

Entrevista a la Dra. Alicia Civera Cerecedo. Una mirada a la formación de maestras y maestros rurales

Autores:	Victoria Soledad Almiron* Alcides David Musín ** Carlos Escalante Fernández***
Filiación institucional:	Instituto de Investigaciones Geohistóricas, CONICET, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Departamento de Educación Inicial, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. El Colegio Mexiquense, México.
Correo electrónico:	solealmi82@gmail.com alcides_david_musin@comunidad.unne.edu.ar cescalante@cmq.edu.mx

Historia de la entrevista

Recibido: 25 de noviembre de 2023

| Aprobado: 28 de noviembre de 2023

La Dra. Alicia Civera Cerecedo es investigadora en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) en México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel III (SNII). Tiene una amplia trayectoria en el estudio de las Escuelas Normales Rurales de México en la primera mitad del siglo XX. Es autora de las obras *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta* y *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*; coordinadora de varios

* Victoria Soledad Almiron es profesora en Ciencias de la Educación, doctora, especialista y diplomada superior en Ciencias Sociales y diplomada superior en Investigación, Transferencia y Desarrollo. Actualmente, es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) trabajando en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas, docente de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) e integra el Grupo "Historia de la Educación y las Infancias en el Nordeste Argentino" (HEINEA) de la misma universidad.

** Alcides David Musín es profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y maestrando en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Litoral. Asimismo, es docente de la cátedra de Historia de la Educación Infantil de la Facultad de Humanidades de la UNNE, investigador del Grupo "Historia de la Educación y las Infancias en el Nordeste Argentino" de la misma universidad y miembro vocal de la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE).

*** Carlos Escalante Fernández es investigador adscrito al seminario académico de Historia Contemporánea y El Colegio Mexiquense, México.

libros, entre los que destaca *Campesinos y escolares en la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, así como autora de numerosos artículos y capítulos sobre la educación rural y la formación de profesores rurales.

Para iniciar, ¿podrías hablarnos de tu trayectoria de investigación, cuáles fueron los temas más recurrentes y cuáles son las articulaciones de esos temas, a lo largo de todos estos años?

Estudié pedagogía y, muy pronto, me empecé a interesar en la historia de la educación y uno de mis inicios fue con la historia regional. Me incorporé a un proyecto sobre educación rural y formación del Estado, cómo la escuela rural había participado o apoyado a la formación de un Estado fuerte en México en el siglo XX. Era un proyecto colectivo que estaba dirigido por la Dra. Susana Quintanilla y la Dra. Mary Kay Vaughan, y, desde allí, empezaron muchas discusiones acerca de la educación rural en el siglo XX, sobre todo en las décadas del veinte y treinta, en específico del Programa de la Educación Socialista. Entonces, empecé a trabajar el estado de México, un estado en el centro de la república, que en ese momento se veía como muy conservador. Sin embargo, comenzó a aparecer un centro de irradiación de educación socialista: una Escuela Normal Rural, una Escuela Central Agrícola, la de Tenería. Entré a estudiar esta escuela, la zona donde se localizaba, para ver qué había hecho la escuela en esta época y con una mirada comparativa con otras regiones que trabajaban otros colegas. Ese fue mi comienzo en la educación rural, la formación de docentes y también en la formación de técnicos agrícolas, que estaba muy ligada en ese momento. Y de pasar de este estado y de esta escuela me entró la curiosidad por seguir comparando con otras escuelas normales rurales en el resto del país y, posteriormente, a nivel de América Latina.

En realidad, por allí he seguido. Me fui más a la formación de docentes y, acercándome a nuestros días, la educación comparada y qué pasó con todos estos proyectos de educación rural a nivel global, primero en América Latina y después a nivel global. Los procesos que vamos viviendo actualmente me van haciendo otras preguntas, otros temas van surgiendo. Uno de estos, que ha sido fundamental a lo largo de mi carrera, creo que ha sido el papel de la escuela dentro del sistema educativo y su relación con proyectos de cambio o reproducción social y cómo se relaciona esto con la escuela como una institución que forma subjetividades. ¿Cómo se forma la gente en la escuela? Y ¿cómo opera la escuela dentro de un campo de poder? El eje ha sido sobre todo los ambientes rurales, la educación rural, la educación de masas, y diría que es en los lugares donde hay interacción, donde pueden hacerse visibles las contradicciones entre la educación popular y la educación de elite. Son

