



“Consideraciones extrínsecas e intrínsecas de la resignificación y revalorización docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana”.

Ernesto Ramírez Vicente

RESUMEN

El objetivo fundamental de esta ponencia es reflexionar a partir de la nueva propuesta curricular de la NEM, para lo cual se exponen una serie de factores externos e internos a tomar en cuenta específicamente para las nociones de *resignificación* y *revalorización docente* que contribuyan a la aplicación de estrategias orientadas hacia un ejercicio de la docencia que recupere parte del prestigio social que tradicionalmente ha tenido, así como a una práctica más digna en términos económicos, pedagógicos y culturales vinculada a contextos educativos globales. Para ello, se abordan cuestiones extrínsecas que se consideran deshumanizantes como la precarización, estandarización y burocratización e intrínsecas como la necesaria libertad de cátedra, la desacreditación del pensamiento crítico, la complejidad de la transversalidad o la integración realista y coherente de la comunidad más allá de lo específicamente escolar.

El abordaje teórico parte de los trabajos realizados en el propio Centro de Investigación Educativa (CIE) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y que ya han sido publicados en las referencias que se citan a pie de página¹. En ambos textos se hace un recorrido por los parámetros neoliberales del capitalismo académico² que han erosionado tanto la práctica docente como las condiciones específicamente

¹ Ernesto Ramírez y Armando Ávila, “Los docentes: representación de lo político o subalternos de una superestructura”, Revista *Enfoques Educativos*, no. 2, vol. 19 (segundo semestre 2022): 1-18.

² Ernesto Ramírez, “La ingeniería moral del neoliberalismo”, Revista *Ciencias y Humanidades*, no. 2, Vol. 8 (enero-junio 2019): 199-221.



laborales de la misma, en función de unos principios ideológicos concretos amparados en las engañosas consignas de eficiencia, productividad y calidad.

En cuanto a la metodología empleada para la reflexión ha sido de carácter principalmente cualitativa y se ha nutrido específicamente a nivel teórico de los enfoques *posmarxistas*, entre los que destacan los aportes de Gramsci, Althusser, Bourdieu, Thernborn, Bernstein o Foucault y de representantes de la llamada *pedagogía crítica pos-freiriana* como Apple, McLaren o Giroux.

Introducción

Se tiende a pensar que toda reforma curricular responde a los principios de autonomía que toda institución educativa posee, por el solo hecho de estar legitimada social y políticamente. No obstante, en México, después de más de cuarenta años de políticas globales neoliberales auspiciadas por el llamado capitalismo académico, el gobierno de la Cuarta Transformación aprobó en 2018 una reforma educativa conocida como la “Nueva Escuela Mexicana” (NEM) para, por una parte, contrarrestar los nocivos efectos de la precariedad pedagógica y profesional provocada por el prolongado asalto neoliberal a la educación y por otra, construir un nuevo modelo de Educación Básica acorde, en teoría, con principios más humanizantes y democráticos de una nueva filosofía educativa tanto en términos de administración y condiciones laborales como de estrategias pedagógicas.

En sentido amplio, y como se ha podido observar durante y después de la pandemia de SARS-COV2, la práctica docente se encuentra inmersa en una coyuntura de mayor complejidad a la que hay que sumar los aspectos que se han venido profundizado en las políticas educativas neoliberales que se exponen en este trabajo. El modelo de la *Nueva Escuela Mexicana* surge como una respuesta a dichos desafíos y aunque se encuentra en construcción, se debería entender como una oportunidad histórica de transformación, reconfiguración y dignificación tanto



del sistema educativo y la comunidad educativa en general como de los docentes en particular, con el objetivo de que las nuevas generaciones de profesores y estudiantes transiten por una existencia formadora-formativa más significativa y genuina, en términos académicos y en términos humanos.

Agenda 2030 de la ONU y principales desafíos de la Nueva Escuela Mexicana

Los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) responden en gran medida a lo que agendas políticas internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) de la ONU marcan en sus documentos oficiales, adaptados estructuralmente -en sentido amplio, curricularmente- a la realidad mexicana.

