

# El malestar de la autonomía del magisterio en la Nueva Escuela Mexicana

## The unease surrounding teacher autonomy in the New Mexican School

Armando Balcázar Orozco\*

Fecha de recepción: 22 de septiembre 2025

Fecha de aceptación: 15 de diciembre 2025

### RESUMEN

Este texto analiza algunas de las condiciones que configuran el malestar en torno a la autonomía del magisterio en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así como los aspectos que lo determinan a través de diversas representaciones concretas. Se indaga qué es el malestar, cómo se manifiesta en el ámbito educativo y cuál es el sentido de la autonomía, particularmente la autonomía del magisterio en el Plan de Estudios 2022, esbozada también en planes anteriores de la educación básica en México.

Se sostiene que la autonomía mencionada en la NEM es accidental, parcial y no sustancial en relación con la naturaleza del ser docente, sus saberes y las condiciones de su formación, de su quehacer profesional y de sus interrelaciones escolares y académicas. A partir de ello, se propone comprender que la autonomía es inherente a los sujetos de enseñanza y que no constituye una simple concesión vertical, sino un rasgo esencial inscrito en el oficio académico de ser docente.

### ABSTRACT

This text analyzes some of the conditions that shape the unease surrounding teachers' autonomy within the framework of the New Mexican School (NEM), as well as the aspects that determine this unease through various concrete representations. It explores the meaning of unease, its manifestation in education, and the notion of autonomy—particularly teachers' autonomy as defined in the 2022 Curriculum, also outlined in previous basic education plans in Mexico.

The paper argues that this autonomy is accidental, partial, and not fundamental to the nature of being a teacher, to teachers' knowledge, or to the conditions of their training, professional practice, and school and academic interactions. From this perspective, autonomy is understood as inherent to those who teach and not merely as a top-down concession, but rather as an essential feature inscribed in the academic profession of being a teacher.

### *Palabras clave:*

*Malestar, Autonomía, Magisterio, Nueva Escuela Mexicana.*

### *Keywords:*

*Unease, Autonomy, Teaching profession, New Mexican School.*

\* Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio - Escuela Normal Superior de México.

## Introducción

**E**l malestar en torno a la autonomía del magisterio es evidente tanto desde un punto de vista teórico como práctico. En el primer caso, porque la noción de “autonomía” en el ámbito educativo no es nueva: ha sido abordada por diversos autores en teorías curriculares de avanzada desde las dos últimas décadas del siglo XX. En el segundo, porque la autonomía que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM) resulta, en gran medida, ficticia, incompleta o recortada, sin un papel sustantivo en la toma de decisiones sobre el diseño curricular de los Planes y Programas de Estudio 2022 y, desde su origen, limitada por la ausencia de estímulos económicos profesionales para el magisterio, así como por la carencia de una formación continua y permanente, con programas tardíos y sin una planificación estructurada y sistemática de actualización, mejoramiento y desarrollo profesional para los docentes en servicio.

Se trata de un malestar sin tregua: malestar en sayales; malestar descalzo y cansado; malestar cuya mirada hiere al docente en cada una de sus perspectivas de profesionalización. La autonomía aparece como una promesa aparente, falaz, revestida de una nomenclatura “innovadora” en el discurso de la NEM, pero que, para el magisterio consciente, activo, analítico y reflexivo, se presenta como una simple falacia y como un argumento sin conclusión convincente ni verdadera. Es el malestar de una autonomía que no permite que aflore la luz del conocimiento ni de los saberes críticos sin condición.

Desde esta perspectiva, la autonomía del magisterio, tal como es enunciada en la NEM, no logra constituirse como un principio sustancial del quehacer docente. Antes bien, se perfila como un dispositivo discursivo que no transforma de manera real las condiciones estructurales del trabajo educativo ni reconoce la autonomía como rasgo inherente al oficio académico de ser docente. Esta distancia entre el discurso normativo y la experiencia cotidiana del magisterio produce una tensión permanente que se traduce en desánimo, frustración y desgaste profesional.

El presente texto parte de esta tensión para problematizar el sentido y los alcances de la denominada “autonomía profesional del magisterio” en la Nueva Escuela Mexicana. Se propone analizar las condiciones que configuran dicho malestar y cuestionar si la autonomía que se enuncia en el marco curricular vigente responde



realmente a la naturaleza del ser docente o si, por el contrario, se trata de una construcción accidental que profundiza la sensación de desposesión y enajenación en el trabajo educativo.

## Problema

¿Qué significa la autonomía del magisterio en la Nueva Escuela Mexicana? ¿Por qué existe un malestar en torno al concepto y a la aplicación de una supuesta autonomía del magisterio? ¿Por qué se ha degradado la calidad del trabajo docente en la escuela?

Se trata de preguntas que exigen respuestas apremiantes en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Se habla de una autonomía del trabajo académico en el diseño de programas de estudio locales y de una autonomía relativa frente a ciertas normas que condicionan el trabajo en el aula. No existe, sin embargo, una autonomía absoluta, ya que los docentes planifican, instrumentan y evalúan programas de estudio orientados a la resolución de problemas o conflictos en la comunidad en la que se encuentran inmersos laboral y socialmente.