como lugares intermedios y creo que la formación de maestros y la educación rural son de esos sitios intermedios. Y, en el caso de la formación de maestros en medios rurales, el estudio de la cuestión del internado, pero el internado como una educación muy dentro de un espacio delimitado pero, a la vez, en un proyecto abierto a la comunidad, en una educación comunitaria que desborda a la escuela. Entonces es eso, como que ha sido el interés por mirar la escuela como institución que forma subjetividades pero, a la vez, una escuela que está permeada por el ambiente y que influye en el ambiente que la rodea. Me gustan los dos extremos, tanto la educación dentro del internado como la educación hacia la comunidad. Creo que lo que menos estudio es el salón de clases y la idea más típica de la escuela.

Aparece también en esa mirada que hay sobre lo que es la escuela —tanto el internado como la escuela rural— la idea de pensar la formación docente. En esa mirada sobre la formación docente comentaste acerca de la contradicción entre la educación popular y la educación de elite. Nos preguntamos si la formación docente tiene como particularidades respecto de pensar la educación para la elite o la educación para los sectores más populares o si la formación docente era pensada en términos más homogéneos.

Creo que la formación docente, más en específico la de profesores rurales, pero en general la formación docente está justo en medio de esa complejidad entre educación de elite y educación de masas. Estuvo muy presente durante mucho tiempo el que la formación de docentes no era una formación profesional. Ha costado mucho trabajo que se la vea como una formación profesional. Hasta hoy en día se le sigue diferenciando, aunque esté dentro del sistema de educación superior. La formación de maestros está justo en ese lugar intermedio, como lo ha tenido también la educación secundaria, toda la educación postprimaria. De hecho, lo que hace muy interesante a la formación de maestros, además de su objetivo en sí —formar maestros para el resto del sistema educativo—, es que sirvió de bisagra entre la educación primaria y la educación superior, igual que la secundaria. La posibilidad de hacer estudios postprimarios y, sobre todo, fuera de las ciudades fue en las escuelas normales, sobre todo para las mujeres. En ese sentido, aparte de ser una bisagra, ha sido también muy importante en términos de democratización del sistema educativo. Allá donde no había instituciones en todos lados, donde la gente no podía acudir a la escuela, las escuelas normales eran un polo de posibilidades de emigrar y poder estudiar, fundamental para las mujeres.

Creo que la formación de maestros sigue estando en ese lugar contradictorio y difícil de definir entre la educación elemental y la educación superior. Existen todavía muchas diferencias entre lo que es un “catedrático” o

profesor universitario de lo que es un profesor de educación básica, y el tipo de preparación que deben de tener, y se ha ido conformando por formaciones institucionales distintas, qué pertenece a la universidad y qué al Estado como garante de la educación pública, de la educación básica. Sigue habiendo un debate muy fuerte que se relaciona históricamente con los debates en torno a la libertad de cátedra en la universidad y, en cambio, en la educación básica, el Estado como garante de una educación pública que sirva a todos, la educación básica, y entonces el derecho del Estado de guiar un tipo de educación y, por lo tanto, un tipo de docente. Eso ha estado todavía en tensión, incluso cuando en muchos países ya la formación de maestros está en los ámbitos universitarios.

En el caso de México, la formación para los docentes de escuela primaria, por ejemplo, ¿siempre estuvo en manos del Estado o también hubo formas alternativas de pensar la formación docente, como en el caso de la educación socialista o en algún otro actor?

Justo en los años 1920 y 1930, la formación de docentes estuvo en el nudo de la discusión. Por un lado, el desprendimiento de la educación secundaria, entendida como la postprimaria, de las universidades. Se daba mucho en las escuelas normales o en los institutos superiores que se desprendían de la universidad y es justo en los años 1920, 1930 y 1940 en los que de forma paralela se forma la secundaria como un ciclo independiente y, por otro, la formación de maestros se empieza a ver con más seriedad como una formación profesional, el Estado la disputa. El Estado arranca a las universidades ese tipo de formación. Siempre se mantuvo un estatus diferenciado, siempre fue la formación de profesores como algo intermedio, dejando a la pedagogía, la formación de pedagogos a la universidad, mientras que la formación de profesores siempre tuvo un ideario como más práctico y, por lo tanto, devaluado profesionalmente y que debía depender del Estado. Por eso las escuelas normales, en el caso de México, no han gozado de autonomía. Incluso en los años ochenta se formó la Universidad Pedagógica Nacional y es una universidad que apenas ahora está luchando por su autonomía, ha sido finalmente del Estado.