El *fomento de la identidad mexicana*, si bien es comprensible en términos políticos si lo analizamos desde el inicio de la independencia en 1810, ha sido utilizado, y lamentablemente se sigue haciendo, como una bandera ideológica centralista que finalmente no ha llevado a término una verdadera “*interculturalidad*” (otro de los principios) porque no existe una sola cultura en el país y el diálogo real y permanente resulta insuficiente si no es genuinamente recíproco en su construcción y se presenta de manera unilateral. Este sigue siendo, en mi opinión, un problema de compleja solución aun cuando la NEM es consciente de ello y propone una mayor comprensión histórica, lingüística, cultural y, por ende, educativa, de los contextos en los que viven y se desenvuelven las comunidades indígenas originarias en diversos y desfragmentados territorios. Esto tiene estrecha relación con lo que desde el principio del *respeto de la dignidad humana* se plantea. Más adelante lo vincularemos con lo que se defiende como *dignidad docente*.

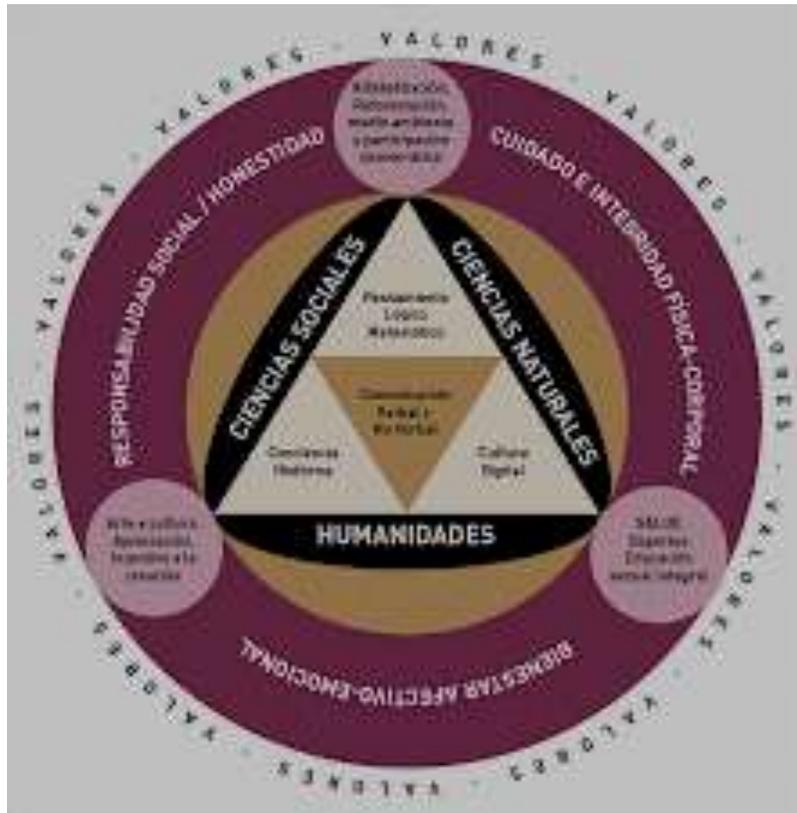
Otro aspecto central del Marco Curricular Común (MCC) que también se les está pasando a denominar *Nuevo Plan de Estudios*, es la construcción e importancia que se le otorga a la *Comunidad*, pero de momento solo se pueden intuir las implicaciones ya que es una noción históricamente abstracta que genera



discrepancias en función de la trinchera desde donde se enuncie. Respecto a la *Cultura de paz* aun queda mucho por trabajar respecto a políticas públicas que garanticen la ausencia de violencia estructural en un país desangrado por el narcotráfico y los delitos asociados a ello como la delincuencia dolosa, feminicidios, secuestros, desapariciones y trata de personas, que son, por mencionar algunos, de una insoportable cotidianidad.

En sentido amplio, las principales novedades y desafíos de la Nueva Escuela Mexicana abarcan aspectos estructurales, epistémicos, pedagógicos, políticos y axiológicos. Respecto a los primeros, la tradicional secuenciación de las etapas educativas pasa de *niveles a fases* de aprendizaje, otorgando a priori al propio valor del aprendizaje una jerarquía mayor que simplemente “pasar de grado”. Ello responde a la preocupante percepción que expresan los propios estudiantes, justificada cada vez más, de que es más importante “aprobar que aprender”.

