



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Juárez Némer, Octavio C.
La modernización de la formación del maestro rural en México: expectativas y resignificaciones

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LIV, núm. 1, 2024, Enero-, pp. 189-212
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.620>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27075657022>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La modernización de la formación del maestro rural en México: expectativas y resignificaciones

The Modernization of Rural Teacher Training in Mexico: Expectations and Re-significations

Octavio C. Juárez Némer
 Universidad Pedagógica Nacional, México
 jnemer.2506@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5349-9915>

RESUMEN

Este artículo analiza la modernización del magisterio rural en México a través del discurso de la agencia modernizadora y la práctica narrada de los agentes educativos que ponen en acto sus principios, a finales del siglo XX y principios del XXI. El estudio integró un *corpus* de documentos políticos, jurídicos y normativos que contextualizan la moderna identificación del maestro rural, y aplicó entrevistas semiestructuradas a directores, docentes y estudiantes de la Escuela Normal Rural de Tenerife en el Estado de México. Para analizar los referentes de identificación del magisterio rural, se empleó el *policy analysis* posfundacional, sostenido en la ontología histórica foucaultiana y la epistemología social latouriana. Se encontró que la agencia modernizadora desplazó el sentido del cambio, de la emancipación social al cambio en sí del agente educativo, y que el maestro rural se identificó fuera de los parámetros modernizadores como la neutralidad ideológica, la transmisión de contenido y la organización práctica de la vida. Mas bien, asumió la responsabilidad de guiar la conciencia colectiva y desechó, como regla de actuación, la distinción entre la aséptica función de representar las cosas para conocerlas y el poder de representar sujetos sociales para emanciparlos.

Palabras clave: modernización educativa, formación de profesores, medio rural

ABSTRACT

This article analyzes the modernization of rural teaching in Mexico, through the discourse of the modernizing agency and the narrated practice of the educational agents who put their principles into action, at the end of the 20th century and the beginning of the 21st. The study integrated a *corpus* of political, legal, and normative documents, which contextualized the modern identification of the rural teacher, and it applied semi-structured interviews with directors, teachers, and students of the Normal Rural School of Tenerife in the State of Mexico. To analyze the referents of identification of rural teachers, the post-foundational policy analysis was used, supported by Foucault's historical ontology and Latour's social epistemology. It was found that the modernizing agency displaced the sense of change, from social emancipation to the change itself of the educational agent, and that the rural teacher identifies himself outside of the modernizing parameters such as ideological neutrality, transmission, content, and practical organization of the life. Rather, assume the responsibility of guiding the collective conscience and discard as a rule of thumb the distinction between the aseptic function of representing things to know them and the power to represent social subjects to emancipate them.

Keywords: educational modernization, teacher training, rural environment

INTRODUCCIÓN

Hacia 1910, 71.2% de la población en México se concentraba en zonas rurales; en Oaxaca, Guerrero, Tabasco, Chiapas y Veracruz, ocho de cada diez personas vivían en localidades con 200 habitantes.¹ Esta dispersión afectó la equitativa distribución de recursos² y los indicadores de calidad de los servicios educativos. Las entidades urbanizadas promediaban hasta seis veces más maestros y cinco veces más alumnos que las áreas rurales con mayor rezago, que a su vez presentaban 90% de analfabetismo.³

El rezago de la población rural encontró en el discurso revolucionario una esperanza de redención (SEP, 1928). La promesa revolucionaria se articuló a una matriz de razón “moderna” que acopló el cosmopolitismo ilustrado con el nuevo paradigma de seguridad y con el pragmatismo científico. El cosmopolitismo asociaba al espacio rural con la tradición, el dogma y la ignorancia, mientras vinculaba al mundo moderno con la ciencia, la libertad, la emancipación y el progreso.

El nuevo paradigma de seguridad formuló sus objetivos a través de categorías relacionadas al cuidado de la vida (Esposito, 2009), como el cuidado de sí y del bienestar material. Para el pragmatismo, la vida permitía objetivar y evaluar el tiempo y el progreso, así que la moderna matriz social posrevolucionaria se propuso invertir prácticas culturales en la vida de los niños, futuros agentes de cambio, para sujetarlos a un orden del que emergieran “sanos, razonables y capaces”.

El proyecto modernizador posrevolucionario se propuso en el terreno educativo, primero, sustituir la educación alfabetizadora por una educación productiva, que debería ser democrática para desarrollar la producción y mejorar la subsistencia de la población.⁴ Segundo, masificar la educación procurando que la escuela generara “conocimientos útiles para el cambio económico y social del medio”

¹ Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística, 1956.

² Las entidades federativas fundamentalmente rurales recibían un presupuesto tres veces menor, comparado con las urbanas (Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística, 1956, pp. 60-62).

³ Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística 1956, p. 124.

⁴ La producción se asocia al autoconsumo, no al mercado.

(SEP, 1928, p. 5). Y tercero, integrar un modelo pedagógico centrado en los problemas de la vida cotidiana.

El cambio de valores, hechos e instrumentos educativos exigió reformar al magisterio y, por tanto, en 1924 las Misiones Culturales definieron el primer esquema de mejoramiento profesional para modernizar y homogenizar la acción de los educadores campesinos, con base en tres reglas:⁵

- Analizar y sistematizar los factores educativos con respecto a la población.
- Situar a la escuela como “centro” de los esfuerzos comunitarios.
- Poner al maestro como impulsor de la energía del pueblo.

Acorde con estos principios, J. M. Puig, secretario⁶ de Educación Pública, estableció: “No esperamos ni deseamos que de las escuelas normales salgan pedagogos, ni expertos en metodología; nuestros maestros rurales... necesitan tener, en cambio, una preparación tan especial de espíritu y vasta de cuerpo para el trabajo que van a desempeñar” (SEP, 1928, p. 214).

Para garantizar la efectividad del agente modernizador, su formación se fundó en tres principios: redimir al pueblo de su “dolorosa” condición, emplear la ciencia aplicada a problemas cotidianos y usar la pedagogía del taller: aprender haciendo y buscando la utilidad del producto.