Pero ¿qué es esto del Estado? No es lo mismo ahora que a principios del siglo. En los años veinte y treinta lo que teníamos era un sistema de escuelas normales que funcionaba en las capitales de los estados y que estaba ligado a los Gobiernos estatales, sobre los cuales el Gobierno federal, el Gobierno central, no tenía aún un control absoluto sobre este tipo de instituciones. Lo que hace el Gobierno federal es tratar de extender, en esas décadas, un nuevo tipo de instituciones que dependan del Gobierno federal en el que se formen maestros, pero también crear una burocracia en el sistema educativo

que dependiera del Gobierno central. Este tipo de instituciones fueron fundamentalmente las escuelas normales rurales, también otras instituciones, pero la mayoría fueron las normales rurales que sí se extendieron por todo el país y llegaron a formar al 50% de los profesores “con título” que trabajaron en México en los años cuarenta y cincuenta. A partir de los años cuarenta, cincuenta se fue unificando el currículum en la formación de docentes y se abandonó la idea de tener a un maestro rural con una formación específica. Pero, en ese momento, sí se planteó como algo fundamental.

Esto fue lo que pasó en México; sin embargo, fue un fenómeno muy generalizado: ¿cómo extender la educación rural a las masas en general, pero también a la gente del campo? Fue un proyecto definitivamente del siglo XX, de la modernización de ese siglo. No hemos pensado suficientemente sobre esto. El carácter de los proyectos de educación rural y cómo se ligan con la formación de docentes, que empezaron desde finales del siglo XIX y se desarrollaron muchos en el siglo XX. El ideario que tenían los docentes que llegaban a las zonas rurales o que desde estas impulsaban proyectos educativos son apasionantes en realidad. Uno ve la historia de las escuelas rurales, de cómo se fundan, de lo que hacen los docentes, de cómo se involucran en todos los procesos comunitarios y es verdaderamente apasionante. Pero, luego, cuando una revisa los textos pedagógicos y de las ciencias sociales en toda esa época, se da cuenta de que todos estos proyectos están enmarcados en qué hacer con las masas. Las masas estaban llegando a las ciudades, la gente salía del campo y no querían que llegaran a las ciudades de esa manera, a “contaminar” la ciudad. Cuando se fue extendiendo la escuela, la pregunta era: ¿Qué vamos a hacer con todos estos educandos? Nos pueden llegar a arrebatar los lugares. En Inglaterra es muy impresionante esto. Fue muy explícito el asunto, la problemática de qué vamos a hacer con estos bárbaros. Pero en América Latina también. En el libro que coordinamos con Carlos Escalante y Juan Alfonseca, *Campesinos y escolares*¹, es algo que sale y que no llegamos realmente a profundizar. Es todo este nivel de discursos, en Perú diciendo que los cholos no nos invadan en la ciudad, que nos van a “cholonizar” la ciudad, nos van a contaminar la ciudad, o los esclavos en Brasil. Cómo vamos a permitir que lleguen a la ciudad así. Hay que educarlos, hay que darles algo, porque si no la ciudad se nos va a estropear. Mucho del principio de estos proyectos, independientemente de muchos de los actores que se involucraron en ellos y a quienes beneficiaron —porque beneficiaron a muchísima gente—, partían de esta parte muy racista, de qué hacer con “esto” que nos contamina. Las escuelas de formación de docentes para zonas rurales

¹ Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (coords.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX* (México: El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa, 2011).

tuvieron lo mismo. No en todos lados la formación de docentes y los programas de educación rural pensaban en una educación especialmente ruralista. Aunque sí para muchos era cómo hacemos que se queden en el campo, que no vengan a las ciudades, que se queden ahí, cuando en realidad el mismo sistema de producción estaba expulsando a los campesinos de las zonas rurales. Algunos pensaban que tenían que tener una formación uniforme con todos los demás, como pasaría en México en los años cuarenta con las políticas de Torres Bodet y la educación fundamental, etcétera. Pensando ya quizás en metodologías ruralistas, pero no necesariamente contenidos ruralistas. Eso fue diferente en cada lugar, se establecieron también metodologías muy diferentes. Pero, finalmente, todas estas instituciones de educación rural y, especialmente, las de formación de maestros fueron un punto de movilidad social y también de encuentro entre los Estados nacionales y la ciudad con los Gobiernos locales, la vida local y la vida rural, dentro de procesos de modernización más acelerados en unas partes que en otras. Además, con las variaciones con la educación indígena o no indígena, diferencias que también fueron muy importantes y que no se pueden dejar de lado.

