



## La reconfiguración docente en la Nueva Escuela Mexicana

**Itzel Abigail Aguilar Valencia**

*Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)*

[itzel.agUILAR@isceem.edu.mx](mailto:itzel.agUILAR@isceem.edu.mx)

**Karla Paola García Arreola**

*Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)*

[karla.garcIA@isceem.edu.mx](mailto:karla.garcIA@isceem.edu.mx)

**Área temática:** Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo

---

### Resumen

Al hablar de la reconfiguración, es importante abordar el reconocimiento y valoración de la docencia, que al ser una categoría compleja debe verse desde distintas dimensiones. A partir de ello se desprenden diversas interpretaciones e intenciones.

La transformación del trabajo cotidiano en las aulas depende en gran medida de los docentes, este cambio debe ser desde una mirada ética, con sensibilidad, y con un posicionamiento crítico sobre la teoría y la práctica.

Es urgente un posicionamiento docente, que supere el pragmatismo y la mecanización, así como el papel de ejecutor e implementador de programas. Es necesario que cuestione su práctica y fortalezca su posicionamiento crítico y ético.

**Palabras clave:** Reconfiguración, práctica, docente, pragmatismo, curriculum, praxis.

### Justificación

La propuesta educativa que refiere la Nueva Escuela Mexicana ha sido dotada de nuevos significados, mismos que se ven reflejados en el diseño curricular, en los libros de texto, y en el marco jurídico. Como elemento constitutivo introduce la idea de transformación educativa, por lo que una de las intenciones es que el docente logre un posicionamiento pedagógico crítico y epistemológico, que sea capaz de conectar e intervenir de acuerdo con las necesidades de la comunidad. Invita a los docentes a intervenir de manera diferente y a configurarse como sujeto activo, crítico, reflexivo y autónomo, superando el papel de ejecutor de planes de estudio.



No obstante, y frente a dicha propuesta educativa, persiste un escenario en el que aparentemente no se generan transformaciones sustantivas.

En este sentido, cualquier esfuerzo por cambiar la educación en México resulta insuficiente si no va acompañado de un replanteamiento profundo de la práctica docente, es decir, sin una auténtica resignificación del rol del maestro, de otra manera cualquier intento de cambio educativo sigue siendo inviable.

Uno de los principios de la NEM es revalorar el papel de los docentes ya que es un agente de cambio, y figura clave para ya no ser un simple transmisor de conocimientos, sino un creador de posibilidades para producir conocimientos. Por ello, el elemento principal para que este proceso se lleve a cabo es el docente en tanto traza el camino que guía a la transformación educativa.

## Preguntas

¿Qué rol desempeña el docente en la Nueva Escuela Mexicana?

¿Por qué es importante la reconfiguración docente?

## Desarrollo

Uno de los desafíos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es hacer que el docente se asuma como sujeto emancipador, crítico y activo, que propicie condiciones para una educación humanista y liberadora para que modifique su práctica, y posteriormente influya en el cambio educativo y social. Por lo que es importante que el docente se pregunte cómo se está concibiendo y qué implicaciones tiene dicha concepción en la práctica, debido a que durante mucho tiempo se creyó que el papel del docente se limitaba a depositar en los estudiantes ciertos contenidos y ejecutar los planes de estudio sin mucha intervención de sus saberes, por ello, es necesario que exista una ruptura de creencias para poder configurar nuevos significados: “Liberar la razón de sus propios condicionantes... liberarla de aquellas ataduras que estrechan su visión de realidad o de aquellos patrones culturales que predeterminan su relación con la realidad, a partir de la imposición de un concepto de lo que es real” (Zemelman, 1989, p.85).

Es urgente un posicionamiento docente, que supere el pragmatismo y la mecanización, así como el papel de ejecutor de programas. La insistencia de ejecutar la docencia desde el pragmatismo e inmediatez destruye todo encuentro con la reflexión, el diálogo y la pedagogía, este hecho confirma lo que Paulo Freire (1970) denomina “educación bancaria”, cuya función es recibir



depósitos, guardarlos y archivarlos “cuanto más se dejen ‘llenar’ dócilmente, tanto mejores educandos serán”.