La agencia modernizadora posrevolucionaria dispuso en los maestros la mística de la emancipación y la razón científico-pragmática como organizadoras de la redención, y agregó la pedagogía del taller para objetivar el aprendizaje individual a través de objetos socialmente útiles. Sin embargo, entre 1940 y 1980 el mundo experimentó acontecimientos que generaron nuevos referentes constitutivos de la vida nacional. La crisis del capitalismo patrimonialista y la emergencia del capitalismo salarial intensificaron la racionalización del taller, así como la especificación y subdivisión de

⁵ Para Searle (1994) el acto de enunciación genera dos tipos de reglas: regulativas y constitutivas.

⁶ El maestro se constituye como agente modernizador si se sujeta a las reglas de la agencia.

las tareas en otras cada vez más simples, para obtener un modo de ser eficaz en el trabajo.

La necesidad de controlar el taller intensificó el uso de nociones como riesgo,⁷ probabilidad, prueba, certificación, formación continua y estímulo, entre otros. Estas nociones emergieron como nuevas reglas para estructurar no sólo el trabajo, sino también el discurso científico empleado para describir, especificar y escalar las tareas que determinarían la acción y el ser profesional.

Las reglas emergentes generaron una lógica social que modificó los elementos y las relaciones para identificar las *cosas* de gobierno. Las nuevas *cosas* detonaron a finales del siglo XX una segunda “modernización” del sistema educativo, incluidas las casi 27 mil escuelas y 1.2 millones de estudiantes en áreas rurales de alta y muy alta marginación (Mejoredu, 2022). Por el lugar estratégico del magisterio para la modernización del sector, es necesario identificar ¿cómo se constituyó la agencia modernizadora de la formación docente?, ¿cómo se redimensionó la identidad del agente educativo rural? y ¿cómo se pusieron en acto en la formación del maestro rural las dimensiones y rasgos modernizadores?

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La formación del maestro rural se ha analizado principalmente desde perspectivas históricas, pedagógicas y de política pública. La mayoría de los estudios han enfocado los retos pedagógicos que enfrenta el maestro rural ante la diversidad cultural, social y cognitiva dentro del aula (Bryan, L., y McLaughling, 2005; Blase y Condy, 2014; Santos, 2014; Kline y Walker, 2015). Otros trabajos han abordado la escuela rural desde el *policy analysis empírico-racional*, con el propósito de evaluar la pertinencia de las políticas de formación docente con respecto a los desafíos del maestro rural dentro y fuera del aula (Brumat, 2015), así como valorar la eficiencia de dichas políticas para retener al maestro en el espacio rural (Lazarev *et al.*, 2017).

⁷ Riesgo e incertidumbre no son iguales. El riesgo, en la medida que admite ser graduado en probabilidades, es uno de los instrumentos más importantes para producir realidad, inventado en el S. XVIII (Boltansky, 2014).

En México, la perspectiva historiográfica se ha interesado en explicar la formación del magisterio rural como signo de una concepción educativa que espera abarcar todos los sitios geográficos y sociales (Guerrero, 2023); así como comprender los actores, las estrategias, los elementos interpuestos y los fines de los centros de formación del maestro rural (Civera, 2004; 2008). En suma, la investigación se ha interesado en la acción práctica del maestro rural y las acciones presupuestas de las políticas sobre el sector, en su historia, pero ha omitido estudiar la tensión entre la acción práctica y la acción presupuesta, los factores que la propician y los efectos que genera en la identificación del magisterio rural.

Situada en este vacío, nuestra investigación tiene como objetivo identificar cómo se actualizan las dimensiones y rasgos esperados por la agencia modernizadora de la formación docente, en la práctica narrada de los agentes educativos de la Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río (ENRLC), en los albores del siglo XXI.

METODOLOGÍA

El estudio empleó un enfoque de investigación hermenéutico que incluyó tareas de análisis documental y de campo. Para comprender las dimensiones y rasgos esperados en el moderno agente educativo, se integró un *corpus* de documentos técnicos, normativos y políticos empleados para fundamentar y describir el proyecto modernizador en México, entre 1992 y 2019.

Por otra parte, se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y estudiantes de la ENRLC, en el Estado de México, durante el periodo escolar 2014-2018, para tener acceso a las dimensiones y rasgos con que los agentes educativos identifican al maestro rural. A través de la práctica narrada de estos agentes se ubicó la tensión entre las expectativas de la agencia modernizadora y la acción práctica de los agentes educativos de la ENRLC.

Las entrevistas se aplicaron a una muestra teórica integrada por el director de la escuela, dos maestros de laboratorio de docencia y dos estudiantes de 1º y de 7º semestre de la Licenciatura en educación primaria. Con la triangulación de informantes se validaron las evidencias sobre las dimensiones y los rasgos con que se identifica al maestro rural, en la ENRLC.

La información documental y de campo fue codificada a través de un método de análisis discursivo posfundacional que permitió, tanto en el discurso modernizador como en la narrativa docente, reconocer los puntos nodales, las regularidades, las sustituciones, los desplazamientos, las tensiones, los significados, y las resignificaciones de las categorías de análisis centrales como *la modernización, la identidad profesional y la docencia rural*.

PERSPECTIVA ANALÍTICA

Nuestro dispositivo analítico articula la Historia Crítica, la Ontología Histórica, el Análisis de Discurso y la Biopolítica foucaultiana. El presupuesto ontológico que nuclea este dispositivo permite establecer que ni la modernización ni la identidad profesional del maestro rural tienen una causa final inalterable, sino que son efecto de una *matriz social* (Ian Hacking, 2001). Esta matriz articula nociones, valores, conceptos, afectos, deseos y prácticas históricas, que estabilizan una forma de ser social e individual. El análisis de discurso posfundacional presupone que la identidad no tiene un centro o esencia ahistórica, sino que es efecto de la articulación contingente de elementos significantes, lingüísticos o extralingüísticos, que la constituyen. En este sentido, el análisis de discurso posfundacional rastrea la red de elementos significantes de la reforma modernizadora del magisterio a finales del siglo XX, con el objeto de identificar sus puntos nodales y reconocer la forma en que éstos operan como referentes normativos del moderno ser del maestro rural, en la narrativa de los agentes educativos de la ENRLC.