En Argentina, el docente actuaba como mediador entre la pretendida homogeneidad cultural de la conformación de la nación y ese Estado que se estaba instalando en algunas provincias que requerían también la colaboración del Estado nacional.

No sé qué pasó en el caso de México. Justamente, vos decías que la escuela rural y su apoyo a la construcción en ese sentido resaltaría la idea de si los docentes también coadyuvaron a esa idea de conformar un Estado centralizado o no, como sí lo fue en el caso de Argentina.

Creo que ha sido una época, aunque hay variaciones regionales, pero que ha sido muy claro el papel de los intelectuales “pueblerinos”, les han llamado. Y en algunos sitios han sido ligados a la religión o no, y en otros mucho por la expansión del sistema educativo. El tener cierto número de personas letradas y que además tenían relaciones institucionales con el Gobierno federal fue fundamental para construir el sistema nacional, cuando no había otras agencias. Mientras se generaban otras agencias para que el Estado se hiciera presente en muchas zonas rurales. Depende mucho del grado de modernización y de presencia de instituciones, industrias. La minería puede, por ejemplo, meter una forma diferente de relaciones entre lo local y lo nacional, o la agricultura de exportación. La parte económica importa mucho. Pero, finalmente, en términos políticos, la presencia de las escuelas y de los maestros como agentes del Estado fue fundamental. Fueron agentes del Estado; sin embargo, en el trabajo y en la práctica no eran solo agentes del Estado: muchas veces, sus lealtades eran más locales que hacia el Gobierno

federal. Podían tener posiciones políticas distintas a las del Gobierno central. Por ejemplo, la religión fue una de las cosas que en México generó muchas diferencias. Y la forma en que los maestros, si eran o no del lugar, realmente podían tender puentes con la vida comunitaria. No siempre su trabajo fue bien aceptado; muchas veces, los maestros iban contracorriente de muchas cosas locales de costumbres e ideas dentro de las localidades y, al revés, a veces las fidelidades iban más hacia lo local en contra de lo federal.

Hay que destacar que también hay disputas comunitarias y ahí es donde podían o no los maestros insertarse. Las comunidades, incluso las indígenas, nunca son espacios sociales en donde no haya conflicto social, en donde no haya lucha por el poder. Y la forma en la que los docentes entraban o no en estas disputas, de qué lado y de qué manera, es algo que marca una diferencia, incluso en la misma aceptación de la escuela y el proceso de abrirse paso entre las comunidades, no se diga de la relación de las comunidades con el Estado nacional y con la formación de este. En México sí lo fue, el programa de educación rural fue muy amplio, se extendió mucho la red escolar, se expandió el sistema federal escolar y, en efecto, la presencia de la escuela fue fundamental para extender el Estado. La escuela en muchos lugares era el centro de reunión de las comunidades, además de la iglesia, un espacio alternativo al de esta; desde allí se organizaban muchas cosas: los maestros empezaron a gestionar medios de comunicación, servicios médicos, solicitud de préstamos y de crédito agrícola, formación de cooperativas, de ligas femeniles, etc. Muchas de estas formas de organización pudieron ser autónomas pero, en general, fueron cayendo en las redes de poder organizadas desde arriba y fueron importantes en el fortalecimiento de estas redes durante mucho tiempo. Creo que es un proceso generalizado a otros lugares, con sus diferencias sociales. Quizás en México lo vimos con lupa, por la importancia del proyecto de educación rural, y con este énfasis ruralista, en medio de un proyecto de reforma agraria después de la revolución, pero es un proceso que se ha dado en muchos países y que forma parte de la modernización del campo y de la integración del Estado, que van conjuntas.