El segundo desafío es la reconstrucción curricular del conocimiento, históricamente manejado desde hace más de cien años como asignaturas y materias casi siempre fragmentadas. Esto a nivel universitario ha sido particularmente significativo, se eliminaron muchas licenciaturas con planes de estudios más integrales en favor de la simplificación de las mismas en perjuicio de unos contenidos más profundos e integrales. Lo que se pretende entonces, a través de una organización en 4 *saberes o campos formativos*- Pensamiento Lógico-Matemático; Comunicación Verbal y no Verbal; Conciencia Histórica y Cultura Digital-pero entendidos como ámbitos cognitivos integrados, con una orientación sustancialmente transversal, no separada como siempre en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades. Todo ello se embona con valores estéticos, democráticos, ambientales o actitudinales, como se muestra en el gráfico elaborado desde la Subsecretaría de Educación Media Superior, pero que se puede extrapolar a Educación Básica.



Un tercer reto, y no menor, es pedagógico. La reconstrucción de las prácticas y dinámicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje es impostergable. Pero no se trata de que la docencia sea solo una actividad de mediación o “ludificación”, sino que la *praxis educativa*, y esto está estrechamente vinculado con un cuarto desafío, la profesión docente sea resignificada, mediante el apoyo y protección de la libre cátedra, cobijada de parte de autoridades más flexibles y tolerantes. Considero que se debe apostar de manera contundente por una predisposición didáctica y social al cuestionamiento crítico genuino y a la búsqueda permanente y comprometida para la transformación de la realidad. Todo ello, finalmente, redunda en un último desafío netamente político: la conformación de comunidades críticas y pensantes en la teoría y en la acción.

¿Qué sería una educación *de calidad*?

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas sin duda consideran *la Educación* como principio irrenunciable y asociado a ella, una educación de calidad. Sin embargo, cuando se consultan los documentos oficiales de libre acceso no queda muy claro qué es lo que entiende este organismo por “educación de calidad” y en el discurso se extraña una mayor concreción sobre todo en lo que respecta a la esfera pedagógica. Por ello, se ofrece una interpretación crítica de las características más bien tecnocráticas que desde otras instancias transnacionales como la CEPAL o la OEA, que son esencialmente económicas han teñido las propuestas curriculares de una filosofía que se inserta dentro de lo que se ha denominado como “capitalismo académico” y que se han ido mimetizando e introyectando en las políticas educativas curriculares de los últimos, al menos, veinte años.

En su análisis de lo que llama “las trampas de la calidad”, Santos Guerra (1999a) plantea que algunas son intrínsecas y otras extrínsecas. La primera de las trampas intrínsecas señaladas es la abusiva *simplificación* del concepto de calidad educativa. Esta simplificación se observa cuando, primero, se equipara la calidad con el rendimiento o la productividad y, segundo, se la evalúa con “un tipo de pruebas escasamente significativas de las tareas intelectuales más ricas (comprender, analizar, comparar, opinar, crear...)” (p.79).

Como segunda trampa intrínseca el autor menciona la *confusión*. La misma se observa cuando se identifican algunas de las condiciones que posibilitan la calidad con la calidad misma. Entre estas condiciones se encuentran las buenas instalaciones, la baja relación alumnos-docente, los abundantes materiales y los medios didácticos, incluidas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A veces se pierde de perspectiva que todo lo mencionado configura condiciones de posibilidad para la educación las que, aunque pudieran entenderse



como requisitos para la calidad, ni son las únicas condiciones necesarias ni se identifican con ella en términos absolutos.

