), entre outros, deve aspirar à autonomia, à emancipação e à independência. Acho que todos podemos concordar com isso. Mas educar é justamente impor, é sujeitar, basta a definição clássica de Durkheim para lembrá-lo.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aqueles que ainda não estão maduros para a vida social. Sua finalidade é despertar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que lhe são exigidos pela sociedade política como um todo e pelo ambiente especial ao qual ela está particularmente destinada (Durkheim, 1975, p. 17).

Por mais que se concentre na mudança, esse caráter reprodutivo da escola é inerente à presença do currículo, daqueles conteúdos, práticas e desejos que os adultos, alguns adultos, selecionam para a infância e a juventude. A existência das relações adulto-infância, professor e professor-aluno, pelo simples fato de existirem, divide o mundo em dois. A escola infantiliza, sujeita, quem é colocado no lugar de quem não sabe e de quem tem que aprender. A escola, ao classificar e distinguir entre quem sabe e quem não sabe, converte o conhecimento, como diriam Bourdieu (1988) e muitos outros, em capital trocável. A escola, tal como a ciência, como mostrou Foucault (1976), faz o Outro à sombra do Eu, ou pelo menos é isso que tenta fazer, mas consegue sempre? A escola pode apoiar processos de emancipação? Ou pode formar apenas subordinados, que, segundo o dicionário, não seriam responsáveis por seus atos?⁴

Vale a pena perguntar com Gayatri Chakravorty Spivak, se o subalterno pode falar e quais as relações entre desejos, interesses e poder, entre consciência, subjetividade, identidade e a intencionalidade com que se movem no mundo. Spivak (2010) centra-se nos subalternos, silenciados pelos diferentes dispositivos de poder, incluindo a escola, como mostrou Foucault (1976). Mas também convida, entre outras coisas, a valorizar a experiência concreta dos oprimidos, como faria E.P. Thompson (2012) para compreender as possíveis formas de expressão e protesto dos trabalhadores.

A emancipação deve ser vista na experiência, na práxis, que faz com que os subalternos, a partir do que sentem como seus desejos e definem como seus interesses, marquem suas lutas individuais e coletivas. Para Guha e Spivak (1988) fazem isso a partir do alinhamento, que é uma falha no autoconhecimento, um controle exercido pelo conhecimento, mas é a partir daí, de onde podem falar e agir.

O que mais me interessa destacar sobre a sua abordagem é que as redes de poder, desejo e interesse são tão heterogêneas que a sua redução a uma história coerente é contraproducente. Trata-se antes de olhar para as lutas, para os campos de força que

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

constituem os processos hegemónicos (Gramsci, 1999), de analisar cadeias de sentido cujos elos são mobilizados.

Um subalterno é alguém com uma posição de subordinação expressa em termos de classe, raça, casta, idade, gênero e qualquer outro tipo de categorização (Guha; Spivak, 1988). Esses diferentes tipos de subordinação se sobrepõem, uns escondem outros, silenciam-nos duplamente (Guha; Spivak, 1988). Imagino-as como máscaras que circundam a cabeça com faces diferentes de cada lado ou sobrepostas. Participamos ao mesmo tempo de diferentes categorias sociais, a partir delas, na vivência, construímos nossas identidades e agimos. Fazemo-lo em campos culturais não homogêneos, mas cheios de disputas e lutas. As categorias não nos determinam, mas a forma como são interceptadas pode ter diferentes combinações e resultados nas práticas cotidianas às quais é importante prestar atenção.

Estou falando, entre outros processos, da interseccionalidade, que as feministas têm destacado especialmente. A luta pela emancipação das mulheres tem passado por diferentes momentos de acordo com as diferentes formas de autoconhecimento, as diferentes identidades que se constroem na experiência, o que as leva (ou nos leva) a um certo tipo de luta que por sua vez modifica a experiência e o conhecimento de si; existem, portanto, vários feminismos: a luta pelos direitos laborais e económicos, a participação no espaço público, a procura de melhorias para o bem-estar familiar (como na época do maternalismo), a questionar o papel na família, a desnaturalizar a função materna e a optar pelo direito de decidir, a questionar a ligação entre o patriarcado, o Estado e o capitalismo, a procurar o que é a Mulher, no singular e com letras maiúsculas, a perguntar e a conhecer os diferentes tipos de mulheres divididas segundo as condições de classe, raça, idade, pela sua localização geográfica, a construir espaços de discurso onde a diferença sexual é duplamente apagada dentro do itinerário já apagado do sujeito subalterno (como sugere Spivak), etc., etc. A luta pela emancipação das mulheres, como mostram historiadores de gênero como Dore e Molyneux (2000), não tem sido linear em direção ao progresso: esta visão seria indefensável se pensarmos no número de feminicídios que ocorrem hoje em todo o mundo). Avançamos num ponto e retrocedemos noutro: a emancipação (não só das mulheres) não vem num pacote, mas por caminhos que dão dois passos para a frente e um para trás, ou um para a frente e dois para trás.

Estas diferentes faces nos processos de dominação-emancipação têm impacto nas formas de ação e nas lutas específicas e não podemos ignorar o seu poder transformador, muito limitado, mas em última análise deslocador, expresso quer em atos quotidianos, quer em movimentos sociais, em atos de fala. Como diz Spivak “[...] qualquer ato de fala, mesmo o aparentemente mais imediato, implica uma decifração distante pelo outro, o que constitui, no melhor dos casos, uma interceptação. “É disso que se trata falar.” (Spivak, 2010, p. 302).