Los referentes normativos dan forma, cualifican y sujetan la vida del maestro a conceptos, afectos, deseos, prácticas y expectativas. Dichos referentes hacen que la vida simple (*zoe*), múltiple y dispersa del magisterio, ceda su sitio a una vida adjetivada, adunada y constitutiva del grupo profesional (*bios*) (Juárez, 2019).

Sin embargo, desde la perspectiva del análisis de discurso posfundacional, toda inversión de principios o acciones esperadas es subvertida en la actuación del agente, porque las expectativas de la agencia tienen una fisura constitutiva. Esta fisura permite al agente un juego en la identificación de dichas expectativas, lo que posibilita

que emerja una forma específica de ser moderno maestro rural en la narrativa de los agentes educativos de la ENRLC.

En abstracto, la agencia aparece como un dispositivo, aparato o institución que establece los referentes intencionales, propositivos e instrumentales que condicionan la acción práctica del agente. La acción propositiva y la intencionalidad no son propiedades ni de los objetos ni de los seres humanos, son propiedades de los dispositivos (Latour, 2001). Sus condicionamientos, señala Boltansky (2014), operan como referentes que materializan la orientación del agente porque generan asideros que coordinan sus acciones prácticas. Estos asideros propician la acción conjunta de los agentes, sin que esto signifique la cancelación de su *di*-ferencia.

Por su parte, el agente emerge como la entidad que posibilita la circulación de los referentes de la agencia hacia los objetos que constituyen el cambio, como el niño racional, la productividad, la civilización o el progreso. Para alcanzar las metas esperadas por la agencia, el agente desarrolla subprogramas que guían su acción práctica. A través de estos subprogramas circulan los referentes de la agencia, pero dichos referentes activan a su vez los referentes del agente y así se amplía y modifica la cadena de los elementos actantes, que finalmente modifican o resignifican la acción esperada en el agente educativo. Bajo esta lógica, el maestro aparece estrictamente como uno más de los elementos actantes de la modernidad, pero emerge como entidad privilegiada cuando sustituye o amplía la cadena de elementos que actúan y con ello cambia la acción, las posibilidades y los propósitos de la agencia.

En la primera parte de los hallazgos presentaremos los rasgos y propiedades de la agencia modernizadora, específicamente, los referentes intencionales de la modernización del magisterio; y en un segundo apartado identificaremos el proceso de inversión y subversión de dichos referentes en la práctica narrada de los agentes educativos de la ENRLC.

LA MODERNIZACIÓN DEL MAGISTERIO A FINALES DEL SIGLO XX: EL MAESTRO COMO CONOCIMIENTO Y TÉCNICA

El Plan de Estudios de la Licenciatura en educación primaria (PELEP), derivado tanto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (DOF, 1992) como de la Ley General de Educación, describió 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 se especificó a través de *rasgos* que objetivarían la “competencia profesional”: conocimientos, habilidades, valores y actitudes sobre la práctica docente. Para determinar el peso de cada dimensión del perfil profesional en el PELEP, agrupamos los rasgos que desarrollaría cada materia y valoramos su carga horaria y créditos dentro del curriculum de formación.

Por el número de horas y créditos asignados a las materias analizadas, el programa esperó que el perfil profesional se concentrará en el *Dominio de contenidos y las Competencias didácticas*. Las materias que desarrollan los *rasgos* de estas dimensiones presentaron un peso curricular (horas-clase) cuatro veces superior⁸ a las materias asociadas con la *Identidad profesional y ética*, y la *Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de escuela*. El *Dominio de contenidos y Competencias didácticas* se objetivaron principalmente en dos *rasgos* de la tarea docente: la adquisición de conocimientos disciplinares y el desarrollo de habilidades para traducir el contenido científico en contenido de aprendizaje.

⁸ Durante los cuatro años de formación profesional las primeras dos dimensiones tendrían un número acumulado 3696 horas/clase, que superan las 816 horas/clase destinadas a las dimensiones de Identidad profesional y ética, y Capacidad de respuesta a las condiciones sociales del entorno de escuela (Juárez, 2019).

La agencia educativa puso al contenido y al método como centro en la modernización de la práctica docente y como elemento estratégico para el control del cambio social. Así, las ciencias y las técnicas que determinan los contenidos de aprendizaje, las estrategias para su inversión y las reglas para desarrollar las prácticas educativas, quedaron en el centro de la agencia modernizadora de la educación.

Las ciencias de la educación proveerían al agente educativo el conocimiento para planificar, diseñar, ejecutar y evaluar secuencias de aprendizaje, es decir, ordenarían la intervención en el desarrollo cognitivo del educando. Dicho conocimiento articularía una matriz de razón que permitiría distinguir la posición moderna de la tradicional en el agente educativo. Además, operaría en el maestro como dispositivo para vigilarse a *sí mismo* y reconocerse o no como agente de aprendizaje y de cambio en el niño.

Las ciencias de la educación suministrarían a la formación de los maestros los elementos, las reglas y las relaciones constitutivas de su objeto profesional, es decir, una lógica para identificar la acción educativa. Esta lógica reduciría la “hiperactividad” del *yo* magisterial al delinear los problemas, las relaciones, las reglas y las afecciones de la tarea educativa. Invertiría estos problemas como riesgos o esperanzas de una “buena educación” y con ello modularía (potencia o frena) la acción de los docentes. En los discursos del ANMEB (Gobierno Federal, 1992) y el PELEP (SEP, 1997), los riesgos y esperanzas de la modernización se condensaron en significantes como *desarrollo cognitivo, planificación, ejecución de secuencias de aprendizaje, evaluación, certificación y aprendizaje a lo largo de la vida*, entre otros. Estos significantes constituyeron una matriz de razón que atravesó tanto por los registros político, jurídico y técnico con que se diseñó la política de formación, como por las instancias que la instrumentaron como los asesores pedagógicos, los directores de escuela, los docentes y los estudiantes de docencia.