La tercera trampa intrínseca identificada por Guerra es la *distorsión* que deja al margen de la calidad elementos sustanciales a su definición, particularmente, los que tienen que ver con juicios éticos. ¿Quedan todos los valores subordinados al rendimiento? Si no es así, ¿cuáles se subordinan y cuáles no? ¿Cómo nos posicionamos ante los que quedan excluidos del proceso educativo por su bajo rendimiento? La cuarta y última trampa intrínseca mencionada también tiene una dimensión ética. Se trata de lo que el autor llama “la tecnificación de las evaluaciones de calidad” (p. 80). Con respecto a este particular apunta que “da la impresión de que solamente cuando hay un número y medida existe rigor y objetividad” (p. 80). Plantea como un problema que “los fenómenos complejos no pueden ser abarcados por mediciones simples” (p.90).

Otra clara tendencia que quiere asociar la calidad con cuestiones ya extrínsecas sería la *comparación* como bandera de una supuesta replicación de “estrategias de calidad” en contextos diversos. Por ejemplo, la idea que se tiene de que lo que funciona en un territorio urbano va a tener eficacia en uno rural. Cada contexto escolar tiene su propia dinámica y no es tan sencilla una homogenización eficiente en términos de educación, pero el discurso oficial insiste en esta falsa creencia, que podría retrotraer a una percepción cultural discriminatoria contenida en conceptos tan resbaladizos como “desarrollo” y “subdesarrollo”.

Asimismo, es habitual otra trampa, que no es otra que la *manipulación* de cifras y datos oficiales de las universidades para justificar presupuestos, estrategias, intervenciones y sobre todo “mejoras” reflejadas en rankings que se toman como realidades objetivas, cuando ello es, bastante discutible.



Factores extrínsecos e intrínsecos de deshumanización docente

La NEM contempla como principio axiológico la dignificación de los docentes. No obstante, la enunciación del principio no garantiza que las condiciones laborales y pedagógicas se materialicen. Se requiere, en primer lugar, que las políticas públicas federales y estatales apuesten por paliar la precarización salarial en la que se encuentran la gran mayoría de los maestros y maestras, que en no pocas ocasiones, deben desempeñarse en otro empleo además de la docencia derivado de esta delicada situación, propia de lo que se ha denominado como capitalismo académico.

Se habla de la construcción de “profesores sostenibles”, porque precisamente las condiciones de trabajo-salario en muchos casos son insostenibles, al menos para el caso de la educación Básica, donde podemos encontrarnos con que un profesor o profesora de nivel secundaria trabaja cuatro días a la semana (más las horas de trabajo extraescolar) por un monto mensual de 7.500 pesos mexicanos. ¿Quién puede vivir con un salario así, sin considerar que no sean padres o madres de familia con hijos a su cargo? Solo la renta absorbe un 40 o 50% del salario. Pensemos en la manutención, transporte u otros gastos corrientes. ¿Qué les queda?

Por su parte, la revalorización pedagógica, como se ha señalado, depende de una re-significación social de la importancia de la docencia como valor cultural, ya que esta se ha erosionado en parte por la precarización y en parte por los prejuicios en sentido amplio que han generado políticas de flexibilización, explotación y minusvaloración de la libertad creativa y pedagógica como cualidad inherente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La burocratización, la falta de empatía y el autoritarismo de mandos directivos verticales no comprometidos socialmente han generado un contexto profesional muy adverso para dicha revalorización de la profesión docente.



Ello ha conducido a consecuencias de carácter intrínseco, que refuerzan procesos de deshumanización. Los profesores y profesoras se desmotivan, y ya sea de manera consciente o inconsciente, incurren con frecuencia en negligencias de carácter académico o de comportamiento en el salón de clases, en lo que forma parte de un estrés laboral lo suficientemente “despolitizante” como para que se pueda transformar sustancialmente la educación como problema de poder. La progresiva pérdida de libertad académica y de cátedra ha contribuido indudablemente a este deterioro, que conduce a una paralela desacreditación cultural y social del manido “pensamiento crítico” y a un predominio de mentalidades competitivas e individualistas en perjuicio de dinámicas más comunitarias y solidarias tanto al interior como al exterior de las escuelas.

La superación, renegociación y transformación de la complejidad de estas circunstancias, de ya largo recorrido histórico, es el primer paso, al menos para pensar en otros horizontes posibles. Veremos si se puede lograr en el corto y medio plazo.