A possibilidade variável e muito limitada de falar, de agir, a capacidade de agência, é a capacidade de gerar fissuras, caminhos, nos processos hegemônicos e dispositivos disciplinares que afetam permanentemente o conhecimento de si, os desejos e interesses dos subalternos. Daí a importância de não olharmos apenas para estes dispositivos.

A emancipação não é concedida, é algo que se arranca, “emancipar” é uma palavra que deveria ser apagada do dicionário, não se emancipa, mas é preciso emancipar-se. Como disse Freire:

A educação como prática de dominação, [disse Paulo Freire], [...] ao manter a ingenuidade dos educandos, o que procura, dentro do seu quadro ideológico, é doutriná-los no sentido da sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-lo, não esperamos que as elites dominantes renunciem à sua prática. Esperar assim seria ingenuidade da nossa parte (Freire, 1970, p. 83).

A proposta é apostar, como diria Rancière (2007, p. 44), na “[...] consciência de cada homem de sua natureza de sujeito intelectual”, ou como indica o Dicionário da Real Academia da Língua Espanhola, na “[...] faculdade do homem de agir de uma forma ou de outra, e de não agir, razão pela qual ele é responsável por seus atos”. Tornando-se, escreveu Freire, “homens para si” (e claro, em todas estas citações seria necessário corrigi-los, porque são pensados como masculinos dentro de um regime heteronormativo, mas isso não significa que deixem de ser valiosos para pensar a dominação-libertação).

Por isso é importante olhar para os itinerários dos sujeitos (De Certeau, 2000; Martuccelli, 2010) e dos movimentos sociais, daqueles que constroem e vivem projetos pedagógicos, o que implica a presença da esfera política no campo da história da educação. Não para voltar à história política de outrora, claro, mas para localizar as formas como os sujeitos abrem fissuras, possibilitam mudanças e modificam os mecanismos e conteúdos tanto da subordinação quanto da libertação, deixando as grandes narrativas montadas em preto e branco que não nos permitem ver o mais comum, que são todos os tons e nuances (Civera; Escalante, 2002).

Quando se quer considerar o papel que a educação desempenha nos processos de emancipação, é útil mudar e olhar, a partir de práticas e experiências, como o pedagógico, a escola, o educativo, se relacionam com a esfera econômica, política, jurídica e cultural. Do pequeno, do pensar, sentir e fazer no cotidiano, dos itinerários das pessoas e dos movimentos sociais (De Certeau, 2000; Martuccelli, 2010), das materialidades e dos cenários presenciais, sempre imersos em campos de poder concorrentes que configuram certas formas de autoconhecimento. O que podemos dizer sobre a educação rural nesta perspectiva?

3 A educação rural, entre o projeto hegemônico e a pedagogia alternativa

Na década de 1980, no México, ficamos encantados com a educação rural que promoveu a revolução de 1910 que, de mãos dadas com a reforma agrária, a distribuição de terras e a nova constituição, procurou garantir que os povos indígenas e a população das áreas rurais fossem libertados da miséria e tivessem acesso à escola, à higiene, ao desenvolvimento económico e aos direitos dos trabalhadores⁵. A fama que a educação rural teve em diferentes partes do mundo e que manteve por muito tempo está na sua ligação com a primeira revolução social do século XX no mundo, a revolução mexicana.

Preocupados com os historiadores da educação em compreender por que razão o México, ao contrário de outras nações latino-americanas, não teve uma ditadura, mas sim um regime autoritário que então parecia imóvel, a expansão da escola rural emergiu como um fator poderoso, na sua capacidade de criar consenso, de formar uma cultura nacional e política que acompanhou o processo pelo qual uma revolução armada se institucionalizou com um regime corporativista e praticamente unipartidário. Estávamos então a falar sobre como a educação passou de revolucionária a hegemônica, e a resposta comum na historiografia foi, entre outras, que a escola rural e o seu ímpeto comunitário tinham sido abandonados para promover a escola com um currículo único marcado pela cultura urbana. Isto é parcialmente verdade, é claro. Mas esta resposta evitou a questão de que a própria escola rural tinha feito parte dos processos de modernização, industrialização e urbanização que o México experimentaria a partir da década de 1940, e tinha contribuído para fortalecer aqueles processos que marginalizaram os sectores rurais, convertidos em atores políticos de muito pouco peso, quando tinham sido o sector central da revolução mexicana⁶. A historiografia sobre os processos de apropriação, negociação, resistência e imposição nas relações entre escolas e comunidades é muito ampla⁷ e tem sido enriquecida com estudos que ampliam o foco para examinar e comparar como a escola se expandiu nas áreas rurais desde o século XIX e especialmente o século XX em diferentes países, especialmente quando um currículo específico foi estabelecido para a educação da população rural. O que costumamos chamar de educação rural, na América Latina, é a educação rural promovida especialmente na segunda e terceira décadas do século XX. A educação rural cresceu em todo o mundo e nem sempre de mãos dadas com uma revolução. O mesmo foi importante

⁵ Ver, entre outros, Raby (1974) e Loyo (1999).

⁶ Houve uma rica produção voltada para a análise dos processos de resistência, imposição e negociação nas relações entre a comunidade escolar e rural. Por exemplo, Raby (1974); Vaughan (2000); Quintanilha; Vaughan (1997); Rockwell (2007) e López (2001), entre muitos outros.