El malestar emerge en la dependencia de los programas sintéticos, que separan e inhiben los intereses institucionales de los docentes, así como en una normatividad jurídica impuesta de manera vertical por la autoridad a los miembros de la comunidad escolar. Estas condiciones disminuyen el grado de satisfacción personal y colectiva del magisterio. Se trata de un malestar lacerante que hiere y sofoca; de un sentimiento de culpa aprehensible por parte de los docentes, derivado de la severidad del superyó; de una posibilidad constante de angustia frente a un imperativo curricular institucionalizado.

A ello se suma el malestar producido por la falta de reconocimiento y prestigio social del magisterio, expresado en políticas salariales insuficientes y en la ausencia de una auténtica profesionalización del oficio docente. Se manifiesta también en la negación de competencias profesionales entendidas como habilidades integrales que deberían formar parte del perfil docente, así como en una obligación moral impuesta sin una verdadera autonomía libre, bajo categóricos verticales y adocenados.

En este marco, la degradación del trabajo del magisterio se explica por la ausencia de condiciones escolares que posibiliten una práctica auténtica. En su lugar, se engendra un habitus artificial,



antinatural, irracional e inauténtico, que profundiza el malestar y debilita la identidad profesional del docente.

## Objetivos:

### Objetivo general

Analizar algunas condiciones y representaciones del malestar en torno a la “autonomía del magisterio” en la Nueva Escuela Mexicana.

### Objetivos específicos

- Identificar algunos aspectos que condicionan el malestar asociado a la denominada “autonomía del magisterio” en la Nueva Escuela Mexicana.
- Describir diversas representaciones del malestar derivado de una autonomía relativa del magisterio en la educación básica en México.
- Determinar algunos de los malestares que emergen en la elaboración de los programas de estudio analíticos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

## ¿Qué es el malestar en educación?

¿En qué consiste este malestar educativo? Antes de dilucidar y responder esta cuestión esbozamos algunas ideas básicas para fundamentar los argumentos pertinentes. Para Freud (1984), el concepto de cultura es el conjunto de elaboraciones, creaciones e instituciones que separan la vida de los seres racionales con sus antepasados antropológicos y que tienden a dos propósitos: protección del ser humano contra la Naturaleza y normatividad de las relaciones humanas en sí mismas. Sin la comunidad humana no existe la cultura física ni social. En el primer propósito encontramos, por ejemplo, el dominio del fuego o la construcción de vivienda, en el segundo, el constituirse como ciudadano de una población o ser “objeto sexual” del otro; existe una vida humana comunitaria que acepta su normatividad jurídica. Las condiciones y normas fundamentales de cultura son “el orden y la limpieza” que, de alguna manera, producen placer en las relaciones de los seres humanos.

La cultura no es el instinto individual, entonces, ¿cómo surge la cultura? ¿Cuáles son las causas que la han originado y cómo ha sido su desarrollo?



Los preceptos del tabú constituyen la primera norma; es un Derecho primigenio humano, por un lado, está el trabajo, por otro, el amor, de aquí que, “Eros” y “Ananké” (el Amor y la Necesidad) se convierten en la imagen paterna de la cultura humana, esta solicita algunas condiciones de satisfacción sexual. La hostilidad entre los seres humanos desintegra la cultura; los instintos son más fuertes que la naturaleza racional del género humano. La cultura lucha contra las tendencias agresivas, la maldad del otro entorpece y dificulta la vida activa de los demás; la rivalidad no es hostilidad, esta es justificada por la primera. La tendencia agresiva, menciona Freud, “es una disposición instintiva innata y autónoma del ser humano” (1984, p.65), estos *instintos* son tropiezos en el desarrollo de la cultura; este es un *interminable malestar* en las instituciones creadas por los seres humanos. *Instinto, agresión y hostilidad*; pasiones de muerte, aunque la cultura sea una manifestación de Eros.

El sentimiento de culpabilidad, para Freud, es un elemento y un problema en el desarrollo de la cultura. ¿Por qué? Porque el costo de la evolución de la cultura es la disminución del grado de felicidad por el aumento del de culpa, esta tiene íntima relación con la conciencia humana, incluso lo predicamos como “conciencia de culpa” y se manifiesta por la necesaria inconciencia del castigo. La culpa, para múltiples personas, es un malestar lacerante y, se presenta como una angustia, cuando se relaciona con el “miedo al super yo” (1984, p. 76). Puede ser una “angustia inconsciente” o una “posibilidad de angustia”. La cultura engendra esta pasividad, que es un malestar, al mismo tiempo. El sentimiento de culpabilidad se traduce en “la severidad del super yo” que vuelca en un “rigor de la conciencia” por el miedo a la “necesidad de castigo” con tintes masoquistas en la persona, por una “influencia del super yo sádico”; impulso de destrucción interna del yo, sin el super yo, no existe la conciencia de culpabilidad, esta se traduce en malestar cuando actúa. El sentimiento de culpa derivado del “remordimiento” por los actos malos, requiere ser consciente, pero, la percepción del “impulso nocivo” permanece inconsciente. Este argumento es simple, sin embargo, la “neurosis obsesiva” lo contradice. He aquí otro malestar de los actos humanos en la cultura; he aquí otra forma de neurosis. La evolución de la cultura está sostenida por el “principio del placer” que persigue la felicidad, que puede determinarse como forma “egoísta”, pero, existe el deseo de unión y relación amorosa y erótica con la comunidad que es una forma “altruista”, eminentemente, cultural. La tensión entre estas dos formas genera malestar. Anotamos aquí la idea



que abundaremos y reiteraremos más adelante; el *malestar* de la autonomía del magisterio se encuentra en esta tensión entre lo que el currículo propone y lo que el docente puede realizar en su escuela y en su comunidad.