La matriz de razón científico-técnica situó al maestro/a como “hombre/mujer de ciencia”. La categoría *hombre/mujer de ciencia* no sólo describe el inseparable vínculo entre el *ser* profesional y la ciencia que determina el contenido y el método que identifica ese modo de *ser*, sino que, al fijar al profesor en dicha relación, subraya también el carácter racional del agente educativo. Es decir, el docente como entidad psicológica preindividual no formalizada, no

podría ser la *causa adecuada* de la eficiencia educativa, por tanto, su conducta tendría que guiarse por una intensión o afección externa (Spinoza, 2018), contenida en la descripción que las ciencias de la educación hacen sobre su tarea profesional. Sin descripción no hay intención ni acción racional, es un hecho lógico (Hacking, 2004).

Tanto en el ANMEB (DOF, 1992) como en el Acuerdo Educativo Nacional (SEP, 2019), la *profesionalización del magisterio* y la *transferencia eficaz de contenido* aparecieron como puntos nodales para la modernización y la calidad o la excelencia educativa. El ANMEB identificó al docente como protagonista de la transformación porque “es quien transmite los conocimientos” (DOF, 1992, p. 12), mientras que para el AEN la formación docente requería un “nuevo modelo basado en una sólida formación pedagógica que se reflejará en la trasmisión de conocimientos en las aulas” (SEP, 2019, p. 31).

Como transmisor, la agencia modernizadora perfiló al docente como una entidad *neutral*, meramente lingüística y funcional, y redujo la profesionalización a un dispositivo para la transferencia eficaz de contenido. Los presupuestos “científico-técnicos” emplazaron al docente como mediador entre la entidad psicológica individual “inmadura” en espera de experiencia y el contenido científico que genera “experiencia y madurez”. Para actualizar este mandato se requirió un cuerpo docente que emergiera como pura superficie de inscripción, “sin vínculos ni afecciones” preindividuales. Esta neutralización y efecto de vaciamiento se objetivaría al sujetar al cuerpo profesional a un infinito proceso de cualificación y formación permanente, que dispondría su flexibilidad.

La ciencia y la técnica aparecieron como puntos nodales del moderno sistema de razón, tendiente a desimplificar las afecciones preindividuales del magisterio para constituirlo en una entidad “neutral”, funcional y “desideologizada”, que funcionará como correa de transmisión entre el conocimiento científico y el educando. Sin embargo, dado que el magisterio se identifica cuando pone en acto las reglas de la agencia modernizadora, no se puede identificar al moderno agente educativo rural si no se analiza cómo aparecen dichas reglas en la práctica narrada de directores, maestros y alumnos de la Escuela Normal Rural.

EL MODERNO AGENTE EDUCATIVO EN LA NARRATIVA DE DIRECTIVOS, MAESTROS Y ESTUDIANTES DE LA ENRLC

El director de la ENRLC considera que el maestro es “un técnico formado en la práctica ... *cuyos conocimientos, habilidades, valores y capacidades primarias* (cursivas mías) son el dominio de contenido disciplinar, el análisis, la reflexión, el espíritu de superación y la formación continua” (DTE, 2018, comunicación personal). Estos principios se objetivan al desarrollar competencias técnicas en el terreno de la “metodología, la didáctica y la gestión o planificación escolar” (MTE, 2014, comunicación personal).

En abstracto, la técnica aparece como un sistema de reglas que posibilitan la comunicación entre el maestro y su objeto profesional, y en concreto como instrumental metodológico y didáctico que permite la circulación de los contenidos de aprendizaje. La dimensión técnica del moderno maestro rural pone al contenido como un referente de intensión, porque a través de éste se valora la eficiencia técnica de la transmisión, el desarrollo cognitivo del educando y el éxito de la práctica profesional.

Profesores y estudiantes de la ENRLC (2018) asumen que una tarea central del magisterio es diseñar y ejecutar actividades que posibiliten el aprendizaje de contenidos. Esta tarea, agregan, sólo se puede realizar eficazmente si el maestro está técnicamente capacitado para reconocer e intervenir en los factores que inciden en ella, como las tecnologías, el libro de texto, las trayectorias socioculturales y económicas de los alumnos, la disposición del educando para el aprendizaje (el control del grupo), la competencia pedagógica y didáctica del magisterio, y el dominio de contenidos. Sin embargo, admiten que el maestro rural sólo puede intervenir en dos de estos factores: *El control de grupo y el dominio de los contenidos*.

Para propiciar un adecuado control del grupo, técnicamente el maestro requería competencias para identificar la “naturaleza” cognitiva del alumno. Las categorías y nociones “científicas” que describen y explican el desarrollo cognitivo infantil, además de operar como referentes para ordenar técnicamente los métodos de aprendizaje y la estructura de la planificación escolar, prescribirían, a su vez,

“las buenas prácticas” docentes. Esta prescripción fijaría el deseo de aprender o educar de cierta manera, así como las emociones que experimentaría el docente al aproximarse o alejarse de dicho deseo. De este modo, la competencia “técnica” aludida desarrollaría un componente subjetivo e ideológico que no inicia, como por lo común se cree, fuera del laboratorio o del desarrollo científico.