⁷ Não posso acomodar todos aqui. Uma recuperação (também não exaustiva) pode ser encontrada em Civera (2016). Novas interpretações podem ser vistas em Quintanilla e Civera (2021).

em regimes revolucionários, democráticos ou populares, como no populismo, no caudilhismo e nas ditaduras autoritárias (Civera; Alfonseca; Escalante, 2011).

A historiografia diz que a presença da escola no campo cresceu principalmente devido ao interesse das elites em promover as agroexportações e fortalecer a integração dos Estados-nação (Civera; Alfonseca; Escalante, 2011; Lionetti; Civera; Werle, 2013). Esta grande explicação geral é válida em grande medida. Mas dentro destes dois grandes motivos havia ênfases diferentes: moldar a cidadania e a nacionalidade, para que o Estado ganhasse presença em áreas “remotas” como na Colômbia, para convocar o apoio popular em conflitos de guerra internos e externos como no Chile, para encorajar a modernização que acompanharia a formação de um proletariado agrário no Brasil, para ter uma língua comum pelo menos no exército como na Bolívia, para que as pessoas pudessem votar onde o voto se tornou obrigatório, como no Brasil, ou onde os migrantes europeus que colonizaram o território queriam preservar suas tradições e religião, como no sul do Brasil (Mendoza, 2013; Souza, 2013).

É muito difícil construir um mapa da escolarização, pois a escola em seus primórdios era uma instituição instável, que aparecia e desaparecia ou se deslocava de um lugar para outro, que não tinha uma definição clara como pública ou privada ou comunitária, o que não implicava necessariamente uma localização e deveria ser rastreada indiretamente, por exemplo, dentro dos limites dos censos, das contas da Câmara Municipal ou dos arquivos da igreja⁸. Alguns destes vestígios, como os de Adrián Ascolani na Argentina, e várias investigações do México mostram a existência de iniciativas educativas locais, algumas comunitárias como na Colômbia, que não partiram das elites, e que muitas das escolas que aparecem na documentação oficial como “escolas criadas” por governos estaduais ou nacionais, na realidade já existiam antes, apoiadas por iniciativas fora do Estado-Nação (Ascolani, 2011; Acevedo, 2011).

No entanto, a interpretação geral de que o crescimento foi favorecido quando os Estados-nação conseguiram concentrar o capital e centralizar os seus sistemas educativos em crescimento também permanece válida. Mas como todos sabemos, a escolarização no campo teve um progresso muito mais lento do que nas cidades, e o sistema educacional passou a ser hierarquizado com uma escola graduada e equipada, considerada ótima, e outra, apresentada como de segunda categoria, que não consegue cobrir todos os anos escolares, sustentar a frequência das crianças ou a permanência dos professores, ou que tem que alternar o atendimento dos meninos em um momento e das meninas em outro, e que costumava ser atendida pelos professores menos preparados e em piores condições

⁸ Veja, por exemplo, o cuidado na busca das fontes nas obras de: León; Rengifo; Serrano (2011) e o trabalho de contagem de escolas na Costa Rica de Molina (2011), que destaca movimentos muito particulares no mapa escolar e ainda mais se a população estiver separada por gênero.

de trabalho. Ou seja, construiu-se um sistema dual, em que o modelo escolar da cidade levava vantagem.

Os esforços educativos das elites latino-americanas foram afetados pela falta de recursos, pelos conflitos políticos, pela escassez de canais de comunicação ou pela falta de mecanismos mais eficazes nos sistemas educativos que começavam a tomar forma. Mas também, é preciso dizê-lo, porque não lhes interessava a escolarização em toda parte. Além de lenta, a escolarização era muito desigual e seletiva, dependendo, em grande medida, dos interesses económicos ou políticos envolvidos, o que é válido mesmo para regimes revolucionários como o do México. Mas para os pedagogos e políticos do final do século XIX e início do século XX, das classes médias e altas urbanas, o principal motivo da lentidão e do fracasso escolar era a resistência da população rural ao projeto modernizador da escola, bem como o trabalho infantil. Esta narrativa de resistência tem sido repetida pela historiografia, seja porque ela própria está imersa no pensamento moderno, seja porque é aquela que foi captada nos relatórios da burocracia estatal e educacional que se veem nos arquivos mais acessíveis. Essa resistência foi inclusive interpretada pelos antropólogos como sinais de sobrevivência dos povos originários à imposição do modo de vida ocidental.

A existência desta resistência à modernização não pode ser subestimada. Mas vários estudos mostraram como as populações rurais, dependendo das suas circunstâncias particulares, também eram seletivas nas coisas que não aceitavam nas escolas e nas coisas que faziam. A bibliografia é extensa e mencionarei algo sobre isso mais tarde. Mas o que quero destacar aqui é que o discurso de resistência da população rural à escola contribuiu para a configuração de uma imagem, que se tornaria hegemônica, do que era e deveria ser o camponês, portanto, no singular e no masculino, o que estava relacionado à definição da ruralidade, como atrasada, ignorante, chata e triste.