En Argentina, en las primeras décadas de construcción del Estado centralizado, es este el que fue generando ciertos instrumentos o estrategias políticas como para subsumir ese poder que antes tenían las propias provincias. Por ejemplo, la sanción de la ley Láinez, que permitía la creación de escuelas en las provincias que lo solicitaban. Entonces, inicialmente, el Estado se ocupaba de un avance más de los territorios nacionales y de la provincia de Buenos Aires, pero después pudo hacerlo sobre los territorios provinciales y en la formación de docentes también. Con la creación de escuelas normales a lo largo del territorio argentino pudo ir coadyuvando en ese sentido de construcción de un Estado nacional que centralizaba el gobierno en el plano

de lo educativo. Nos preguntamos si pudiste describir cómo fue el sentido de la formación docente según los niveles educativos (escuela primaria, secundaria y la universidad), particularmente el caso de la educación preelemental (jardín de infantes o *Kindergarden*) y la formación docente para ese nivel especializado. ¿Cómo fue el caso de México?, ¿fue atendido también por el Estado? En el caso argentino, tuvo sus primeras experiencias muy acotadas, junto con el proceso de la escuela primaria, pero no tuvo centralidad ni interés del Estado, quedó relegado y recién más hacia la década del setenta se empezó a pensar en términos de que el Estado interviniera más fuertemente en la formación especializada para ese nivel.

Tiene que ver con el planteamiento básico de qué deberían aprender los campesinos. Y en un principio era muy elemental: que sepan leer, escribir y las operaciones matemáticas mínimas. Y para eso era la formación de maestros y nada más. Ni hablar de educación preelemental. En las comunidades rurales eso era impensable. No estaba planteado para el campo. La formación preescolar, en realidad, fue muy residual dentro de todo el sistema, y la educación preescolar se hizo obligatoria de forma mucho más tardía. De manera que la formación de maestros para preescolar se formó con base en la idea de una educación común para todos, cuando ya no estaba esta idea de una educación ruralista especializada —pensando en la educación preescolar hacia el campo—. Si vemos la formación de los sistemas educativos, primero se extiende la educación universitaria, la elemental, después la secundaria y la formación de docentes y, al final, viene la formación de párvulos. Entonces, viene como una extensión enorme de la escolaridad y viene con la idea de una educación común. No conozco experiencias de educación preescolar y de formación de docentes que tenga una especialidad ruralista. Pero hay que comentar que en las escuelas rurales a principios de siglo —y sigue sucediendo todavía en muchas comunidades en las que los procesos de escolarización son recientes— igual estaban en el salón de clases los niños que cursaban la primaria que no tenían las edades oficiales y estaban los niños pequeños, aunque no haya una educación parvularia, que nunca ha sido prioritaria en el caso de México.

En Argentina se declara obligatoria la educación preelemental en la década de 1990. Fue muy tardía la cuestión de la creación de instituciones de jardín de infantes y, por supuesto, de la formación docente. Aunque se iban creando algunos jardines de infantes, los atendían docentes de escuela primaria. Por ejemplo, en el Chaco, durante la década de 1970, solo se dictaban cursos de capacitación para docentes que ya estaban en ejercicio, para darles una

capacitación complementaria. Recién a partir de la década de 1970 se crean las primeras propuestas de formación más específicas, con la creación de un profesorado. Fue muy tardío.

Y en la formación de maestras, hay que ponerlo en femenino, para las escuelas de párvulos juega mucho la idea de qué tanto un profesor tiene que estudiar para ser profesor. Es la parte maternal de las mujeres, pueden naturalmente ser educadoras, no necesitan especialización. Entonces, aunque hay escuelas que vienen desde el siglo XIX, su consolidación profesional ha sido difícil. Los programas de educación rural no atravesaron por ahí. No hubo un vínculo.

Después, en Argentina, lo que se discutía de fondo era cuál era el lugar social de esta primera infancia, si era estar dentro del grupo familiar o bien ya en lugares más sociales, como es la escuela. Y quién era el sujeto pedagógico del preelemental en este periodo de creación de las primeras ofertas de formación docente específica. Lo llamativo era que no era la niñez de la primera infancia, sino la de 5 años, porque había que prepararla para la escuela primaria. Esto es casi un siglo después de que se empezara a crear el sistema educativo en Argentina. Son procesos más lentos y tardíos de intervención del Estado.