El super yo se desarrolla en una esfera individual y cultural; se fundamenta en un marco normativo rígido, el cual, transgredido, se castiga con la “angustia de la conciencia”. El malestar de la supuesta autonomía del magisterio se presenta con esta “angustia” en los espacios, tiempos y acciones de los protagonistas, docente y alumnos, en el salón de clases, en la vida cotidiana y particular de cada uno de ellos. Enfatizaremos, esta idea, en nuestra discusión posterior. Ahí puntualizaremos algunos malestares en la educación y, por ende, en el magisterio, además, este no produce un principio del placer en la vida cotidiana de los docentes. El imperativo categórico del super yo que implica la actitud agresiva y autodestructiva de los seres humanos es un malestar en la cultura y en el magisterio; acciones del Estado con los docentes y conducta de los docentes en la escuela como efecto del imperativo curricular oficial.

## Horizonte conceptual de la autonomía en educación

Antes de abordar la concepción teórica de algunos autores sobre el concepto de autonomía en el marco educativo, es pertinente mencionar el sentido lato, común y específico sobre esta palabra con algunos de sus significados; recordemos que la palabra autonomía presenta un sentido polisémico, de acuerdo con el contexto en que se use.

El concepto de autonomía es de origen griego: *autos*; así mismo y *nomos*; norma o ley. La autonomía es la falta de dependencia de un sujeto con otro. Una de las acepciones que se enuncian es: “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”.

Por otro lado, la “autonomía de la voluntad”, en el marco jurídico, es la “capacidad de los sujetos de derecho para establecer reglas de conducta para sí mismos y en sus relaciones con los demás dentro de los límites que la ley señala”. Los sinónimos se presentan de la siguiente manera: “autogobierno”, “soberanía”, “independencia”, “potestad” y, sus antónimos, “dependencia” y “subordinación” (Diccionario de la lengua española, 2024).



La autonomía se establece, entonces, en una comunidad social y jurídica. No existe autonomía si no se concreta la referencia al otro, sujeto plural en el contexto de la sociedad. La autonomía, como se ha mencionado con anterioridad, es “autogobierno”, e “independencia”. Estos dos conceptos citados serán fundamentales en la discusión de la autonomía del magisterio en la NEM. Sabremos que el magisterio mexicano no operará un auténtico “autogobierno”, menos una “independencia” en su ser y quehacer profesional o en su oficio correspondiente.

El concepto de *autonomía* ha sido acuñado por Kant en el vocabulario filosófico para apuntar a una “independencia de la voluntad”, del marco volitivo o de los objetivos comprendidos en este. La voluntad para el pensador de Königsberg concentra una cualidad de determinación en su ley propia, que es la misma razón, entonces, esta concreción de ley personal y subjetiva es la autonomía, opuesta a la heteronomía en que la voluntad se encuentra determinada por los fenómenos del deseo; el ideal moral de la “felicidad”, por ejemplo, que deviene en una “perfección” acepta la heteronomía de la voluntad, esta, determinada por un deseo, no por norma propia. La voluntad es independiente en cuanto el deseo se vuelve libertad en término negativo, en el sentido de que su norma propia, tanto “razón práctica”, es libertad con miras positivas. La autonomía del ser racional fundamenta una norma universal, es decir un “principio autónomo” cuya validez es su propio principio de acción (Abbagnano, 2008, p. 117).

Kant considera a la voluntad como un acto racional de los seres humanos y, también, como base práctica universal. Sin embargo, la “buena voluntad” obra de acuerdo con el *deber*; esta voluntad se transforma en “pura” cuando está regida por principios “a priori”, que son necesariamente, leyes racionales universales. El imperativo categórico de la voluntad kantiana es: “cumple con tu deber porque es tu deber”.

La autonomía de la voluntad es, para Kant, un “principio supremo”, esta autonomía es un constitutivo “para sí misma”. Este principio es una elección particular y subjetiva cuyas máximas se consideran una “ley universal” que es práctica en su imperativo categórico y no hipotético. La voluntad de los seres racionales está ligada a esta práctica del imperativo categórico.

Esta crítica del sujeto como autonomía de la voluntad es “razón pura práctica”. La autonomía de la voluntad es un conocimiento



o juicio sintético *a priori*. El principio de autonomía es eminentemente moral. El principio de la autonomía de la voluntad es su mismo imperativo categórico. La heteronomía se opone a la autonomía de la voluntad, en aquella, esta se exterioriza por sí misma y busca la ley de los objetos exteriores; la voluntad no se concede la norma a sí misma sino al objeto que se relaciona con esa voluntad, esta acción es *heteronomía*. El imperativo moral categórico expresa de acuerdo con el sujeto que actúa: "debo obrar de este o del otro modo, aun cuando no quisiera otra cosa" (Kant, 1977, p. 52). La razón práctica se constituye en la voluntad que demuestra su imperativo como norma suprema. Yo, sujeto de razón práctica, fomento la felicidad del otro no por la existencia de esta felicidad, sino por la forma de comprender la voluntad tal imperativo universal. Los principios racionales son perfectos. La voluntad buena es autonomía basada categóricamente en su propio imperativo de razón práctica. La autonomía de la voluntad es legítima; la heteronomía, no. Este mismo sentido aplica para la auténtica autonomía del magisterio, no la ficticia o parcial y mutilada que propone la política educativa curricular de la NEM.