Ao entrar no século XX, a escola obteve um lugar especial na consolidação de novos regimes políticos como o de Vargas no Brasil, o peronismo na Argentina e o revolucionário, especialmente o regime cardenista e seu projeto de educação socialista no México, enquanto nas Antilhas a ocupação norte-americana se concentraria na promoção das agroexportações, que mais tarde se aproveitaria também do regime ditatorial de Trujillo em Santo Domingo. A educação rural no século XX assumiria novos significados. A sua definição seria articulada em trocas e relações entre diferentes profissionais: educadores, economistas, assistentes sociais, engenheiros agrônomos, intelectuais e políticos com diferentes culturas disciplinares e profissionais, que buscavam métodos mais científicos e criavam experimentos sociais autênticos para buscar a mudança de mentalidades e a construção de um novo camponês moderno que se integrasse à nação.

Por um lado, ainda se debatia, como na Colômbia, se “os selvagens” eram educáveis ou não (Castro; Figueroa; Silva, 2011; Werle, 2013; Rabelo; Costa, 2013). Por outro lado,

havia o protecionismo urbano: a necessidade de evitar que a população afrodescendente no Brasil (Mendoza, 2013), uma vez abolida a escravidão, invadisse as cidades, tal como “os cholos” na Bolívia (Brienen; 2011). Os migrantes do campo eram vistos como poluição e perigo para a civilização das cidades. Havia necessidade de modernizá-los e higienizá-los, sobretudo, de enraizá-los nos seus locais de origem (como está a acontecer agora com as vagas de migrantes de outros países). O racismo e o classismo continuaram a desempenhar um papel importante nas relações entre as áreas rurais e urbanas e no suposto papel libertador da educação rural.

4 A construção do “camponês”: uma visão desde o México

Vou me concentrar no México para poder ir mais fundo. Ali, o serviço social, como profissão predominantemente feminina, ia avançando (Calderón, 2018). O Estado-Nação poderia e deveria penetrar nos próprios lares, garantindo, sobretudo, a higiene e a moralidade, exercidas principalmente pelas mulheres, que, ingressando cada vez mais no mercado de trabalho, deveriam também receber uma educação moderna, que as acostumassem a conviver com os homens nos seus empregos sem que isso tivesse como consequência gravidez indesejada ou doenças venéreas (Bassols, 1964). É por isso que Narciso Bassols, Secretário da Educação Pública no México em 1932, promoveu a coeducação e a educação sexual e, como experiência, promoveu que os internatos das escolas normais rurais e das escolas camponesas regionais fossem mistos (Bassols, 1964; Civera, 2013).

Houve também uma mudança na visão dos índios. Para antropólogos como Basauri, ou economistas como Bassols, os índios eram ignorantes, apáticos, supersticiosos, sujos e tristes, mas não por uma natureza racial como afirmado anteriormente, mas pela exploração que experimentaram durante séculos, pelos impérios, pela Colônia e pela Igreja⁹. Assim, o que prevaleceu em posições como essas, especialmente de socialistas e comunistas, foi uma relação entre o modo de ser e de se comportar com a forma de trabalho servil. As diferenças culturais e étnicas deixaram de ser importantes face às condições económicas. Acima de tudo, por volta da década de 1930, o discurso passou dos “índios” para os “camponeses”, e foi proposta a sua transformação, com a implementação de projetos de experimentação e intervenção social que integrassem de forma abrangente mudanças económicas, culturais, políticas, sociais e educativas (o que chamaríamos hoje de pedagogia social). Seu eixo seria a escola, uma das primeiras instituições estatais em muitas áreas do campo, além do exército.

⁹ Ministério da Educação Pública, Missões Culturais. México: SET, 1933; Secretaria de Educação Pública, Missões culturais em 1927. Escolas normais rurais. México: SET, 1928; Escalante (2003; 2005).

Os engenheiros agrônomos tinham claros os seus objetivos: o ensino da leitura não era uma prioridade, o importante era a formação agrícola, e esta tinha que ser oral porque era assim que os camponeses comunicavam entre si, com as suas “mentes simples”. (LAS, 1935; 1936)¹⁰. Para os pedagogos, imbuídos da nova escola, a questão era desenhar uma escola mais próxima das necessidades dos alunos, mas primeiro tinham que conhecer, tinham que investigar. Foi muito rica a criatividade na quantidade de modalidades e estratégias que foram geradas em vários países para transformar os camponeses: missões culturais itinerantes ou permanentes, escolas camponesas regionais, escolas de concentração, casas do povo, internatos indígenas nas cidades, internatos para a população de cor fora das cidades, escolas normais regionais, escolas práticas agrícolas ou escolas agrícolas, escolas mistas e mistas, professores itinerantes, escolas em vagões e outras¹¹. Muitos deles foram propostos como experimentos sociais¹².

A narrativa de professores que trabalham sozinhos em pequenas escolas rurais com grande esforço nos capturou facilmente durante décadas. É comovente ouvir as histórias dos professores rurais, e mais ainda dos professores, que enfrentaram todo tipo de perigos e obstáculos para manter a escola aberta e desenvolver projetos, ou do entusiasmo das missões pedagógicas e culturais, ou dos próprios moradores que as receberam. A história da fundação de escolas é sempre heróica, e é um discurso que continua a ser proferido porque ainda existem muitos espaços não escolarizados, ou que estão a ser escolarizados através do trabalho de pessoal mal remunerado e valorizado, carregado da energia que esta mística lhes proporciona, que por vezes é a única ferramenta que dispõem porque nos seus estudos nas escolas normais não são informados sobre as características das escolas multisseriadas. Mas essa mística também faz parte da narrativa que desvaloriza as pessoas do campo a partir de posições paternalistas.