Es toda la concepción de la infancia que se fue construyendo históricamente y las disputas de quiénes son los niños. Y lo puedo enlazar con la idea de los internados en el caso de la formación de docentes. Algo que me gustó mucho de todo el proyecto de educación rural y de la formación de docentes fue la idea de los internados, no solo como lugares de encuentro, de paso hacia la educación superior, que fue muy importante, y de paso de lo local hacia las posibilidades de las capitales o de las ciudades y de sistemas de educación superior de la formación de profesores, lo democrático que ya comentamos, sino también esta idea de quién tiene el derecho de educar a los niños, si debe ser la familia, el Estado o la Iglesia. También hay estados donde Iglesia y Estado están juntos. Quién debe educarlos y cómo. En eso intervienen no solamente cuestiones políticas o económicas, como mencionamos antes, sino que también interviene la ciencia. Lo que me ha estado apasionando durante el último año ha sido averiguar cómo se fue perfilando pedagógicamente y psicológicamente la idea de cómo los niños aprenden a vivir en comunidad y, por lo tanto, cómo se les debe de educar. Es muy interesante la idea de los internados. Un internado es como la concentración de la idea de educación, tenemos que formar y educar a los niños de una manera y, en ese sentido, la escuela separa a los niños de la sociedad, es un momento de suspensión de la actividad: no estás haciendo, estás aprendiendo para luego hacer. Eso es un planteamiento de la escuela. Y en el internado esto es intensivo: es que te voy a dar aquí encerrado, fuera del ambiente de tu familia, de tu comunidad,

para que luego hagas. Tenemos los internados desde muchos siglos atrás, de la Iglesia, los seminarios, pero también el ejército, la formación para el ejército y otros más. Pero a partir de finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX se empieza a plantear el internado como una instancia muy importante de socialización, pensando en cuando los niños empiezan a aprender a compartir, cuando los niños pueden compartir, cuando pueden realmente convivir fuera de una idea individualista, y tenemos a la psicología evolutiva y a la psicología cognitiva discutiendo cómo aprenden a hacer lazos sociales. Y eso empieza a generar ciertos diferentes tipos de internados, que es muy interesante, en el trabajo con delincuentes, delincuentes juveniles, con hospicios y con formación de maestros. Tenemos que pensar mucho más todas estas ideas de Foucault, cómo durante la modernidad se pensó en encerrar a la gente que no era normal: a los delincuentes, a los locos, a los enfermos. Y pensar a la escuela dentro de ese circuito, a los educandos, los que todavía no son como deberían de ser y que, por tanto, son peligrosos.

Más pensado para la regeneración.

Exacto. La regeneración, la reeducación y la posibilidad de reeducar. Primero, el planteamiento ¿son educables?, ¿es posible meterlos en la normalidad?, y la escuela normal está ahí. Cómo los reeducamos, porque en sus lugares han estado mal educados. Eso fue muy importante en este contexto que decíamos de crecimiento de la educación y del movimiento de la población de lo rural a lo urbano, qué hacemos con todas estas masas. Lo que resulta interesante es cómo se liga con los planteamientos políticos. En los años veinte y treinta empezamos a ver los planteamientos de los comunistas de armar sitios en donde podamos formar cuadros, no solamente cuadros, sino formar ciudadanos. Y también de los anarquistas. Con formas de reivindicación social y de emancipación, y no solo disciplinarios, como antes, como podíamos pensar en los internados ingleses para las elites o los de los militares, donde la disciplina es lo más importante. Acá no, empieza a haber una serie de experimentaciones sumamente interesantes de cómo se pueden hacer gobiernos democráticos, de cómo se puede educar a partir del trabajo, de cómo es importante que la gente se gane su derecho a tener alimentación, por ejemplo, y de la importancia del trabajo en la formación, la importancia de la colaboración y de la comunicación, etcétera, que surgió desde proyectos comunistas, de proyectos anarquistas o de proyectos como el de la educación rural, en los cuales intervino incluso la idea de la coeducación, que todavía tenemos que analizar más: el papel de los internados coeducativos. En México lo fueron y me acabo de enterar que en Turquía, en los años veinte, también hubo internados de formación docente y de secundaria

que eran coeducativos. Proyectos de internados que eran muy diferentes a los anteriores. Es por un lado el encierro —te separo—, pero a la vez eran proyectos de educación comunitaria y de integración con la vida local. Eso es lo apasionante de las escuelas normales instaladas en zonas rurales, sobre todo durante la primera mitad del siglo XX.

¿Qué significaba “coeducativo”?