La dimensión científico-técnica atraviesa la parte moral, empírica y teórica de la formación profesional porque no sólo dispone la forma de registrar la moderna tarea educativa y la percepción que tiene el maestro sobre sí mismo, sino también las afecciones sobre el *ser* profesional. La disposición del registro, la percepción y los afectos del *ser* profesional propicia que los alumnos, maestros y directivos de la ENRLC (2018) tengan un efecto de consenso con el ANMEB (DOF, 1992) sobre la relevancia que posee la dimensión científico-técnica para profundizar los alcances de la profesionalización, no obstante que difieran con respecto al mandato de que el “maestro deba ser transmisor de contenido” (DOF, 1992, p. 12).⁹ Es decir, reivindican la relevancia de la ciencia y la técnica, pero no comparten el presupuesto de que su *deber* se reduzca a traducir y movilizar el currículum, ni que sean un cuerpo docente desideologizado y neutral. Este desplazamiento se evidencia cuando el maestro rural se identifica como *educador comunitario*.

El educador comunitario y el desplazamiento de la agencia modernizadora

Para maestros y alumnos de la ENRLC (2018) el docente es fundamentalmente generador de conciencia comunitaria: “concientiza a la comunidad de su situación económica, de su contexto, y explica ¿qué pasa?, ¿por qué pasa?, ¿cuál es su causa? y ¿cuál es su consecuencia?” (MTE, 2018, comunicación personal). Además de informar y explicar, en la memoria institucional, agregan, el docente aparece también como “el sabio, el psicólogo, el que da consejos de cómo salir adelante; no por beneficio propio sino de la comunidad” (ATE, 2018, comunicación personal). El maestro rural es “aquel que ve por quienes no pueden ver” (ATE, 2018, comunicación personal).

⁹ Esta afirmación prevalece en la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales (SEP, 2019).

En estos términos, se asume que el maestro realiza su tarea entre una multitud dispersa por efecto de una conciencia limitada o el desconocimiento de los problemas y fines colectivos “reales”. Por tanto, se atribuye al maestro rural la obligación de ver, saber, explicar, cuidar, y buscar el bien y la salvación de la comunidad. La comunidad aparece como principio, medio y fin de la actividad docente, y el maestro rural emerge en la narrativa de los agentes educativos de la ENRLC como un educador comunitario.

El educador comunitario: dimensiones política, social y epistémica de su práctica

Operación política

Para el estudiante de la ENRLC, el maestro “no hace práctica docente sino una práctica social (*sic*)” (ATE, 2014, comunicación personal). Es decir, su acción no depende sólo de una matriz de razón técnico-pedagógica limitada al aula escolar, porque el maestro además “organiza, gestiona, media y presiona al interior de la comunidad” (DTE, 2014, comunicación personal). El buen maestro, “no es el que enseña bien, es el que sale a la calle, da consejos sobre como producir la tierra (*sic*) ... el maestro debe generar todo tipo de relaciones, excepto enemigas” (ATE, 2014 comunicación personal). En otros términos, la “buena práctica” profesional es la que conduce, guía y articula a la comunidad.

Los agentes educativos de la ENRLC desplazan los límites de acción circunscritos al ámbito escolar y los extienden a otros quehaceres como la práctica política porque “ésta es parte de la naturaleza humana” (DTE, 2014, comunicación personal). Aunque da consejos sobre cómo trabajar la tierra, el maestro rural no se aboca exclusivamente a ordenar el trabajo, la salud o la conducta social, como en la primera modernización del siglo XX. Tampoco es únicamente el mediador entre el contenido disciplinar y el educando, como lo establece la reciente agencia modernizadora, *el educador comunitario* aparece como el pastor que “*most not teach the truth, he most direct the conscience*”¹⁰ (Foucault, 2000, p. 340).

¹⁰ “No enseña la verdad, dirige la conciencia” (traducción propia).

El educador comunitario disloca la acción educativa constituida por referentes como el aula, el contenido científico y la individualidad cognitiva. Su intervención propicia la emergencia del grupo social, la conciencia, el conocimiento de *sí* y la experiencia comunitaria. Trasciende la dimensión técnica y destaca la dimensión política en la vida profesional. Su práctica genera efectos constitutivos al “articular a todos los agentes educativos y políticos para atender las necesidades educativas y comunitarias” (MTE, 2014, comunicación personal). Al actuar como vehículo para identificar necesidades y articular actores, el maestro rural fija también referentes de identificación política.

Los futuros maestros rurales consideran que el actual sistema educativo forma al niño “sólo para que venda su mano de obra” (ATE, 2014, comunicación personal), negándole así otras formas de ser. “El niño, en sus sueños dice: quiero ser ingeniero, quiero ser jugador profesional, quiero ser esto... pero ya cuando hablas realmente con él: —¿qué quieres hijo? —Quiero acabar mi prepa porque es lo que me piden en la fábrica para trabajar” (ATE, 2014, comunicación personal).

La acción político-educativa del educador comunitario hace posible que la comunidad reconozca el orden simbólico-práctico que niega su constitución plena. Dicha acción permite articular el “nosotros”: trabajadores, pobres, marginados, como una cadena significativa que opera como límite que distingue entre el “nosotros” y el “ellos”, y establece entre ambas entidades una relación de antagonismo (Laclau, 1986). Es decir, la comunidad se identifica al reconocer aquello que limita su acceso a los recursos materiales y simbólicos para un desarrollo pleno.

Función social

La ENRLC agrega a su currículum formal un programa de actividades agropecuarias constituido por aprendizajes sociales emanados del mundo de la vida del estudiante normalista rural. El director escolar (2018) afirmó que los alumnos que se dedicaban en casa al cuidado de las ovejas adquieren la misma responsabilidad en la escuela normal. Así, la institución pasa a ser, parcialmente, una extensión de la

familia del estudiante, una prolongación de la comunidad y un lugar para reafirmar la identificación social.

La ENRLC agrega la experiencia social a los rasgos constitutivos del moderno agente educativo rural. Esta acción podría aparecer en los términos del PELEP (SEP, 1997) como la capacidad de percepción y respuesta al entorno social del estudiante. Sin embargo, no es así porque en las prácticas de formación del maestro rural la experiencia social no equivale a registrar necesidades comunitarias y ofrecer conocimiento práctico que estructure y reestructure las acciones que las resuelvan, es decir, que la escuela normal rural lleve conocimiento práctico a la comunidad. Por el contrario, la ENRLC trae el saber y la experiencia social para articularlos al conocimiento disciplinario del Plan y Programas de Estudio (SEP, 1997) y con ello estructura y reestructura la vida en la escuela normal.