Vejam os como exemplo a fala do professor Rafael Ramírez. Foi um excelente professor, que escreveu muitos textos para orientar o trabalho dos professores rurais em serviço e para os alunos das escolas normais rurais, pois a maioria deles não tinha estudado além dos três anos do ensino primário, mas tiveram que ser utilizados para a expansão da escola no campo (Ramírez, 1938). Ramírez foi durante anos um dos funcionários centrais na definição e direção da implementação da educação rural. Ele viajava pelo país e com sua própria caligrafia respondia aos relatórios dos diretores das escolas.

¹⁰ LAS (Liga dos Agrônomos Socialistas), Apresentações da Liga dos Agrônomos Socialistas no Congresso de Unificação Proletária, México, LAS, S/f).

¹¹ A bibliografia a este respeito é extensa e existe uma grande diversidade dependendo do país. Veja, por exemplo, os capítulos e artigos contidos em: Civera; Werle (2013); Civera; Costa (2018); González; Oresta (2009).

¹² Ver, por exemplo, Sáenz (1928; 1940); Secretaria de Educação Pública, Missões Culturais em 1927. Escolas Normais Rurais. México: Ministério da Educação Pública, 1928.

Em texto de 1963, ele escreveu:

As nossas comunidades rurais, regra geral, parecem viver letargicamente e como se não tivessem consciência das suas próprias vidas. Se os seus membros tivessem plena consciência do atraso das suas vidas, mesmo que apenas nas suas direções cardeais, é certo que desenvolveriam esforços extraordinários e sustentados para garantir uma existência melhor. Dia após dia cumprem a mesma rotina, sem se preocuparem em inventariar de vez em quando a escassa riqueza cultural da sua vida, e sem sentir qualquer desejo de canalizá-la pelos caminhos da evolução progressiva. É verdade que ninguém lhes ensinou a “examinar e criticar” a sua própria vida, nem ninguém sugeriu formas ou meios para alcançar uma vida mais satisfatória. Se alguém, a escola, por exemplo, lhes tivesse ensinado isso, o México rural não estaria tantos anos e até séculos atrás em comparação com o México urbano.

Educar uma comunidade rural é colocar os seus membros em condições de apreciar por si próprios a pobreza cultural da sua vida actual e, ao mesmo tempo, permitir-lhes tornarem-se autores da sua própria transformação e melhoria. Esta educação das comunidades é uma tarefa que deve corresponder às escolas” (Ramírez, 1963, p. 98).

Das décadas de 1920 a 1960, as políticas educativas mudaram, mas esta visão do campo e da missão da escola permaneceram intactas, assim como a intenção de investigar as características particulares das comunidades para adaptar o amplo programa da escola. No entanto, a visão que temos das comunidades pode ser vista na seguinte citação do mesmo livro, em que Ramírez dá como exemplo uma professora refletindo com os meninos numa escola que funcionava de “formas realmente democráticas”. A professora disse:

Na verdade, em toda esta região as pessoas não têm o hábito de se visitar. Basta que ele, ao se encontrar na rua, pergunte como está sua saúde e como está sua família; conversando sobre o tempo e desejando uns aos outros saúde e prosperidade para o futuro. Dentro das casas também não existe vida social de qualquer espécie. De vez em quando se fala ali das colheitas e de outros afazeres rurais ou da fofoca que corre pela cidade e pelas fazendas é murmurada e denunciada... Como é triste e chata a vida desta região, e como é monótona e cinzenta... A vida que se leva nesta cidade não é realmente vida. (Ramírez, 1963, p. 87).

Em 1963, Ramírez retomou o comentário deste professor como um exemplo a seguir. Ele e outros pedagogos, antropólogos e professores disseram este tipo de coisas para incentivar os professores no seu trabalho como promotores culturais, desportivos, recreativos, educativos, conselheiros de higiene, agricultura e organização cooperativa, e outras coisas. E estas palavras, quase literalmente, foram repetidas na década de 1930 por estu-

dantes universitários normais rurais (Sáenz, 1928; Sáenz; Ramírez, 1929). Ao terminarem os estudos, trabalharam durante um ano numa escola rural e para se formarem tiveram que escrever uma tese, que era um texto de três a cinco páginas, relatando e analisando o que haviam feito na comunidade que lhes foi designada. O primeiro passo foi fazer um censo da população escolar e investigar as características e necessidades da comunidade, assim como fizeram os missionários culturais¹³. Com essa informação eles tiveram que focar seu trabalho. No entanto, foram eles que decidiram quais eram essas necessidades. Invariavelmente, o diagnóstico dizia: “Nesta comunidade não há relações sociais, visitando os vizinhos apenas por obrigação”, e embora algumas atividades fossem adaptadas de acordo com os interesses das pessoas, na realidade tinham uma agenda aprendida na escola normal¹⁴.

Discursos tornam-se ações. A escola em muitas partes expandiu os seus muros, tentando tornar-se o centro das comunidades, em alguns países como o México deslocando as igrejas, para trabalhar com crianças, jovens e população adulta. As “necessidades da população rural” eram, dizia-se, diferentes das da população urbana e, portanto, era necessário ver quais eram essas necessidades e estabelecer um currículo específico para as cobrir, bem como uma preparação específica para os professores que trabalhariam nas áreas rurais. Por esta razão, em muitos países considerava-se suficiente que os camponeses de todas as idades soubessem ler e escrever e apenas operações matemáticas básicas, ao mesmo tempo que se considerava essencial que aprendessem a selecionar as sementes e a utilizar o arado, a diversificar as culturas e o tipo de gado, e a desenvolver as indústrias locais. Além disso, organizar-se melhor formando cooperativas de produção e consumo e, em alguns casos, conhecer os seus direitos e obrigações perante o Estado.