Si el aprendizaje es una construcción del conocimiento en Paulo Freire, la autonomía será libertad práctica, de crear, de hacer y de practicar, es el caso de la educación de la libertad crítica entre docentes y discentes, de ahí que el educador brasileño proponga que el "enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando" (1998, p. 58). Esta práctica de la enseñanza, siendo inconclusa, implica un respeto libre, autónomo, sea un alumno de la infancia o de la adultez joven. El educador necesita estar consciente de ese respeto que implica una razón ética que no puede transgredirse. El docente, en esta visión de la autonomía, no requiere un menosprecio por la curiosidad, la inquietud, el léxico o el gusto académico del educando; no debe existir ironía, al contrario, necesita asumir el rol del otro, encarnar y vivir ciertos valores del otro, ser empático con el educando y cumplir con la obligación de enseñar, en el sentido estricto y auténtico de esta palabra; soslayar la actitud autoritaria y asumir una dialógica, de tal manera que, esta inconclusión conlleve valores éticos en los que intervengan momentos constantes de diálogos verdaderos, a través de los cuales, educandos y educadores asimilan un conocimiento en conjunto y están más conscientes de sus diferencias, del respeto entre el uno y el otro en ese mundo de eticidad. Cualquier acto de incriminación es inmoral; falta de coherencia explícita y práctica en estos saberes de construcción de una autonomía estable.



La autonomía del magisterio se sustenta en un conocimiento basado en la misma acción del ejecutante. El docente adquiere un “conocimiento tácito” en la acción; describe, enumera juicios, identifica datos y fenómenos, se sorprende porque sabe que, con frecuencia, reflexiona sobre lo que realiza en el mismo momento en que lo está ejecutando; esta reflexión sobre el conocimiento en su ejecución comprende, juzga, reestructura y resulta empático en su forma de acción; acto reflexivo que provoca incertidumbre, conflicto de saberes, formas inestables de conducta, pero forja, un carácter único en el pensamiento reflexivo, de tal manera, que uno de los fundamentos conceptuales de esta autonomía es considerar algunos saberes desde la acción que es una forma de “conocimiento práctico común” (Schön, 1998, p. 60).

El docente autónomo aprende haciendo, reflexiona *sobre* la acción y, en ciertas circunstancias, “reflexionando *desde* la acción” (Schön, 1998, p.61). La autonomía del magisterio concibe un tipo de reflexión desde las acciones de su práctica docente en el salón de clases cuando instrumenta y evalúa su plan de clase, cuando convive y es empático con sus alumnos, cuando dialoga con sus pares y con los otros, quienes reflexionan también, desde la acción y desde la experiencia espontánea y natural de comunicar sus conocimientos y saberes. La “reflexión desde la práctica” se refiere, lo reiteramos, a la práctica docente, a la actuación concreta que el docente reflexivo ejecuta con profesionalismo en los casos que se le presenten en los espacios escolares. La autonomía del magisterio se entiende como aquel docente reflexivo que problematiza el quehacer de su práctica profesional, sobre todo, en su ámbito áulico. Los docentes autónomos reflexionan sobre su práctica “mientras están en medio de ella” (Schön, 1998, p. 66).

La autonomía del magisterio se enmarca en una “teoría crítica de la educación” tal como la propone Giroux (1995). Autonomía que se repiensa y se reconstruye, en forma radical, que apunta a reflexionar y a practicar el sentido objetivo de la emancipación humana; también es autocrítica y dialéctica.

¿Cuál es el fundamento crítico que abarca una pedagogía radical y se relaciona con el concepto y la práctica profesional de una autonomía del magisterio? No solo será un discurso crítico, también de transformación en la realidad social. Esta autonomía que mencionamos necesita una crítica permanente en el seno del propio espacio y del tiempo de los participantes autónomos en la vida cotidiana escolar, quienes rechazan los diversos modos de



racionalidad técnica, instrumental o de autoritarismo; las nociones y prácticas básicas de la comunidad para encontrar la armonía social de lo que es y de lo que debería ser; pensamiento y acción plurales, participativos y equitativos. Para la autonomía del magisterio las referencias y actuaciones con las problemáticas de la comunidad local y global son dialécticas, con las personas sociales y con el mundo; no es posible evadir la situación económica de la sociedad, ni las condiciones físicas de los integrantes comunitarios para el logro en los cambios culturales. La autonomía del magisterio es antítesis de los actos supersticiosos, ignorantes o de los sufrimientos. Los docentes críticos desean y hacen una autonomía madura y no débil. No debe existir una autonomía limitada, ni vilipendiada, ni irracional; autonomía que ajusta su autoconciencia a la razón de la comunidad compartida y participativa, que es condición necesaria de comprensión, interpretación y crítica dialógica para el magisterio. La crítica social y educativa es invaluable para la autonomía del magisterio.