La experiencia social subvierte el currículum sugerido por la agencia modernizadora para formar al maestro rural, cuando los agentes educativos normalistas incorporan dicha experiencia a la cadena de elementos actantes que integran su subprograma de formación. La acción práctica de la ENRLC no apuntaría a constituir sólo un agente eficaz en la transmisión de contenido, sino a preservar en el maestro un polo de identidad con el grupo social de pertenencia. Este subprograma de acción transfiere la experiencia social al currículum escolar para producir un *habitus* docente cercano al modo de ser comunitario: preservando sus objetos, sus relaciones y sus reglas.

Epistemología social

El maestro debe destacar “¿cómo se mueve el fenómeno?, y ¿por qué se mueve así? Tendrá que hablarle [al niño] de cómo se está moviendo esto, no nada más se mueve por moverse” (ATE, 2014, comunicación personal). La pregunta pedagógica ¿cómo se mueve el fenómeno? no se funda en la lógica epistémica galileana preocupada por identificar la ley inherente de las cosas; por el contrario, el ¿cómo? enfatiza la necesidad de interpretar el sentido de dichas cosas y qué las dirige en determinado momento histórico. Al preguntar ¿por qué se mueve el fenómeno?, el ¿porqué? apunta a interpretar el fin del fenómeno, la intención específica que lo moviliza. Así, el ¿cómo?

y el *¿porqué?* operan como conductores pedagógicos para analizar, comprender y explicar el fenómeno. Ambas interrogantes desnaturalizan los objetos de conocimiento, los historizan y les asignan un componente ideológico. En este sentido, el aprendizaje no es efecto de identificar los elementos sustanciales de un fenómeno aislado, sino que emerge al hacer circular el fenómeno por las circunstancias históricas que constituyen “la realidad” del educando.

La forma en que el docente comunitario interroga y guía la comprensión de los objetos de aprendizaje, lo aparta de una lógica científica, neutral y desideologizada. Pone al educador comunitario en una racionalidad política que sitúa en primer plano el código del poder y deja en segundo al código de la “verdad científica”. La sustitución del código de la “verdad” por el código del poder reivindica un pensamiento estratégico (medio-fin), más que un *a priori* cognitivo sostenido en la relación causa-efecto.

El educador comunitario dispone la simbolización de la necesidad o el deseo social. El deseo simbolizado, al traducirse en “ley”, mandato o principio de acción individual articula entidades colectivas y las distingue de los grupos peyorativamente identificados como multitud. Emerge así la comunidad (Esposito, 2009), las *gentes*¹¹ (Bosteels, 2016), el pueblo (Laclau, 2009).

DISCUSIÓN: ARTICULACIÓN Y DESPLAZAMIENTO DEL SER MODERNO MAESTRO RURAL

Para acceder a las dimensiones y rasgos del moderno agente educativo rural, el diseño de investigación recurrió al análisis documental y a la práctica narrada de agentes educativos normalistas rurales. Es indiscutible que la práctica narrada del agente educativo no se traduce literalmente en acción práctica, es decir, no se constituye en una evidencia que permita sostener que el alumno egresado de la ENRLC pone en acto en su tarea profesional las referencias normativas, éticas y afectivas con que articula el sistema práctico (qué hacer y cómo hacer) del maestro rural. Tampoco es posible generalizar los

¹¹ Las gentes aparecen al hacer visible a la comunidad más allá de la connotación de grupo o masa psicológica y situarla como entidad legítima para ejercer resistencia en la reivindicación de un derecho.

hallazgos en ENRLC a todas instituciones formadoras del magisterio rural en México.

No obstante las limitaciones señaladas, la práctica narrada provee los referentes que el agente educativo rural articula para significar la posición del sujeto maestro rural, así como las relaciones que este sujeto guarda con otras posiciones dentro de la acción educativa. Dichos referentes pueden tener efectos de regularidad en los procesos de formación dentro de las Escuelas Normales Rurales en México, ya que tanto los directivos como los maestros entrevistados se formaron en normales rurales y su práctica profesional ha circulado por distintas escuelas de este tipo en el país. Además, es cierto que la predicación sobre la educación rural y la tarea del magisterio puede ser potencialmente infinita y generar dudas sobre deseo “real” del sistema que lo simboliza (Žižek, 2003); es por ello por lo que la articulación de otras normales rurales con una forma cultural hegemónica de la educación rural no pasaría estrictamente por el plano de su simbolización sino por la fantasía para desarrollarla. Es decir, por la ilusión depositada en una práctica educativa con carácter social, inclusiva, progresista, generadora de conocimiento y conciencia, que opera como elemento de cierre de la fisura, la falta, el riesgo, y emerja como salvación de la comunidad rural. Más allá de las diferencias en la especificación de la identidad de la educación y el magisterio rural, las escuelas normales rurales, articuladas desde 1935 a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), pueden compartir la misma la matriz ideológica.

Los hallazgos se desagregaron en dos ejes, en el primero se presentan los puntos nodales sobre los que se resignificó la identidad del magisterio en la agencia modernizadora de finales del siglo XX. En el segundo, se identifica el desplazamiento de la acción propositiva y la intencionalidad de dicha agencia, en la narrativa de los agentes educativos de la ENRLC, a principios del siglo XXI.

Puntos nodales de la agencia modernizadora

La gramática social que detonó la modernización de finales del siglo XX modificó los referentes de intensión de la agencia educativa pos-revolucionaria, sustituyó al progreso civilizatorio por el desarrollo

económico. Este cambio reemplazó a la vida por la acción práctica como la dimensión de la existencia que produce y objetiva dicho desarrollo.