Os camponeses tiveram que se afastar da superstição para se aproximarem do conhecimento rudimentar produzido pela ciência, economizar e adotar o entretenimento saudável, afastando-se do jogo e da embriaguez. Os professores tiveram de encorajar novas formas de socialização, como desportos, peças teatrais e peças de marionetas que ajudassem os camponeses a serem alegres, vigorosos e a terem iniciativa. As professoras

¹³ Ver, por exemplo, Secretaria de Educação Pública, *As missões culturais em 1927*. As Escolas Normais Rurais. México: Ministério da Educação Pública, 1928; Ministério da Educação Pública, *Missões Culturais*. México: Ministério da Educação Pública, 1933; Arquivo Histórico do Ministério da Educação Pública (AHSEP), Fundos: Departamento de Educação Normal Agropecuária e Rural (DEANR); Dirección de Missões Culturais; Estado do México (EM), Subsecretaria; Dirección Geral de Educação Normal (DGEN), Relatórios da Missão Cultural de Tenería, Estado do México, (México, 1933).

¹⁴ Arquivo Histórico do Ministério da Educação Pública (AHSEP), Fundos: Departamento de Educação Normal Agropecuária e Rural (DEANR); Relatórios da Escola Rural Camponesa de Tenería, Estado do México, 1935; Ver, Civera (2011).

tinham que orientar as mulheres sobre a alimentação, como arrumar as coisas nas casas e mantê-las ventiladas e decoradas com plantas ornamentais¹⁵.

Os professores de artes tiveram que compilar canções e danças, construindo novas sensibilidades: um folclore nacional que inclui peças de um lado, mas não de outro, unindo-as às de outras partes, esvaziando-as de sentido ao separá-las do papel que desempenham nas celebrações religiosas. Daí o mariachi, com o xarope de Guadalajara de Jalisco, do centro do país, ao lado da dança dos velhos de Michoacán, ou das tehuanas de Oaxaca, ao sul, que são dançadas nas escolas primárias de todo o país e que todos nos sentimos muito mexicanos, especialmente no dia 15 de setembro, dia de comemoração do grito da Independência (Vaughan; 1982). Pela primeira vez, recorda José Santos Valdés, professor que durante décadas foi diretor de várias escolas normais rurais e na época missionário cultural, as danças e trajes típicos foram apresentados no Teatro de Belas Artes da capital do país, um grande teatro onde se cantava ópera e tocavam grandes orquestras. Ele a mencionou como uma grande conquista da cultura popular (Santos Valdés, 1989). Na Argentina também foram coletadas amostras culturais, com destaque para a dos gaúchos, na construção de uma cultura popular que nega, desvaloriza e classifica as diferentes manifestações culturais (Southwell; 2021).

A maior importância a uma ou outra atividade na escola dependia das condições de cada país ou região. No México, a ênfase foi colocada nos aspectos políticos devido ao fortalecimento do corporativismo estatal a partir de cima; em muitos, na unificação da língua, enquanto, em outros como o Brasil, prevaleceram os objetivos econômicos, sempre bem acompanhados de discursos que colocavam os governos como garantias dos direitos dos povos e dos agricultores em particular. Isso também dependia de lutas políticas. Nas escolas agrícolas da Argentina a influência do anarquismo foi muito importante na formação de cooperativas, algo muito diferente do México onde se sobrepuseram novas formas de exploração do campo que, embora rompessem com o latifúndio, não retornaram às formas comunitárias dos indígenas para organizar o trabalho coletivo. Face à ocupação norte-americana, os intelectuais dominicanos defenderam ferozmente a sua língua, algo que não aconteceu, por exemplo, em Porto Rico (Alfonseca, 2011; Civera, 2011a; Gutiérrez, 2011).

As respostas da população a estes projetos também foram altamente variáveis. Antropólogos e professores como Moisés Sáenz, no México, relataram os seus fracassos e examinaram propostas cada vez mais locais, ávidos por pesquisas aprofundadas em vez de propostas uniformes. Noutros, as populações conseguiram negociar os seus interesses, como numa cidade de Malinalco, no centro do México, onde os missionários bateram

15 A tal ponto que em Santiago Ixcuintla, no teste piloto da UNESCO, os professores construíram as casas de palmeiras para mudar o traçado de toda a cidade “para surpresa das donas de casa” (Aguilera; Castillo, 1970).

num muro porque organizaram uma orquestra, conseguiram instrumentos musicais, e a orquestra decidiu tocar nas missas da Igreja, enquanto numa cidade vizinha as mães recusaram-se a levar os seus filhos à escola onde “perdia-se tempo” a trabalhar no terreno da escola e as crianças eram banhadas numa vala de água fria¹⁶. Noutra, um agricultor queixou-se, porque “uma vaca nunca morre no quadro-negro”. Devido à falta de recursos e não à intenção, foram formadas escolas normais mistas nas zonas rurais de vários países que promoveram formas mais progressivas de relações entre os géneros e os papéis das mulheres do que em escolas urbanas segregadas.