La autonomía del magisterio necesita considerar y asumir, no una lógica positivista con un carácter verificable o predecible sino una en que se concrete una forma dialéctica del pensar y del hacer, con un acento en la problematización de las dimensiones locales territoriales *in situ* e históricas. La autonomía del magisterio se fundamenta en un conocimiento social y en un “pensamiento dialéctico como pensamiento crítico” (Giroux, 1995, p. 59). La autonomía del magisterio camina mutilada en la NEM y necesita construirse en una condición y situación específicas para que se considere una línea radical como herencia cultural. Esta autonomía está comprendida en una “pedagogía radical”, entonces será, un magisterio radical autónomo.

La autonomía del magisterio se explicita y se manifiesta con el desarrollo de los tintes dialécticos del conocimiento, estas ideas solicitan ser asumidas en la política de la NEM, con base en el enfoque de una pedagogía radical; descubrir los mecanismos de dominación vertical de las superestructuras para desembocar en la liberación de las estructuras territoriales y comunitarias locales. Si el magisterio es libre en las acciones que le competen, en su planificación, instrumentación y evaluación, será autónomo en el marco de la NEM; la libertad grita, necesariamente, su autonomía. El magisterio autónomo necesita nuevas categorías de análisis e interpretación escolares para transformar el lazo de unión, entre comunidad local y escolar particular, en las interrelaciones de ese grupo de habitantes activos. La autonomía del magisterio representa un espíritu emancipativo en la sociedad plural.



Las reformas educativas, de cualquier tipo, en cualquier espacio y tiempo, necesitan considerar la formación de docentes, en la que se incluya su función profesional de “intelectuales”, unida a la transformación crítica y a la “autonomía” del magisterio. En caso contrario que no incluya estos rubros como proyectos realizables, no puede considerarse una auténtica “reforma educativa”, sobre más, que contemple una “enseñanza democrática”. Los programas de formación continua del magisterio centran sus objetivos terminales en una educación con un enfoque de “intelectuales críticos” y de “intelectuales transformadores”, en este sentido, ellos serán “autónomos”, educarán a alumnos críticos y, juntos, crearán un conocimiento “emancipatorio”; todas estas cualidades son notas esenciales de la “autonomía profesional del magisterio” que implica democratizar las escuelas y crear “ciudadanos críticos y activos” (Giroux, 2012, p. 265).

Uno de los elementos teóricos de la pedagogía crítica de Giroux es “la primacía de la experiencia del estudiante”, otro es “la voz del estudiante y la esfera pública”. En el primero, es fundamental que el docente conozca y reconozca la voz de los estudiantes para que ellos examinen sus experiencias vitales, sus herramientas y condiciones culturales para el logro de un “sentido de identidad”; que validen sus experiencias y asuman una facultad crítica sin complacencias. Los docentes críticos son autónomos en cuanto proporcionan las estrategias pertinentes, a los estudiantes, para analizar e interpretar el mundo desde distintas perspectivas.

El docente crítico y autónomo no ignora el ámbito ideológico de las experiencias de los estudiantes porque, así, todos ellos aprenden, conceptualizan, enjuician el mundo que se encuentra enfrente de ellos. El docente, educador crítico, es educado *en* y *con* la experiencia del estudiante. La voz de los estudiantes genera formas de sociabilidad constantes, reta, enfrenta y confronta, de tal manera, que docente y alumno se encuentran en “diálogo” con sus propias identidades de “clase, culturales, raciales y de género” (Giroux, 2012, p. 300).

La voz del estudiante es un fenómeno decisivo en la transformación de una simple pedagogía escolar a un aula crítica con un “docente autónomo”, quien desarrolla y evalúa “prácticas pedagógicas” vinculadas con las experiencias estudiantiles que conforman una vida común en el espacio escolar. Los docentes autónomos toman conciencia de sus fortalezas transformadoras en la estructura opresora de la sociedad donde cohabitan, entonces, la formación de docentes críticos y autónomos ressignifica una escuela



democrática, creadora y crítica de sus mismos procesos formativos, su intervención es lucha política y social en un proyecto de escuela democrática y activa en la vida cotidiana.

La autonomía del magisterio está definida en una “teoría radical de la educación”, traducida en forma coloquial como una sociología de la educación innovadora, o una “teoría crítica de la educación”. La pedagogía crítica, entonces, incluye o enmarca una “autonomía del magisterio” que representa sus condiciones y metas específicas, autonomía que provoca una liberación en los docentes y un punto de vista distinto de los enfoques positivistas y ahistóricos.

La autonomía del magisterio deviene en la construcción individual y subjetiva de los alumnos; también desempeña una función y apunta a una tarea socialmente política y cultural; el magisterio, en su autonomía, comprende la relación entre el conocimiento y el poder. Esta “autonomía” es un modo de “política cultural” que forma estudiantes comprometidos y “críticos”. La “autonomía” de los docentes es una actitud ética en el ámbito escolar, una oportunidad de igualdad y democracia; crea intelectuales y teóricos sociales que no transmiten ni reproducen la cultura institucional dominante en la escuela capitalista; otorga una emancipación social y poder a los docentes y estudiantes para el logro de la transformación social mutua. Un docente autónomo niega los modos de “control social”, por medio de una dinámica de transformación social en que los estudiantes se asumen como sujetos activos, sólidos en su compromiso con su propio desarrollo y su entorno social; sabe y no ignora la necesidad de muchas bases teóricas, estas, sobre todo, “dialécticas”, que resuelvan problemas sociales, porque estos, emergen de contextos interactivos entre los individuos y las instituciones sociales.