Los internados eran mixtos. En un mismo internado había hombres y mujeres. En dormitorios distintos, pero convivían casi en todas las actividades. Siempre ha habido actividades especiales de economía doméstica para las mujeres y, sobre todo cuando los proyectos de formación de maestros estuvieron ligados a la educación rural, pues también en proyectos agrícolas. Y había separación de trabajo: qué hacen las mujeres, pues conservas y ganado menor para mujeres, pero no trabajo con el ganado mayor. Hay diferentes actividades, pero había niveles de convivencia muy importantes, que había que, además, analizar con mucha calma, porque siempre “se pone” el avance de la coeducación y la educación de la mujer como un proceso de modernización frente a lo tradicional y también había que repensar, en el caso de las comunidades rurales, cómo es la convivencia entre hombres y mujeres a nivel de convivencia infantil y juvenil. Por supuesto, hay diferencias de género muy marcadas, sabemos perfectamente que la violencia intrafamiliar es muy grave, pero los chiquillos en las comunidades rurales suelen estar todos juntos, diferentes edades, niños y niñas. Y hay espacios separados, pero también hay lugares de convivencia quizás con mayor fuerza que en las ciudades, hablando de principio del siglo XX, vale la pena repensarlo.

Esta idea de la coeducación, de los internados coeducativos en la formación de docentes, que lo hemos interpretado como un paso positivo para las mujeres por la democratización de la educación y la oportunidad que les dio, por un cambio en cómo se concebía a las mujeres en ese tiempo. Pero también tiene un toque de hacer conservar el papel de la mujer como la que pone la armonía y la tranquilidad del hogar; es decir, en todos estos lugares de internados para delincuentes juveniles, para niños huérfanos o campesinos que hay que educar, el tener un componente femenino es como dar la idea de algo familiar, algo que tranquiliza los ánimos para que todos podamos vivir en armonía. Está planteado así explícitamente en muchas propuestas. No en el caso de México, aunque sí cuando en 1940 se separan a los hombres y a las mujeres. Una parte del discurso decía: bueno, ahora que están separados, los internados de hombres son un desastre, porque no están las mujeres para poner orden. Era un discurso que estaba muy presente en la época de los cuarenta, cuando se separaron los internados. Hay movimiento político, porque no estaban las mujeres para tranquilizar. Eso estaba en los plantea-

mientos iniciales desde finales del siglo XIX, que las mujeres con su parte maternal procuren un ambiente tranquilo y agradable para todos los demás.

Pensábamos mucho en la cuestión de los internados, las similitudes, los modelos pedagógicos que se expanden en América Latina. En el caso de Argentina, los internados se pensaban, primero, a partir de la pregunta, en el caso de los indígenas, si eran educables o no y una de las formas que se proponían era la de los internados para indígenas, por la función de la regeneración o la reeducación. Y el otro sujeto de la infancia destinataria era la minoridad, eran los niños de esas grandes urbes, como la de Buenos Aires, que estaban deambulando en la calle y era necesario reeducarlos también a ellos. Sandra Carli trabaja bien la diferenciación que hay entre quienes eran la infancia destinataria de la escuela común y quienes eran esta otra minoridad, que para ellos estaban pensados otros circuitos de educación y ahí aparece la idea del internado.

Es la separación de la sociedad, están fuera. Con un discurso que va pasando de la caridad al derecho humano y a la protección, que finalmente ayuda mucho a la formación de identidades, pero que no deja de estar allí presente; es un circuito diferente. Eso está cambiando actualmente. Creo que los internados educativos están en descenso por cuestiones económicas, pero también esta idea de separar a la gente, en apartarla de las sociedades, eso que trabajó tanto Foucault, está cambiando hoy en día. Por ejemplo, en todos los procesos de inserción de los jóvenes delincuentes en la sociedad ya no se les separa, se les intenta reeducar siguiendo sus circuitos, o incluso en el caso de recuperación de drogas, la tendencia es que ya no estén en centros, sino que sea en sus espacios. No sé a nivel educativo cómo está cambiando o no la cuestión de los internados actualmente. Desde luego, en la formación de docentes fue muy fuerte y muy importante. Aquí lo interesante, el reto, es que son instituciones que tenían ciertas intenciones de separar, de formar circuitos independientes, pero está lo otro, cómo la gente se apropió de esas instancias, la hizo suya de otra manera y generó procesos de movilidad social y de cambio social en las comunidades. No se puede ver “ni blancos, ni negros”, escribíamos con Carlos Escalante hace muchos años². Hay muchos matices en medio y si uno ve las prácticas, cómo las prácticas se unen con los discursos sobre todo, ve procesos muy diferentes. El acceso de las mujeres a la profesión docente, por medio de estas escuelas, fue fundamental y también como eslabón para la educación superior era el camino.