As escolas normais regionais em vários países abriram opções políticas, de trabalho e de sociabilidade muito diferentes para as mulheres das cidades rurais, mas muitas vezes à custa do abandono das suas origens culturais. Cortavam as tranças e costuravam uniformes esportivos, enquanto os jovens abandonavam as calças mantas e as trocavam, não pela gravata, que era para poucos, mas pelos macacões e calças cáqui dos trabalhadores urbanos¹⁷. E menciono aqui a roupa como algo simbólico, das formas de cobrir o corpo, das formas de se mostrar aos outros e de se ver. Você não pode procurar trabalho sem roupas adequadas. Hoje em dia, em Chiapas, os huipils são vistos nas ruas, mas não nos locais de trabalho, a menos que seja um folclore colorido para os turistas.

Têm razão os investigadores marxistas que afirmam que o currículo rural exacerbou ainda mais a separação, da escola, do trabalhador intelectual do trabalhador manual. Mas o que aconteceu nas escolas rurais foi muito mais do que apenas a formação para o trabalho agrícola ou a formação de cidadãos dóceis e modernos, e isso pode ser percebido inclusive nas falas dos professores envolvidos em projetos educacionais.

A promoção económica, por exemplo, manteve-se geralmente em termos de promoção da seleção de sementes e da utilização do arado, promovendo algumas indústrias rurais, como o curtimento de couro ou a conserva, e muitas vezes os agricultores queixaram-se de que o aconselhamento de professores ou engenheiros agrícolas não era adequado às condições climáticas e ao tipo de solo da região. Vários relatórios de professores e missionários do Arquivo Histórico do Ministério da Educação do México mostram este tipo de atividades, que estavam longe tanto do objetivo de formar trabalhadores modernos para a agroexportação, como da redenção coletiva dos camponeses através do domínio da tecnologia moderna. Sem dúvida foram atividades que ajudaram a economia familiar

16 Arquivo Histórico da Secretaria de Educação Pública, México, Departamento de Educação Normal Agrícola e Rural, Relatórios da Missão Cultural de Tenería (Estado do México, 1933).

17 Isso pode ser visto no Arquivo Histórico do Ministério da Educação Pública do México. Nas fotografias dos relatórios dos diretores das Escolas Normais Rurais e das Escolas Camponesas Regionais desde 1922, cada vez mais forte pelo menos até a década de 1940.

no contexto de uma reforma agrária com poucos créditos para conceder e pouca clareza quanto à posse da terra e às formas de promover o desenvolvimento.

Muitos professores foram além dos objetivos estabelecidos pelas autoridades. Os missionários culturais, lembra Jesús Santos Valdés, eram vistos como agitadores, porque se uniam ao povo para exigir a reposição de terras e seus direitos de formar cooperativas independentes. Os missionários abandonaram tanto o rebanho que em 1937 o governo de Lázaro Cárdenas, que representou o auge do radicalismo da revolução, ordenou o fechamento das missões culturais (Santos Valdés; 1989). Em 1940, o currículo das escolas normais rurais foi modificado para eliminar a educação socialista e o trabalho das escolas junto às comunidades, mas os professores continuaram a realizá-lo em internatos organizados com autogoverno. Deles surgiram muitos militantes guerrilheiros rurais na década de setenta (Civera; 2013).

Também destas instituições, e das “escolas racionalistas” formadas em Yucatán, no sudeste, na primeira e segunda décadas do século, surgiram ligas femininas que lutaram pelo voto das mulheres até o conseguirem na década de 1950, desafiando o discurso maternalista oficial que inaugurou a celebração do Dia das Mães. Do esforço dos professores rurais surgiram muitas cooperativas que mudaram completamente a vida das mulheres do campo, porque lhes permitiram comprar moinhos que as libertavam da moagem manual do milho, um trabalho muito pesado e ao qual dedicavam muito tempo¹⁸.

Há uma grande variedade de inspirações, apropriações e combinações, por vezes ecléticas e muito originais, a partir da aprendizagem da própria experimentação em escolas rurais e indígenas de muitos países (Civera; 2011a). É claro que havia muitas diferenças se os políticos, altos e médios funcionários, professores ou comunidades eram anarquistas, socialistas, comunistas, democratas, etc. Mas era uma visão generalizada de que os camponeses tinham de ser educados, civilizados e retirados da tristeza das suas vidas.

Se no século XIX os governos enviavam professores para conhecer os projetos educacionais europeus e norte-americanos, no século XX houve um maior intercâmbio entre os próprios países latino-americanos e os Estados Unidos, o que se tornou evidente e aumentaria na criação da UNESCO, na definição da educação fundamental, no desenvolvimento dos primeiros projetos-piloto e na criação do Centro Regional de Educação Fundamental da América Latina (CREFAL), cuja influência na educação de adultos e rural tem sido muito importante em toda a América Latina e marca um momento importante no crescimento da governança. educação internacional.

¹⁸ É muito frequente a menção às cooperativas nixtamal nos relatórios de professores, diretores de escolas e inspetores encontrados no Arquivo Histórico do Ministério da Educação Pública do México. Ver Kay (1994) e López (2001).