La autonomía del magisterio consolida un terreno cultural que fomenta la identidad del alumno y su cambio propio en la sociedad; es condición de liberación y de “construcción social del conocimiento” (McLaren, 2005, p. 267).

El conocimiento práctico ilustra una de las formas de conocimiento que los docentes autónomos dominan en el ámbito escolar. Este tipo de conocimiento se forma mediante las técnicas descriptivas y analíticas en situaciones históricas y sociales específicas; comprende los hechos sociales en forma diacrónica y sincrónica. Este conocimiento es cualitativo y sus datos no son estadísticos.



La autonomía del magisterio se nutre de este conocimiento cualitativo “crítico” y “emancipatorio” que supera, en su propio movimiento dialéctico la antítesis entre el conocimiento técnico y práctico. El conocimiento emancipatorio es una herramienta de apoyo para comprender las relaciones tergiversadas de poder y autoritarismo; no genera una “plusvalía” en las relaciones de producción, porque su intención no es acumular un capital; su finalidad es “socializar” y superar las contradicciones dialécticas de las relaciones intrínsecas de los participantes, en el espacio del salón de clases y en el ámbito escolar.

La autonomía del magisterio genera un poder social, no de clase, este poder es socializado, compartido y reproducido en el colectivo de su clase magisterial y la relación social, académica y política con los alumnos. La autonomía del magisterio es cultura, entendida como la conducta de una comunidad particular que vive y ofrece un sentido a sus propias condiciones de vida, sin pensar o creer que, esa autonomía deriva o deviene en una “cultura dominante, cultura subordinada o subcultura” (McLaren, 2005, p. 273). Lo fundamental es aceptar que una autonomía magisterial vive y se alimenta de las relaciones culturales, sean estas hegemónicas o no, sin llegar a estar enajenadas, sea cual sea su condición.

Las condiciones del ambiente escolar y áulico producen un condicionamiento específico que, Bourdieu (2013), menciona como *habitus*. Este crea un tipo de disposiciones constantes que se transfieren a los otros en las organizaciones en que conviven, sea como principios que generan ciertas prácticas, o como, representaciones que se adaptan a sus objetivos o propósitos conscientes para lograr diversas finalidades; estos *habiti* no son simples normas de obediencia de una autoridad competente, es un microcosmos práctico engendrado con un sistema de “estructuras cognitivas y motivadoras”, es al mismo tiempo, una herramienta laboral o una organización colectiva de interrelaciones de sus miembros. Esta estructura genera también “posibilidades objetivas”, oportunidades de conseguir ciertos bienes, “esperanzas subjetivas” como “motivaciones y necesidades”. Todas estas son condiciones de experiencia de las normas de los *habiti*, que producen una microhistoria que organiza “prácticas individuales y colectivas”, en fin, el *habitus* posibilita “la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción” (Bourdieu, 2013, p. 89). La autonomía del magisterio es un *habitus* social y escolar, en este sentido, es



un “arte de invención”, regula las condiciones escolares objetivas que, engendra en los docentes, prácticas razonables, instituidas y planificadas en los programas comunitarios específicos, ajustados a las circunstancias de grupos sociales concretos en el presente inmediato. Este *habitus* reactiva el “sentido objetivado” de la planificación, instrumentación y evaluación de los programas analíticos en la educación básica. El *habitus* de elaboración de programas analíticos es una práctica escolar institucionalizada. Estas acciones no serán suficientes para pregonar una auténtica autonomía del magisterio en la NEM.

Mientras en otros países de habla hispana el concepto de “autonomía del profesorado” se aplicaba a la educación, desde principios (o antes) de la década de los noventa en el siglo pasado, en México alcanza el atributo de “idea estelar” o “innovadora” como uno de los “pilares” del Plan de Estudio 2022 de la NEM. Un aspecto determinante en su concreción histórica, según Contreras Domingo (2001), es que mientras exista una “proletarización” del magisterio no habrá autonomía en el mismo. Porque si no existe un orden personal y colectivo del oficio de enseñar, no surgirá esa autonomía anunciada. ¿Qué es o significa la proletarización del magisterio? ¿Por qué se ha degradado la calidad del trabajo del magisterio? El malestar inicia con la imposición de la “racionalización tecnológica de la enseñanza”; el docente proletario aparece con la degradación de las condiciones de su trabajo, de su oficio de enseñar, de minusvalorar o menospreciar su estatus de pertenencia, de reconocimiento o de prestigio social que ha soslayado y negado el Estado Mexicano con la ausencia de “profesionalización” del docente, por tanto, de su autonomía. Aunado a ello, la autonomía del magisterio es interpelada e impedida por las redes de burocratización en las escuelas y por los sistemas de control tecnocrático e ideológico de ese Estado. La autonomía del magisterio reitera Contreras Domingo, se encontrará en la conjunción entre “profesional reflexivo” e “intelectual crítico” (2001). Esta condición, en la NEM, está alejada del perfil docente del magisterio mexicano en la educación básica, por la ausencia de formación de estos criterios e imperativos en una natural y esencial autonomía del colectivo docente.

