

# EL MODERNO SER Y QUE HACER PROFESIONAL DEL MAESTRO RURAL: LA FORMACIÓN NORMALISTA EN MÉXICO

OCTAVIO CÉSAR JUÁREZ NÉMER  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**TEMÁTICA GENERAL:** PROCESOS DE FORMACIÓN

## RESUMEN

Esta ponencia analiza los sistemas prácticos que constituyen la identificación profesional del maestro rural en México, en el marco de la modernización de la formación docente. Para dar cuenta del proceso de subjetivación profesional del “moderno” maestro rural, nuestro análisis pone en tensión los referentes normativos que operan como superficie de inscripción de las modernas prácticas de formación profesional, con el discurso y la prácticas de los agentes educativos de Escuela Normal Rural de Teneoría. Los referentes empírico y normativos que estabilizan nuestro de análisis, puestos en la perspectiva del Análisis Político de Discurso laclausiano y la Historia crítica Foucaultina, nos permite distinguir tanto la inversión como la dislocación de principios que articulan las cadenas significantes que producen el qué hacer y cómo hacer del “moderno” maestro rural. El estudio muestra cómo se desplaza la dimensión científico-técnica que nuclea, en abstracto, el moderno perfil profesional, y posibilita la emergencia de la dimensión ético-política que constituye a lo que denominamos como “educador comunitario”: Categoría que condensa los sistemas prácticos que identifican el “moderno” maestro rural.

**Palabras clave:** Modernización, maestro rural, sistemas prácticos, identificación profesional, educador comunitario

## Introducción

Para los agentes educativos de la Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas (ENRLC) el maestro es “un técnico formado en la práctica[...]cuyos conocimientos, habilidades y capacidades primarias (*cursivas mías*) son el dominio de contenido disciplinar, el análisis, la reflexión, la lectura, y

el espíritu de superación y formación continua (DTE:2012)". El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica –ANMEB- (1992) estableció que “el maestro es transmisor del contenido” (ANMEB:1992:12).

En esta perspectiva, el sujeto profesional moderno emerge como una entidad racional, vacía, sin experiencia, sin fantasía y sin ideología. La constitución del maestro, en el discurso moderno, no sólo reduce su función a la transmisión de contenido, sino también al resguardarlo de dicho contenido de una eventual “contaminación.

### *La matriz de razón científica y “la buena práctica” profesional*

Profesores y estudiantes de la ENRLC establecen que el maestro frente a grupo se preocupa principalmente por diseñar y la ejecutar actividades que permitan al educando apropiarse del contenido de aprendizaje. El diseño y la ejecución de actividades de aprendizaje exigen al docente competencias para reconocer las variables que inciden en el quehacer educativo y para intervenir en dichas variables.

Por el limitado control del maestro sobre las variables que constituyen el contexto de aprendizaje, los agentes educativos de la ENRLC fondean el ejercicio profesional en dos ejes: el *control del grupo*, lo significa como “buena conducta” y el *dominio de contenido*. Al situar al *contenido* y a la *conducta* como centro del proceso de aprendizaje, las ciencias de la educación emergen como núcleo de la matriz de razón.

La dimensión científico-técnica, que aparece como eje en del moderno perfil profesional del magisterio, establece referentes que atraviesan el discurso de directores, maestros y estudiantes normalistas rurales cuando intentan definir ¿cómo referir a la profesión docente?, ¿cómo hablar sobre *sí mismos* y sobre la práctica profesional?, ¿cómo registrar al objeto profesional?, ¿cómo percibirse a sí mismos? Los discursos de los agentes educativos de la ENRLC significan la profesión docente a través de significantes articulados a política de “modernizadora” de la formación magisterial; sin embargo, juegan (agrega, sustituye y reordena) con los significantes y los valores establecidos en dicha política: ¿cómo se produce el juego de significantes y valores entre el discurso formal de la modernización profesional, y el discurso de los agentes de formación en la escuela normal rural? ¿Cómo construye el maestro normalista la identificación profesional del maestro rural?

Esta ponencia tiene como propósito analizar los sistemas prácticos ( el qué hacer y el cómo hacer) que constituyen el *ser* del maestro normalista rural, en el marco de la modernización de la profesión docente. Para el análisis de los sistemas prácticos ponemos en relación los referentes normativos que circunscriben el funcionamiento institucional de la Escuela Normal Rural con la lógica y las prácticas específicas dicha institución.