Al respecto, Aylwin (2006) menciona: “la docencia, más preocupada por la ejecución de tareas que por la reflexión sobre la misma”. Razón que lleva a una lógica de producción y simulación, no hay tiempo para detenerse a reflexionar y analizar los contenidos, ni preguntarse del por qué y para qué se enseña. Se proclama la necesidad de un conocimiento socialmente útil; se ha dissociado al sujeto, para convertirlo en hecho, cosa, en la actividad inmediatista del mundo pragmático que aliena al sujeto docente. Destruyendo todo encuentro con la reflexión, el diálogo y la pedagogía, manifestando así una práctica alienada y alienante, pues tanto el alumno como el docente caen en una racionalidad instrumentalista.

Desde esta perspectiva es posible identificar una práctica alienada, ya que es llevada a cabo desde la superficialidad. Se orienta a la aplicación de técnicas para demostrar o simular cierto “eficientismo” ante el logro y cumplimiento de requerimientos académicos y administrativos.

Retomando el análisis de Tonda Mazón (2016):

“La primera enajenación o enajenación básica del proceso de trabajo consiste en que no funciona como un proceso que se centra en el *sujeto* –en su reproducción, formación y desarrollo– sino en el *objeto*, es decir en el producto final de este proceso que es la mercancía capitalista, que encierra un plusvalor (que, a su vez, al reinvertirse se valoriza). Ocurre aquí una inversión jerárquica además de una cosificación o fetichización del proceso de trabajo: el objeto adopta el rol del sujeto, suplanta su subjetividad, que queda así anulada”.

En este sentido, el docente se convierte en una simple fuerza de trabajo, quedando despojado del sentido ético y pedagógico.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), pretende romper con este perfil promovido por reformas educativas anteriores, que dudaba de la capacidad docente y reducía su participación en la elaboración de contenidos y en las decisiones pedagógicas, señalándolo como un simple técnico de aula: “El profesor es contratado para desarrollar cursos que han sido aprobados por los órganos competentes. La visión que la pedagogía pragmática tiene del docente es la del ejecutor de lo establecido, la función docente pierde su sentido intelectual” (Díaz, 1983, p.83). Al respecto Zemelman (2006) argumenta: “Se trata de un desafío que hay que asumir, para el cual no hay



una respuesta clara, que básicamente consiste en tomar conciencia de una situación problemática que nos deja el siglo pasado".

Por ello, intenta hacer de los docentes sujetos activos, participes del proyecto educativo, ya no un simple implementador del cual dudaban, de los desdichados objetos de tratamiento humanitarista, sino es un copartícipe, un codiseñador para la transformación.

Ante ello, el maestro debe reconfigurarse, "su función apunta, dicho con brevedad, a priorizar lógicas de lo constituyente sobre las lógicas de lo estructurado" (Granja, 2006, p. 42).

Al respecto Hugo Zemelman (2006), concibe a los profesores como sujetos capaces de intervenir decisivamente, desde los microespacios que constituyen el aula y la institución escolar, para potenciar su capacidad de pensar y, con ella, transformar las relaciones pedagógicas.

Es necesario que el docente construya saberes desde la mutualidad y el reconocimiento de los otros, conciliando los polos, es decir romper con el esquema de quien enseña y de quien aprende (Freire, 1970). Que haga uso de la teoría y la práctica de manera equilibrada, como: "La posibilidad del acto de conocer a través de la praxis, por medio del cual el hombre es capaz de transformar la realidad" (Freire, 1983, p.17). Si la práctica docente recae en la mera práctica y en el hacer por hacer, estaría basando su labor en el pragmatismo, Hoyos Medina (1992) menciona al respecto: "Significa operar al nivel superficial de lo empírico-fenomenológico, de lo inmediato, lo aparente. Por consecuencia, los resultados reflejarían posteriormente la dispersión y la poca capacidad de recuperación reflexiva". Por el contrario, si únicamente encamina su intervención en la pura teoría, es decir: "Privilegiar una forma de razonamiento que no quede aprisionado de la verdad de la teoría acumulada, sino que aprehenda su propia lógica de construcción" (Zemelman, 2006, p.3).