Existen tres formas o construcciones sociales del magisterio de acuerdo con el autor antes citado, por tanto, a cada una corresponde un tipo o grado de autonomía profesional, así, se ha configurado la concesión del “experto técnico”, del “profesional reflexivo” y del “intelectual crítico”. El concepto de “autonomía profesional” está determinado por la “obligación moral”, el



“compromiso con la comunidad” y la “competencia profesional”, dimensiones de esa misma autonomía profesional (Contreras Domingo 2001, p. 146).

De esta manera, la primera construcción sobre el “experto técnico”, se constituye como simple atributo ilusorio, porque tal autonomía no existe por la autoridad impositiva del Estado; la segunda es la del “profesional reflexivo” que acepta una responsabilidad moral individual con independencia de sus juicios y, con la resolución creativa de los objetivos educativos, existe una investigación-reflexión sobre la práctica docente; la tercera del “intelectual crítico” busca la “emancipación individual y social” con la participación en estrategias sociales que devienen en un constructo democrático; autorreflexión, análisis y crítica social para el logro de una “política transformadora”, aquí se presenta y se realiza esta autonomía a través de un proceso colectivo con una “voluntad común”, que apunta a transformar las instituciones sociales y escolares del proceso de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje.

## La autonomía del magisterio en la Nueva Escuela Mexicana

Sin dejar de mencionar la denominada “Reforma integral de la educación básica” (RIEB), que comprende varios documentos como “El acuerdo nacional para la modernización de la educación básica” (1992) o “La alianza por la calidad de la educación” (2008), antecedentes de política educativa para construir esta “Reforma” que implica el *Plan de Estudios 2011, Educación Básica* que, a su vez, conlleva las “características” de este Plan, a saber: “competencias para la vida”, “perfil de egreso”, “estándares curriculares” y “aprendizajes esperados” como fundamento de la “formación del ciudadano democrático, crítico y creativo”. Enfatiza el sentido “humanista” y “científico” de la educación, emanado del Artículo tercero constitucional. Los “Principios pedagógicos” que se enuncian en este “*Plan 2011*” en la educación básica para la mejora de la calidad educativa, entre otros, se encuentran; “centrar la atención en los estudiantes”, “planificar”, “generar ámbitos de aprendizaje”, “trabajar en colaboración” y “evaluar para aprender”.

Así, las demás características mencionadas de este “*Plan 2011*” presentan diversos elementos que no es necesario expresar en este espacio, dada la extensión considerable de cada uno de ellos en cada una de las “características”.



Es determinante anotar que, en este “*Plan 2011*”, se encuentran algunos conceptos que permanecerán en los diseños curriculares posteriores, modificados o no, hasta anclar en la NEM (*Plan de Estudio 2022*): “campo de formación” o “campo formativo”, “asignatura estatal”, “educación indígena”, “población migrante” o “cultura migrante”, “marcos curriculares” (nacionales y especializados), “habilidades digitales”, “gestión educativa”, “escuela de tiempo completo” (jornada ampliada); los “estándares curriculares” que están fundamentados en políticas extranjeras: de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el “Programa de evaluación internacional” (PISA, por sus siglas en inglés), con la pregunta base: ¿qué saben y son capaces de hacer los alumnos?; simples estándares cuantitativos en la educación básica. De los “aprendizajes esperados”, no se especifican muchas señas o elementos en su descripción y socialización, solo que tales aprendizajes apuntan al perfil de egreso, sin analizar ni reflexionar su congruencia, articulación ni pertinencia con dicho perfil. Dato bastante curioso y relevante: no se mencionan en los agradecimientos de la SEP, por participar en el proceso del diseño de este Plan de Estudios 2011, ni a las Escuelas normales del país, ni a los Centros de Actualización del Magisterio (CAMs), menos a los Centros de maestros.

En este contexto, es evidente que en las “características del Plan de Estudios 2011”, no se menciona la “autonomía del magisterio”, tal como lo hemos indicado líneas arriba. Las “competencias para la vida” que se establecen y promueven en este Plan 2011 están determinadas como saberes de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que apuntan a la consecución de objetivos específicos que, a su vez, desembocan en los aprendizajes esperados reproducidos en el perfil de egreso, de manera integrada (Plan de Estudio 2011). Estas competencias son elementos fundamentales del aprendizaje de los alumnos, pero ¿y los docentes? Solo se alude a ellos, en forma parcial, en los conceptos de “tutoría” y “asesoría” académicas en los centros escolares como parte de un “acompañamiento cercano” en el aprendizaje de alumnos y docentes al mismo tiempo. ¿Y el concepto de autonomía del magisterio? No existe “característica” alguna, en este “Plan 2011”, que emita algún juicio del papel social o de la naturaleza del ser docente en su propia formación o en la de los alumnos. Es un “Plan de Estudios” basado en competencias para los aprendices que soslaya, no contempla y niega las habilidades y condiciones de los docentes.