Los referentes normativos y empíricos se procesan a través de un análisis discursivo del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), el Plan de Estudios y el Diseño Curricular para la formación inicial de maestros (1997). Por otro lado, se analiza el discurso de directivos, maestros y estudiantes de la Escuela Normal Lázaro Cárdenas del Río, situada en el municipio de Tenérix Estado de México.

Los datos que fundamentan las categorías centrales de nuestro estudio, han sido recogidos a través de entrevistas, cuestionarios y observaciones realizadas en 2013, en la ENRLC y en los centros de prácticas profesionales de los estudiantes normalistas. La perspectiva analítica que ha operado como fondo óptico-epistemológico para sistematizar el diseño de investigación y la construcción y articulación categorial cruza referentes teóricos de la historia crítica foucaultiana, el análisis político de discurso lacaniano y el enfoque del bio-poder y regulación social de G. Agamben.

Análiticamente la ponencia se divide en tres momentos; en el primero, se analiza el discurso de la política de profesionalización: sus cadenas discursivas, valores y continuidades, así como el objeto que constituye y el tipo de relación que prescribe con el sujeto profesional. En un segundo momento se analiza el discurso de los agentes educativos de la ENRLC, y se identifican las cadenas que significan el que hacer y cómo hacer del maestro rural. Finalmente, a manera de cierre, se discuten los efectos de inversión y subversión de significantes y valores que estructuran los sistemas prácticos del moderno maestro rural.

## **I. Ser maestro moderno como pura forma de ser siempre Otro: Conocimiento y técnica**

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (1997) especificó y administró *el ser profesional* a través en cinco dimensiones:

- *Habilidades intelectuales específicas*
- *Dominio de contenidos*
- *Competencias didácticas*
- *Identidad profesional y ética*
- *Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.*

Cada dimensión cualifica “la competencia profesional” a través de los siguientes rasgos: *conocimientos, habilidades, valores y actitudes*. Las dimensiones del perfil profesional adquieren valor<sup>ii</sup> acorde con las asignaturas que integran cada una de ellas, y con base en los rasgos de “competencia

profesional” que promueve. La relevancia de las dimensiones y de los rasgos se objetiva a través del peso en horas-clase asignadas a cada una de las asignaturas comprendidas en cada dimensión.

Por el peso en horas, el *ser profesional* se delimita principalmente por dos dimensiones: *el Dominio de contenidos y las Competencias didácticas*. Cada una de estas dimensiones se verifica a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades ligados al discurso científico-técnico.

La dimensión *Identidad profesional y ética*, que subraya valores primordialmente políticos como la democracia, la libertad, la justicia, la diversidad y la tolerancia, pasa a un segundo plano cuando el docente aparece fundamentalmente como un hombre de ciencia<sup>iii</sup>.

## II. La Identidad profesional y ética del maestro rural: la subversión del ser docente en la lógica del Estado

El director de la ENRLC señala que el Plan de Estudios se integra por cinco ejes, pero sólo reconoce tres de ellos: “[...] *Competencias didácticas, Dominio de contenidos, una Identidad profesional y ética*, y otra..., se me escapan dos más, otras más, son cinco, pero vuelvo a repetir eso no es nuevo, sin embargo, sea (*sic*) no se da porque no hay condiciones reales —en referencia a su instrumentación—(DTE:2012).” La profesión aparece vinculada primordialmente al desarrollo de competencias didácticas y al dominio de contenidos. Sin embargo, a diferencia de la lógica gubernamental, en el discurso de los agentes educativos de la Escuela Normal Rural de Tenerife, la *identidad profesional y ética*, aparece con un valor equivalente al de otras dimensiones que delimitan la identificación *profesional*.

Los agentes normalistas rurales simbolizan a la profesión con diferentes reglas, pero nunca totalmente fuera de la gramática del Estado, ya que emplean las reglas y el lenguaje de este último como dispositivos para significar a la profesión. En el siguiente apartado se analizan los componentes deontológicos (*deber ser*) tanto en la política de formación profesional como en el discurso de la agencia local de formación.

### 2.1 EL *DEBER* DEL MAESTRO: CONDUCTOR DE LA CONSCIENCIA COMUNITARIA

El “moderno” profesional docente recurre a las ciencias de la educación para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades que le permitan ordenar su cotidianidad. A través de la lógica científica el agente normalista, en abstracto, traduciría la demanda educativa, sus amenazas y sus incertidumbres.