Resulta fundamental que el docente se asuma como sujeto de cambio, siguiendo la idea de Zemelman (1992): "El sujeto no sólo es, sino que *puede ser*, en la medida en que piensa críticamente su realidad y actúa para transformarla". Esto es que supere lo dado y proyecte futuros posibles, el profesor tiene la responsabilidad de buscar condiciones pedagógicas éticas y con un sentido humanista dotar de nuevos significados a la docencia.

En el mismo sentido Freire (1970), encamina esta idea con el "inédito viable" que de igual manera pretende abrir posibilidades, en términos de lo viable, factible, con un sentido utópico para cambiar las estructuras y proyectar cambios e innovaciones. Es decir, ante la pedagogía dominante que pretende depositar contenidos, es posible pensar en otra pedagogía encaminada a la liberación y a la creación de mejores condiciones, desde esta perspectiva Freire busca que



el inédito viable sea el camino transformador de las estructuras sociales establecidas por los grupos dominantes.

## Estrategia metodológica

### El configuracionismo

El configuracionismo permite la construcción de una realidad alternativa, planteando nuevas formas de construir y reconstruir estructuras, conocimientos y conceptos. En este sentido, la práctica docente requiere una resignificación conceptual, en función de cambio hacia un sujeto crítico-reflexivo: “este hecho se explica porque el sujeto, al buscar nuevas formas de razonamiento toma conciencia de su estar en la realidad y, por lo tanto, refuerza su capacidad de modificar sus prácticas. Lo último trae consigo una transformación de lo real, prueba de su construcción permanente” (Zemelman, Gómez, 2006, p. 18).

Desde el enfoque de la Garza Toledo (1983): “el concepto no trata simplemente de deducirse a partir de un sistema teórico, sino que presupone todo un proceso de construcción y reconstrucción conceptual, el nivel de lo históricamente determinado será el que resulte de la reconstrucción, independiente del nivel de generalidad del concepto construido”. Dicho enfoque metodológico, pretende conocer lo determinante que presenta la realidad, pero también su potencial como posibilidad de cambio.

Para tal situación, vale la pena reflexionar sobre una construcción alternativa de la práctica docente, que permita la creación de puentes para articular dimensiones; articulación con profunda reflexión y análisis la realidad en la que se está en contacto con nuevos conocimientos. Se trata de que los docentes se construyan permanentemente y que reconozcan que pueden configurar una práctica distinta, de tal manera que culmine en la resignificación de la profesión.



## Resultados y Conclusiones

La transformación de la práctica docente es una práctica social intencionalmente transformadora, depende en esencia del equilibrio entre la teoría y la práctica, la praxis en la docencia.

En esta investigación se sustenta que es posible reconfigurar al sujeto docente que implica una actitud de apertura a los pensares, saberes y quehaceres cotidianos. Y ver la realidad no en términos dados, ni estáticos, sino pensarla en posibilidad y en cambio. Como seres indeterminados, dentro del inacabamiento es posible y necesario desarrollar acciones para transformar la realidad, implica desafíos y retos, requiere voluntad y responsabilidad para superar la idea de: “sujeto sujetado” en busca de un “sujeto en potencia” (Zemelman, 1998), capaz de construir opciones posibles del devenir, transitando con conciencia crítica. El sujeto se encuentra limitado por el orden establecido, pero puede liberarse en la medida en que logra pensar más allá de lo dado y construir sentido desde un nuevo posicionamiento.



## Referencias

- De la Garza, E. (1983). El método concreto-abstracto-concreto. México: UAM.
- Díaz, Á. (1993). Tarea docente, Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. México: Patria.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. México. Editorial: Siglo XXI.
- Freire, P. (1983). Acción cultural para la libertad. México: CUPSA.
- Granja-Castro J. Configurar lo educativo como campo de articulación. En: Gómez Sollano M, Zemelman H. La labor del maestro: formar y formarse. México: Editorial Pax México.
- Hoyos, C. (1992). Epistemología y objeto pedagógico ¿Es la pedagogía una ciencia? México: UNAM.
- Tonda, M. (2018). Revista Religación, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. Marx, praxis y educación. México: Revista Religación.
- Zemelman, H. (1998). Sujeto: Existencia y potencia. México, editorial: Antropos.