Uma das primeiras tarefas da organização foi recuperar experiências educativas com sentido de comunidade realizadas em todo o mundo e, apesar das dificuldades das línguas, muito rapidamente compilaram mais de 420 experiências na Ásia, Europa, América e, em menor medida, em África (uma vez que África tinha pouca presença na UNESCO em geral)¹⁹. De alguns deles, orquestrados a partir do desejo de pacificação e harmonia global da organização, surgiu a definição de educação fundamental, uma definição pobre e frouxa devido à divergência dos dirigentes da seção educacional, que permaneceu no sentido de combater a pobreza, a ignorância e a saúde, buscando uma “economia rural equilibrada”. Entre essas experiências estão as de Yen na China, Laubch nas Filipinas e nas Índias, Washington Carver, no Alabama, Estados Unidos, com uma população afro-americana libertada, e a educação rural no México, como base para projetos-piloto no México, Colômbia, Haiti e região amazônica²⁰.

É evidente a extensão das experiências educativas que poderíamos chamar de pedagogia comunitária ou social que foram realizadas em muitas partes do mundo como experiências sociais. No início da UNESCO houve uma luta ainda mais ampla entre as culturas profissionais dos responsáveis pelos projetos ou pela seção educativa, quando intervieram, por exemplo, biólogos, com o seu interesse no resgate da flora e da fauna e do conhecimento que a população tinha sobre elas, ou políticos, como Jaime Torres Bodet (1987) com a sua proposta de alfabetizar um a um, ou antropólogos, como Margaret Mead.

A educação fundamental baseou-se também numa visão catastrófica da população rural em que persiste o olhar paternalista para com os pobres que vivem fora da civilização. Ao mesmo tempo abre-lhes oportunidades de vida, confirma e reafirma a sua imagem de seres inferiores que devem ser cuidados, devem ser salvos, redimidos, emancipados. Ele insiste que você precisa conhecê-los para fornecer-lhes o que precisam. Mas conhecer os outros para gerar estratégias para ensiná-los tornou-se um objetivo muito instrumental, um método simples, que logo permaneceria nas mãos dos interesses norte-americanos no contexto da Guerra Fria, que souberam dar sentido, sobretudo, à “economia rural equilibrada” das agências internacionais de financiamento do desenvolvimento (Civera; 2015). Nos projetos de

¹⁹ O Correio da UNESCO, (vol. 1, no. 8, setembro de 1948); UNESCO, Ata da Conferência Geral da UNESCO, Segunda Sessão, (México, 1947), Vol. II, Resoluções, (76p. Paris, 1948); UNESCO, Diário da Conferência Geral, Segunda reunião, (edições de 1 e 6 de novembro de 1947), 5 de dezembro de 1947. Todos eles podem ser encontrados no Arquivo Histórico da Secretaria de Educação, México.

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.

educação fundamental nunca foi muito claro como promover o desenvolvimento económico e foram testados diferentes aspectos. Quando os Estados Unidos começaram a ter maior interferência dentro da UNESCO, promoveram que esta organização ficasse apenas com a parte educacional e cultural, argumentando que os órgãos económicos já estavam encarregados disso e o trabalho foi duplicado, o que foi uma medida que lhe deu ainda mais poder.

5 Conclusão

Como vimos, a educação rural na América Latina, como parte da massificação educativa no século XX, contribuiu para o fortalecimento dos Estados nacionais, da governação internacional e dos processos de modernização, por um lado, e por outro, para a definição de um camponês moderno com poucas possibilidades de agência em comparação com outros grupos hegemónicos dentro da atmosfera cultural criada em torno do ruralismo pedagógico.

Isto não significa que possamos desprezar os benefícios que estes projetos educativos tiveram para muitas crianças e jovens, que dentro do sistema educativo hegemónico encontraram oportunidades e construíram espaços para lutas contra-hegemónicas. Isto é algo que não pode ser ignorado como potencial do sistema educativo dos nossos dias, em que a educação é incapaz de cumprir a sua promessa de equidade. Hoje existem mais instituições de ensino no campo, em áreas “distantes ou periféricas” e em áreas urbanas marginais. Hoje são mais os indígenas que acedem ao ensino superior, mas a segmentação e hierarquização do sistema, a distribuição desigual dos recursos e a qualidade diferenciada das escolas continuam a marcar fortes diferenças nas oportunidades educativas e, portanto, na classificação das qualificações da população, tão importantes para a obtenção de emprego e de agência política.

Esta natureza seletiva do sistema educativo gera hoje mais do que nunca grandes crises. Por outro lado, as questões do monopólio escolar do conhecimento, bem como as possibilidades de alcance (e de negócio) dos meios virtuais, colocam em causa a própria existência da escola, bem como o custo da sua manutenção. No entanto, a escola continua a ser um espaço onde as crianças e os jovens podem encontrar outros mundos alternativos aos que enfrentam na vida quotidiana com a sua precariedade e violência. Para isso é fundamental que seja um lugar de afeto, de construção do comum, de construção de conhecimento e sensibilidade, ou seja, de aposta em projetos futuros.

A ascensão de movimentos que nas últimas décadas lutaram pela defesa da educação pública gratuita em diferentes países latino-americanos fala deste compromisso com o futuro. Os estudantes, buscando melhores oportunidades de vida e organização social, construindo novas agendas, são o melhor produto, desejado ou não, do sistema educacional hegemónico e continuarão a sê-lo.

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. I.], **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.). **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, 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.). **Campesinos 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: 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 (UNIPEN): 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, Danir; 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**: hacía 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 | Aprovado em janeiro/2025

MINIBIOGRAFIA

Alicia Civera

Doutora em Educação que atua na história da educação rural, na formação e profissão de professores, na política educacional, na educação e no 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. Foi 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

Traducido por Samuel Luis Velázquez Castellanos