La lógica “científico-técnica”, que funda la razón modernizante del Estado, emplaza al docente como mediador entre la entidad psicológica individual “inmadura” –el educando en espera de experiencia—y el contenido científico que genera experiencia y madurez. “La experiencia” provendría de la razón científica y no de la historia y significado atribuido por los sujetos educativos. La ciencia absorbe la fantasía o la imaginación que media entre el registro sensitivo y el registro racional del educando.

La absorción de la “fantasía” por “la razón”, en la producción de la experiencia, instala justamente la fantasía de que la transmisión del contenido es el medio para lograr la experiencia. En esta perspectiva, el *deber* profesional es traducir y movilizar el Curriculum con el objeto de eficientizar la transmisión del conocimiento en el aula.

Contrario a la lógica anterior, para estudiantes, directivos y maestros de la ENRLC el docente no debe centrar su tarea en la transmisión de contenido, sino en “concientizar a la comunidad de su situación económica, de su contexto, y explicar ¿qué pasa?, ¿por qué pasa?, ¿cuál es su causa?, ¿cuál es su consecuencia? (MTE:2012)”. En la memoria institucional el docente resuena como “el consejero, el sabio, el psicólogo, el que no tenía economía (dinero) (*sic*), pero da consejos de cómo salir adelante; más no por beneficio propio sino de la comunidad. Yo creo que el maestro antes no veía por él” (ATE: 2012). En esta lógica, la acción educativa tiene como mandato la constitución de la comunidad, la búsqueda de su bien y el logro de su salvación. La comunidad es el principio, el medio y el fin de la actividad docente. El contenido y el individuo dejan de ser los referentes centrales de la formación para dar paso a la comunidad, que aparece como corazón de la tarea profesional. El maestro rural debe ser un educador comunitario.

## 2.2 EL EDUCADOR COMUNITARIO

Para el estudiante normalista rural, el maestro “no hace práctica docente, hace práctica social”(ATE:2012). El maestro es generador de experiencia e identificación colectiva, por lo que se reconoce como educador comunitario. La actividad primaria del educador comunitario no se ordena primordialmente a través en una matriz técnico-pedagógica, ni se limita al aula escolar; por el contrario, el educador comunitario “organiza, gestiona, media y presiona al interior de la comunidad” (DTE:212). Para el estudiante normalista rural, el buen maestro “no es el que enseña bien, es el que sale a la calle, da consejos sobre cómo producir la tierra (*sic*) [...] el maestro debe generar todo tipo de relaciones, excepto enemigas” (ATE:2012).

El futuro maestro rural desplaza los límites de la función profesional circunscritos estrictamente al ámbito escolar y los extiende a cualquier tarea comunitaria, particularmente, aquella tarea mediada por la actividad política. Para los agentes de la ENRLC la actividad política trasciende el trabajo profesional: “es parte de la naturaleza humana” (DTE:2012). El educador comunitario es una entidad

que opera como guía o mediador entre los individuos y la conciencia de *sí comunitaria*. Este educador comunitario actúa como el pastor que, de acuerdo con Foucault, ...“*he most not teach the truth, he most direct the conscience*”<sup>iv</sup> (Foucault, 2000: 340).

Más que el elemento técnico, el educador comunitario destaca la dimensión política de la vida profesional. Por un lado, establece que su práctica genera efectos de articulación social: “articula a todos los agentes educativos y políticos para la atención de necesidades educativas y comunitarias”(MTE:2012). Su práctica articuladora no sólo tiene por objeto generar efectos en la gobernanza comunitaria, sino también fijar referentes de identificación política y social. Es decir, la “articulación de las clases y la identificación de los hermanos y los antagónicos que los limitan (*sic*). Identificar al enemigo no por la posición sino por sus acciones” (ATE:2013).

La identificación intracomunitaria e intercomunitaria es resultado de la acción que grupos e individuos realizan a favor o en contra de la emancipación de la comunidad. El educador comunitario opera como conductor porque su acción permite a la comunidad identificar lo que en términos ontológicos aparece como su propio límite.

Aunque se reconoce que la comunidad es efecto de un posicionamiento ideológico y no material, los agentes educativos de la ENRLC señalan que el origen y destino de sus futuros profesionales son las poblaciones trabajadoras, pobres, rurales y marginadas. La tarea político-educativa del educador comunitario es producir un efecto de conocimiento y conciencia de *sí* de los miembros de la comunidad, a través de identificar el mundo simbólico que niega su posibilidad de ser. Para ello el docente introduce ideológicamente una relación de pares oposicionales que operan como alegoría de mundos simbólicos antagónicos: “en un sistema capitalista la educación va a ser capitalista en un sistema socialista la educación va a ser socialista. [En el sistema capitalista]...El motor de la economía es la educación, porque si a la gente le metes en su cabecita: trabajar (*sic*), no vive para vivir, vive para trabajar.”(ATE:2013).