Analíticamente, la práctica apareció como categoría para acceder al contenido y al método desarrollados en la tarea profesional, mientras que la ciencia y la técnica surgieron como elementos estratégicos para controlar la práctica y el cambio esperado por la modernización. La agencia modernizadora generó dispositivos de formación docente para ampliar e intensificar el dominio de contenidos disciplinares y la capacidad técnica para planificar, diseñar, ejecutar y evaluar la transmisión eficiente de contenidos. Este hallazgo coincide con los consensos que los centros de formación docente establecieron en los años noventa para la modernización del currículum. Se esperaba la integración del contenido con el método y que, dado que no había diferencia curricular para maestros de ámbitos urbanos y rurales, se homogenizaran y estandarizaran las formas específicas de enseñanza (Ibarrola y Silva, 2015; Ledger, Masinire, Delgado y Burgess, 2021).

Al microespecificarse los elementos del proceso educativo para efficientar la tarea profesional, se supeditó la acción práctica del maestro a la ciencia y se intentó “desvincularla” de sus afecciones individuales. Es decir, se intensificó la tecnificación de la acción magisterial y se sustituyeron los significantes nodales que identificaban al maestro rural en la retórica modernizadora posrevolucionaria. Se reemplazaron significantes como *fuerza espiritual e ideológica e impulsor de la energía del pueblo*, por valores como *sujeto de la ciencia, entidad desideologizada, disposición a la formación y reformación continua*. Esta resignificación identitaria se intensificó formalmente desde 1996, cuando el diseño de la capacitación y actualización del magisterio consideró al maestro como “el técnico que hace, encerrándolo en el aula” (Rosas, 1996, p. 58).

También se halló que la agencia educativa modernizadora desvinculó la noción de cambio de la emancipación social y la asoció con la transformación de la práctica del maestro. Es decir, esperó que el magisterio moderno se fijara sobre la práctica en *sí misma*, lo que paradójicamente la volvería socialmente impráctica (Popkewitz, 2015). Este hallazgo coincide con lo que Bryan y McLaughling,

2005) encontraron en el discurso de un maestro rural con formación universitaria en México, quién afirmó que hacerse responsable del aprendizaje dependía de la conciencia sobre el proceso en que ocurre y no sobre su fin.

Desplazamiento de la propuesta modernizadora

En la práctica narrada de los agentes educativos de la ENRLC se encontró que la “buena práctica” profesional se asocia con la conducción y articulación comunitaria, por lo que los referentes centrales de la acción del maestro rural son la conciencia, los valores, el espacio social y la comunidad. Es decir, el magisterio rural de ENRLC refiere una ética profesional distinta de la manifestada en otras instituciones normalistas en México, cuya ética se asocia a la individualidad cognitiva, el contenido y la transmisión de conocimientos (Yuren *et al.*, 2013).

Al reconocerse al maestro rural como generador de conciencia comunitaria y no sólo como transmisor de contenido y organizador práctico de la vida, el normalista de la ENRLC disloca la posición de sujeto educativo asociado con la gobernanza comunitaria y se articula a una posición centrada en la identificación política. En México, a diferencia de otros magisterios rurales en América Latina, el educador comunitario de la ENRLC se reconoce a través de una dimensión política que trasciende la disposición de generar productos socialmente útiles para vivir mejor, como lo encontró Santos (2014) en Uruguay.

También encontramos que la experiencia social articulada al currículum formal de la ENRLC desplaza la intención de que el maestro rural sea básicamente un hombre o mujer de ciencia. La experiencia social excede los parámetros de eficiencia técnica para transmitir contenido de aprendizaje y contribuye no sólo a preservar en el docente un polo de identidad comunitaria, sino que facilita la asimilación de los sistemas prácticos de la comunidad rural en que se desarrollará la labor docente.

Al integrarse la experiencia social a la formación del maestro rural en la ENRLC no sólo se legitima el conocimiento situado frente al conocimiento epistémico, sino que también se desplaza la “eficien-

cia técnica” como elemento privilegiado para racionalizar el objeto profesional. Esta dislocación ocurre cuando la identidad del maestro rural circula por el compromiso social, la permanencia en la comunidad y la eficacia educativa, derivados de la integración de los sistemas prácticos del grupo social al que pertenecen los estudiantes.¹² Este planteamiento no significa que todo maestro rural posea las propiedades antes referidas, ni que estas propiedades sean la causa final de su identidad. Lo que se establece es que, en la retórica argumentativa de los agentes educativos de la ENRLC, la referencia del ser maestro rural circula, como dice Latour (2001), por una serie de elementos actantes entre los que destacan, más que la eficiencia técnica, el compromiso social, la permanencia en la comunidad, la eficacia educativa, entre otros, valores que se relacionan con un esquema de formación específico que destaca la incorporación de la experiencia social al currículum institucional.

CONSIDERACIONES FINALES

La agencia modernizadora de finales del siglo XX substituyó a la comunidad por el aula, a la vida por la acción, a la producción de autoconsumo por la productividad de mercado, y al desarrollo de la conciencia social por la adquisición individual del aprendizaje. Además, desplazó el análisis de la historia social del contenido por la causas eficientes y finales “inherentes” al mismo, y reemplazó la noción de cambio asociada con la emancipación social, por un cambio referido a la permanente adquisición de nuevas competencias y a la flexibilidad profesional del magisterio.