² Se refiere al texto “A manera de cierre. ‘Ni blancos ni negros’: comentarios sobre los retos de la historia de la educación en México”, en *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, coords. Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván, 369-388 (Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002).

Siempre se pone en tela de juicio —no lo hacemos nosotros— cuál es el aporte de pensar desde la historia de la educación a la configuración que tiene la educación en lo contemporáneo. Desde tu punto de vista, ¿qué aporta pensar la formación docente en perspectiva histórica para lo que hoy estamos viviendo?

Creo que es fundamental. El pensamiento histórico debe estar en todo pensamiento social y en todo cuestionamiento de la actividad social. El poder tener la perspectiva de que lo que hacemos o lo que sucede hoy en día es una producción, es algo que está hecho, que está construido, que no es el destino, que no tiene porque ser así. Es algo que se ha hecho así, porque hay ciertas relaciones de poder, porque hay ciertas cuestiones culturales que intervienen, porque hay ciertos procesos económicos. Pero todo eso lo hemos hecho de una manera unos u otros o todos juntos. Tener esa perspectiva es fundamental. En el caso en específico de la formación de docentes, hay que ser muy consciente de lo que la escuela es y no solo la escuela, sino el sistema educativo, lo que es, es una construcción, y no necesariamente debe ser así. Incluso después de la pandemia, con el cierre de las escuelas, que en lugares como México fue por mucho tiempo, se pudo pensar a la escuela desde diversos lugares. ¿Por qué tenemos que tener un sistema educativo en donde apartamos a los chicos desde los 3 años, e incluso hoy hasta posdoctorado, cuando se van a dedicar a cosas manuales? Y, sin embargo, hay cosas que siguen sin cambiar, como es la devaluación del trabajo manual, del trabajo agrícola y de muchos otros. Eso no es natural, ¿por qué es así? Y podemos cambiarlo. Si perdemos de vista que es un proceso construido, perdemos también de vista que podemos cambiarlo y hacia dónde podemos o no tratar de cambiarlo desde el lugar que ocupamos dentro de las relaciones de poder. Entonces, me parece fundamental que históricamente se plantee cómo se ha construido la escuela y el sistema educativo. ¿Por qué tenemos que tener exámenes internacionales que estén comparando lo que pasa en Argentina con Turquía, con Finlandia? ¿Es necesario? ¿Es obligatorio? ¿Por qué es tan importante?

Veamos por qué el sistema se ha construido así, qué tiene que ver eso con cómo es la escuela y qué es la formación docente. ¿Qué pueden hacer los docentes? ¿Dónde quedan los proyectos democráticos, emancipadores, si lo que llegamos es a una escuela donde el currículum viene desde afuera, en donde el maestro rural gana menos que el maestro urbano, en donde el maestro que trabaja en una zona rural también quiere emigrar a la ciudad, porque allá va a tener mejores condiciones de trabajo? En fin, toda la forma en que se ha configurado la profesión docente y la misma formación docente, tener una perspectiva histórica es fundamental. Eso por un lado.

Pero, por otro también, cuál es el significado de la escuela, qué se quiere enseñar, un docente que se enfrente a una serie de chicos qué es lo que

quiere enseñar y para qué, y eso también se ha construido históricamente. Desde dónde vemos la ciencia, vamos a cuestionar la ciencia como un saber único y exclusivo, vamos a ver cómo las relaciones que establecemos en la escuela están arraigando o no relaciones de género, nos vamos a fijar en las escuelas en español cuando hay muchas otras lenguas, qué vamos hacer con eso, cómo puede ser intercultural. No solo aprender de cómo se han construido estos objetivos, de la escuela y del trabajo docente, sino también cantidad de metodologías que se han probado, de lo más variadas, que puede servir y no descartarlas, porque la ciudad ya es muy diferente de lo que pasaba a finales del siglo XVIII. Sí, las circunstancias son distintas, pero los métodos también se van reapropiando, no se está empezando desde cero. En conclusión, para mí es fundamental el pensamiento histórico, tener la idea de quiénes somos, en un universo de relaciones de poder que se han construido, las hemos construido todos de una o de otra manera. Solo podemos dimensionar lo que hacemos, en un nivel pedagógico y en la esencia de lo pedagógico, cuál es el tipo de sociedad que queremos formar y, por lo tanto, el tipo de personas que se quieran formar en la escuela.