El discurso de los agentes educativos de la ENRLC encadena por efecto de proximidad significantes como Economía-Capital-Burguesía-Ciudad-Centro. Esta cadena simbólica constituye un límite que imposibilita el desarrollo comunitario, pero a su vez propicia la emergencia de una cadena de valores antagónica que identifican a la comunidad rural: Sociedad-Trabajo-Pobreza-Marginación. Estas cadenas significantes producen un efecto de distinción nosotros/ellos, así como una relación de antagonismo con el universo simbólico desde dónde habla y se identifica del educador comunitario.

#### *La función político-educativa del educador comunitario*

En el proceso de formación docente, la ENRLC agrega al currículum formal un programa de actividades agropecuarias conformado con los aprendizajes sociales emanados del contexto de vida

del estudiante. Así, la Escuela Normal Rural genera un perfil profesional sostenido tanto en el conocimiento disciplinario que circula por los contenidos del Plan y el Programa de Estudios (1997), como por la experiencia social surgida de la vida cotidiana de las comunidades de origen de sus estudiantes.

El esquema de formación docente de la ENRLC transfiere el conocimiento social al Curriculum escolar, a fin de producir un *habitus* profesional cercano al modo de ser comunitario: preserva sus objetos, sus relaciones y sus reglas. Dicho *habitus* eventualmente fortalecería el vínculo entre el sujeto y la profesión, prolongaría la permanencia del docente en la comunidad, y potencializaría su función como conductor comunitario

Los estudiantes de la Normal Rural Lázaro Cárdenas (2013) señalan que al tratar algún contenido de aprendizaje, vinculado a un fenómeno social, el maestro rural debe destacar ¿por qué se mueve? y ¿cómo se mueve dicho fenómeno? Tendrá que “hablarle a... (el niño) de cómo se está moviendo esto, no nada más se mueve por moverse” (ATE:2013). En esta lógica, el modelo pedagógico de la ENRLC suscribe una epistemología crítica que más que orientar al niño hacia la búsqueda de los elementos “sustanciales” de un fenómeno aislado, lo dispone a historizar los elementos de su mundo, a humanizarlos y, por tanto, a enfatizar la dimensión política de los mismos.

La pregunta pedagógica básica sobre ¿cómo se mueve el fenómeno? no se funda en la lógica epistémica galileana preocupada por identificar la ley inherente de la cosas; por el contrario, el *cómo* enfatiza la necesidad de interpretar hacia dónde van las cosas, y qué las dirige en determinado momento histórico. Por su parte, en la interrogante: ¿por qué se mueve el fenómeno?, el *por qué* apunta justamente a interpretar el fin del fenómeno. El *cómo* y el *por qué* operan como conductores pedagógicos que permiten explicar y comprender fenómeno. Ambas interrogantes desnaturalizan el mundo de las cosas, lo historiza y le asigna un componente ideológico.

En la lógica de maestros, directivos y estudiantes de la ENRLC, el educador comunitario humaniza al generar conciencia de las relaciones sociales que producen un determinado modo de *ser* de las cosas, del mundo y del grupo social de pertenencia. El docente actúa como mediador comunitario, a fin de propiciar la emergencia de la identidad individual/grupal y la posibilidad de expresarla. A través de la experiencia, la voz y la palabra la comunidad se constituye como entidad semiótica y se humaniza<sup>v</sup>. Además de humanizarse, la comunidad se ciudadaniza, ya que la experiencia y la palabra, en términos políticos, hacen visibles y audibles a cada uno de sus miembros.

La tarea político-educativa del educador comunitario consiste en hacer consciente a la comunidad del sistema simbólico que la niega (y la posibilita)<sup>vi</sup>, e identificar como antagónicas aquellas acciones que ponen en acto los ordenamientos simbólicos que constituyen la amenaza comunitaria.