La agencia modernizadora preservó la intensión de la neutralidad ideológica e inventó la separación entre el poder científico, responsable de “representar” las cosas, y el poder político encargado de representar a los sujetos sociales, aunque estos sujetos nunca es-

¹² El origen social del estudiante al momento de desarrollar el estudio, si consideramos el perfil socioeconómico de los padres, está relacionado a la población con actividades agropecuarias de baja remuneración económica. Los alumnos reportaron que cinco de cada diez padres se dedican a la agricultura, mientras que ocho de cada diez madres son amas de casa, y que nueve de cada diez familias tenían ingresos entre 2000 y 5000 pesos mensuales (Júarez, 2019). Por otro lado, acorde con lo establecido en reglamento de ingreso a la ENRLC, los directivos señalan que los aspirantes tienen que cumplir con el requerimiento de ser hijos de campesinos con bajo ingreso económico, y que esta condición es verificada por las autoridades escolares directamente en sus hogares.

tuvieran separados de las cosas (Latour, 2007). Esta agencia esperó constituir a la docencia rural como un objeto técnico, determinado por el contenido y el método, suprimiéndole su significado social, (Simondon, 2017). Con ello, se intentó anular en el maestro rural el sentido de pertenencia a un grupo y lo que esta reivindicación excluiría.

Sin embargo, ni la técnica se separó de su condición ideológica y política, ni los agentes normalistas rurales reivindicaron la neutralidad, la transmisión, el contenido y la mediación lingüística funcional, como puntos nodales de su configuración identitaria. Por tanto, ni la agencia educativa ni los agentes normalistas rurales han sido plenamente “modernos”, ni por la actualización de principios ni por los efectos sociales esperados con su intervención.

La modernización de la educación rural durante el siglo XX se planteó intervenir en la vida y la acción para generar salud, bienestar, progreso, desarrollo y equidad en la población. A un siglo de distancia, el Coneval ha categorizado como estados con *muy alto rezago social* a las mismas entidades federativas que tenían los peores indicadores educativos a principios del siglo pasado. En 2023, Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz ocupan los cuatro primeros sitios del penoso *ranking* de rezago social en México. Tienen un índice de analfabetismo de dos dígitos, una media de fracaso escolar en educación básica cercano a 50% y severos problemas de acceso a la salud, la alimentación y los servicios asistenciales básicos (Coneval, 2023). Estos efectos, contrarios al progreso y el desarrollo esperados por las agencias modernizadoras del siglo XX, nos obligan a pensar ¿en qué aspectos de la vida rural impactó la modernización educativa en los últimos cien años?, ¿qué lugar ha ocupado la escuela rural en el “desarrollo social”? y ¿en qué fracasó la modernización de la formación del maestro rural?

REFERENCIAS

- Blease, B., y Condry, J. (2014). What challenges do elementary school teachers experience when teaching writing in multigrade rural classes? *South African Journal of Childhood Education*, 4(2), 36-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187179.pdf>
- Boltansky, L. (2014). *De la Crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Madrid: Akal.

- Bosteells, B. (2016). The people which is not one. En A. Badiou, P. Bourdieu, J. Butler *et al.*, *What is a people?* (pp. 1-20). Columbia: Columbia University Press.
- Bryan, L., y McLaughling, J. (2005). Teaching and learning in rural México: a portrait of student responsibility in everyday school life. En *Teaching and Teacher Education* (pp. 33-48). Estados Unidos: Department of Science Education, University of Georgia.
- Brumat, R. M. (2015). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10. <https://ricoei.org/historico/deloslectores/3939Brumat.pdf>
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*. México: FOEM, El Colegio Mexiquense.
- Civera, A. (2004). *La legitimación de las escuelas normales rurales*. México: El Colegio Mexiquense.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2022, 10 de noviembre). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México: cifras del ciclo escolar 2020-2021*. México: Mejoredu.
- Coneval (2023, 16 de marzo). *Rezago social en 2020*. México: Coneval. https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Indice_de_Rezago_Social_2020_anexos.aspx
- De Ibarrola, M., y Silva, G. (2015). Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(1), 143-196 <https://www.redalyc.org/pdf/270/27035790006.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Gobierno Federal.
- Espósito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. México: Herder.
- Foucault, M. (2000). *Power. Essential Works of Foucault 1954-1984*. París: Gallimard.
- Gobierno Federal (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
- Gerrero, P. (2023). Educación a distancia en comunidades rurales. *Educación Superior, Profesiones, Trabajo, Cad. Pesqui, São Paulo*, 53. <https://doi.org/10.1590/198053149860>

- Hacking, I. (2004). *Historical Ontology*. Harvard: Harvard University Press.
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Madrid: Paidós Ibérico.
- Juárez, O. (2019). *¿Quiénes son nuestros maestros? Análisis del biosprofesional constituido en las instituciones de formación inicial de maestros (1997-2017)*. México: Plaza y Valdés.
- Kline, J., y Walker-Gibbs, B. (2015). Graduate Teacher Preparation for Rural Schools in Victoria and Queensland. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 68-88. <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2632&context=ajte>
- Laclau, E. (2009). *La razón Populista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1986). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. México: Siglo XXI.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Lazarev, V., Toby, M., Zacamy, J., Lin, L., y Newman, D. (2017). *Indicators of successful teacher recruitment and retention in Oklahoma rural schools (REL 2018-275)*. Washington: U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory South west. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576669.pdf>.
- Ledger, S., Masinire, A., Delgado, M., y Burgess, M. (2021). Reframing the policy discourse: A comparative analysis of teacher preparation for rural and remote education in Australia, South Africa and Mexico. *Education Policy Analysis Archives*, 29(82), 2-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6233>
- Popkewitz, T. (2015). *The Impracticability of Practical Research. A History of Contemporary Sciences of Change That Conserve*. Michigan: University of Michigan Press.
- Rosas, L. (1996). Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVI(2), 139-164.

- Santos, E. (2014). Programa único o diferenciado. Especificidad de la escuela rural uruguaya. *Revista História da Educação*, 18(43), 33-48.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística (1956). *Estadísticas Sociales del Porfiriato 1877-1910*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Acuerdo Educativo Nacional: Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. México: SEP.
- SEP (1997). *Plan y Programa de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP (1928). *Las misiones culturales en 1927: Las escuelas normales rurales*. México: SEP.
- Simondon, G. (2017). *Sobre la Técnica*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Spinoza, B. (2018). *Ética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Yurén, T., Antezana, N., y Hirsch, A. (2013). La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (43), 235-252.
- Zizek, S (2003). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.