El educador comunitario actúa políticamente cuando identifica los significantes y los valores que conforman los sistemas simbólicos que respaldan las acciones que niegan la voz, la experiencia del ser individual y colectivo. El *sí mismo* comunitario –la distinción nosotros/ellos— emerge

justamente al reconocer las acciones y los elementos simbólicos que, en la lógica laclausiana (1986), limitan el ser de la comunidad, así como al identificar las estrategias para desplazar dichos límites.

Con el objeto de emancipar a la comunidad, el docente comunitario asume la tarea de conducir al grupo para que simbolice el deseo social que ha sido “excluido”, y una vez simbolizado emplazarlo como necesidad sistémica del Estado.

En suma, en la lógica del Estado la dimensión científico-técnica regula la identidad profesional a través de especificar los elementos y las funciones que describen la “buena” práctica docente. Esta lógica pone en segundo plano la dimensión ético-política de la identidad profesional, que aparece débilmente desarrollada en el esquema curricular formal. Sin embargo, es justamente la debilidad formal de este eslabón lo que lo sitúa como condición de posibilidad para que allí mismo emerja el discurso político-educativo de la ENRLC. La reocupación de esta regla en la formación docente subvierte la identidad profesional imaginada en la política de profesionalización del magisterio diseñada desde el Estado

#### *La dimensión científico-técnica del educador comunitario*

Para los estudiantes normalistas rurales, “los maestros deben ser todólogos” (ATE:2012), incluso realizar actividades de “Rondalla, taekwondo, danza y payasística (*sic*)” (DTE:2012). Estas actividades permiten a los futuros profesores generar contenido de aprendizaje *paralelo* al propuesto en el Curriculum formal. El contenido *paralelo* se sistematiza y se usa para elaborar material didáctico que acompañe el proceso educativa. El material didáctico no tiene como único fin el aula, sino también la comunidad en general. “Llevamos a las comunidades programas o las invitamos (a la escuela normal). Cada ocho o quince días se presentan programas socioculturales[...] o salimos a los municipios. Cada fin de semestre presentamos una expo-didáctica” (DTE:2012).

La dimensión científico-técnica que constituye al docente en el discurso de la política de profesionalización permanece en el discurso de los agentes educativos de la ENRLC; pero dicha competencia no se focaliza en la organización del trabajo de aula, sino que se transforma en mecanismo para intensificar la relación entre los futuros docentes y la comunidad.

No obstante que la dimensión científico científico-técnica tiene un juego en el perfil profesional del maestro rural, la competencia técnica permanece en el discurso normalista como disposición, habilidad y capacidad tanto para movilizar experiencias como para objetivar el proceso de aprendizaje. La capacidad para movilizar experiencias se especifica a través del diseño de actividades y materiales de aprendizaje. Mientras que la objetivación del proceso de aprendizaje ocurre con la competencia para definir los objetivos, las tareas y el tiempo para acceder a dichos objetivos y tareas. Se suman esta competencia profesional capacidad para construir indicadores y herramientas para valorar el logro de los objetivos programados.



## Conclusiones

### III. Articulación y desplazamiento del ser y el deber ser profesional: La administración de ser maestro rural

Tanto el discurso de la agencia gubernamental como en el discurso de los agentes educativos de la Escuela Normal Rural articulan significantes como conocimiento, capacidad, contenido, transmisión, metodología, didáctica, pedagogía, gestión del aprendizaje, racionalidad, sistematización, práctica, objetividad, ciencia, técnica, neutralidad, análisis, reflexión, investigación, aprendizaje continuo, ciencias de la educación, eficiencia social, competitividad, futuro, autonomía, libertad, experiencia, humanismo, ingreso y bienestar, entre otros.

Los significantes articulados tanto en los discursos normativos de la política de formación docente como en el discurso de los agentes educativos de la ENRLC constituyen los elementos, las reglas y las relaciones de la práctica profesional. Las cadenas de significación no sólo especifican al objeto profesional sino que también dimensionan al sujeto que eventualmente será interpelado por el objeto constituido.

La especificación del objeto profesional produce un efecto de sustancialización de la tarea docente que, sin embargo, deviene de las históricas combinaciones, las sustituciones y discontinuidades de los significantes articulados a las cadenas discursivas.

Los discursos tanto de los agentes normalistas rurales, como los de las agencias técnicas y jurídicas del Estado, describen, prescriben y moralizan el objeto profesional, así como las prácticas que dan cuerpo (vida/muerte) a las normas de formación<sup>vii</sup> docente. Dichos discursos establecen las formas del *qué hacer* o el *cómo hacer* de la Escuela Normal Rural. Estos sistemas prácticos condensan los referentes normativos y empíricos del ser profesional y sitúan el proceso de subjetivación docente justo en la fisura que propicia la tensión entre la norma abstracta y la vida institucional.

En la práctica cotidiana los agentes rompen la continuidad las cadenas discursivas, sus efectos de significación, el orden del objeto profesional instituyente, y el reconocimiento de sí mismo, como se ilustra en la siguiente tabla:

TABLA NO 1. CONTINUIDADES, SUSTITUCIONES Y DESPLAZAMIENTOS DEL MAESTRO RURAL

Significante	Valor articulado al discurso del Estado	Valor sustituto/agregado en la ENRLC	Nueva cadena significativa

Sujeto profesional moderno	Razón ( <i>res cogitas</i> individual) eficacia económica	Consciencia de sí con el otro: <i>Emancipación</i>	Docente- consciencia- emancipación
Cientificidad	Objetividad profesional (Neutralidad)	Empatía	<b>Cientificidad-</b> Empatía-ver por el otro- <b>CE: Didáctica-</b> pedagogía- psicología- sociología- política- experiencia social
Ciencias de la Educación (CE)	Didáctica, pedagogía, psicología, sociología	Política, Experiencia social	<b>Ciencia-</b> Contenido- experiencia- conducta- consciencia
Ciencia	Contenido, Conducta	Experiencia y Consciencia	<b>Efectividad-</b> bienestar social- humanización- purificación
Efectividad	Productividad	Bienestar social, Humanización, Purificar la vida social	<b>Autonomía-</b> libertad- emancipación social
Autonomía	Eficiencia administrativa	Emancipación social	

Nota: Los significantes que aparecen en la columna de valores “sustituídos/agregados” han sido extraído del discurso de profesores, estudiantes y directivos de la Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas

## Referencias

- Agamben G. ( 2014) *Altísima Pobreza*. Valencia: Pretextos.
- Bosteells Bruno (2016) “The people which is not one”. In *What is a people?* New York: Columbia University Press
- Deleuze G. y Félix G. ( 2004) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos
- Foucault (2000) *Power. Essential Works of Foucault 1954-1984*. England: Gallimard
- Foucault (2006) *Seguridad, Territorio y Población*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gobierno Federal (1992) Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: SEP

Hacking I. (2001) La construcción social de ¿qué? Barcelona: Paidós Ibérico

Laclau Ernesto (1986) Hegemonía y estrategia socialista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Latour Bruno (2001) La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de la ciencia. Barcelona: Gedisa

Secretaría de Educación Pública (1997) Plan y Programa de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP

Informantes:

(DTE: 2013) Director de la Escuela Normal de Tenerife. México. Entrevista y procesamiento en 2013

(MTE: 2013) Maestro de la Escuela Normal de Tenerife. México. Entrevista y observación, procesamiento en 2013

(ATE: 2013) Alumno de la Escuela Normal de Tenerife. Entrevista y observación, procesamiento en 2013

## Notas

---

<sup>i</sup> Particularmente de los contenidos vinculados a las materias con mayor peso en el Plan de Estudios: “dominio de los contenidos de español y matemáticas (ETE:2013).

<sup>ii</sup> Se asume como valor al significado que adquiere cada dimensión para el perfil profesional; por ejemplo, el énfasis técnico.

<sup>iii</sup> En el siglo XVI, de acuerdo con el Corpus del Español, el término profesional dejó de referir exclusivamente a quién se ocupa de tiempo completo en el desempeño de una labor que le permite vivir, para definir al profesional como un hombre de ciencia.

<sup>iv</sup> “El no enseña la verdad, dirige la consciencia” (traducción, mía)

<sup>v</sup> Esta es una de las condiciones por las que las normales rurales se han declarado en oposición a la incorporación de lenguas extranjeras en su diseño curricular, en detrimento de las lenguas maternas. “yo de inicio cuando vi esa asignatura adicional (en referencia a al asignatura estatal), pensaba que iban a incluir por ejemplo: la enseñanza de alguna lengua materna, por ejemplo, la lengua mazahua, pero no se incluye inglés. (ETE, 2013)

<sup>vi</sup> La niega y la posibilita porque al identificar al Otro que niega la comunidad, ésta emerge como el nosotros. Es decir, lo que niega a la comunidad es a su vez su condición de posibilidad.

<sup>vii</sup> Las prácticas institucionales dan al mismo tiempo vida/muerte a la ley-normalizadora.