*El Plan y programas de estudio para la educación básica 2017, denominado Aprendizajes CLAVE para la educación integral* es denso, prolijo, pesado y engorroso; está constituido con alrededor de 676 páginas. Es un diseño con cinco apartados, de los cuales nos enfocaremos a lo que concierne o se relacione con la autonomía del magisterio. No es posible analizar e interpretar el total de apartados por la naturaleza extensa de este texto. En el cuarto apartado, denominado: "El currículo de la educación básica" menciona el "currículo inclusivo" y la "revalorización de la función docente". Espacios, entre otros más aislados e inconexos, en los que podemos encontrar ideas sobre el asunto de nuestro análisis y reflexiones, sin embargo, este apartado describe la organización curricular en tres subapartados: dos con propósitos comunes y, el tercero, en forma particular para cada escuela; este último constituye la "nueva facultad" que es la "autonomía curricular", transferida a las escuelas de acuerdo con los "lineamientos" establecidos por la SEP. Este concepto de autonomía, en primera instancia, tal como su nomenclatura lo indica, es "curricular" y será, el antecedente próximo de los instaurados "programas analíticos" de la NEM, tal como lo analizaremos más adelante. Aquí solamente puntualizamos esta relación. Bajo las premisas anteriores, también se establece, en este apartado cuarto, el fortalecimiento y la "autonomía de los Consejos Técnicos Escolares (CTEs) como colectivo escolar y trabajo colegiado; sus funciones son la mejora continua, el diagnóstico de los resultados de aprendizaje, la planificación y las resoluciones de acciones prioritarias en cada plantel educativo. ¿Gestión curricular autónoma? ¿Autonomía de prácticas de enseñanza? ¿Autonomía del magisterio? La "autonomía" del CTE, ¿promueve o fomenta una autonomía del magisterio en este Plan de Estudios 2017? Dudamos y negamos que las respuestas sean afirmativas; la instrumentación de este plan no tuvo resultados positivos y su evaluación fue nula. Además, el concepto de autonomía, en este último sentido, no manifiesta un eje fundamental o transformador en los *Aprendizajes CLAVE* y, en el mismo apartado cuarto, se establece la "formación continua de maestros en servicio", sin embargo, en este subapartado no se menciona alguna autonomía del magisterio, solo someramente, la necesidad del sistema educativo de mantener una planta docente con los "mejores profesionales", que se consigan "los fines de la educación" y que el docente logre "el dominio de los Aprendizajes esperados", quien así lo consiga, ese será "un buen maestro" (*Aprendizajes CLAVE*, 2017).



Aquí lo que importa es que el docente domine el perfil propuesto, por este *Plan 2017*, de cinco dimensiones que fluyen en parámetros y, a su vez estos, en indicadores. No existe ni interesa una autonomía del magisterio. ¿Cómo se construye el perfil de “un buen maestro” si no existe la capacitación ni la formación continua de docentes? ¿Cómo exigirle al docente un perfil de formación si el Estado no ofrece los insumos necesarios para tal construcción? Al Estado le interesa la “Ley General del Servicio Profesional Docente” y las evaluaciones a ultranza derivadas de esta normatividad. La “formación inicial” docente, en este *Plan*, consiste en que el personal que se incorpore a la docencia esté “bien preparado” para que sea competente en la aplicación del “nuevo currículo”; las escuelas normales, en su caso, requieren “ajustarse al nuevo currículo de la educación básica”. Aunque existe una “flexibilización curricular” y “cada escuela” asume “una parte de su currículo”, además de que se contempla una “Autonomía curricular”, en la que se incorporan los “espacios curriculares pertinentes” en cada escuela, este *Plan no se apropia de una autonomía del magisterio*. A fin de cuentas, los “tres componentes curriculares” del *Plan de Estudio 2017* están integrados y uno no es más fundamental que los otros dos, “los tres son igualmente importantes”. Es necesario enfatizar que uno de estos componentes es la “autonomía curricular” con principios inclusivos para satisfacer las “necesidades educativas e intereses específicos” de los alumnos, siendo nacional, cada escuela implementará sus espacios curriculares particulares y específicos, sin embargo, este componente está constituido por cinco ámbitos: “ampliar la formación académica”, “potenciar el desarrollo personal y social”, “nuevos contenidos relevantes”, “conocimientos regionales” y “proyectos de impacto social” (*Aprendizajes CLAVE*, 2017, p. 108). Entonces nos preguntamos, con estos ámbitos definidos y definitorios ¿en dónde se encuentra la autonomía curricular? No existió ni hubo tal, menos autonomía del magisterio; fue un simple hipogeo secreto.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) está fundamentada en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los artículos 11 y 23 de la Ley General de Educación (LGE), que consideran la “dignidad humana” como un valor intrínseco, de tal manera que en la NEM existe un encuentro de la humanidad con las otras personas en su diversidad; los seres humanos son sujetos de *Derecho*, tanto alumnos como docentes reclaman una visión “plural, incluyente y participativa”; estos viven el currículo como “un todo integrado” con diferentes niveles de concreción y articulación.



En el artículo 14 de la LGE se reconoce a los alumnos de los distintos niveles en el sistema educativo nacional como “sujetos de la educación” y, ellos interactúan en la escuela, entendida como un espacio en el que se “articula la unidad nacional desde su diversidad”, en este sentido, la escuela es el lugar de formación cuya perspectiva es lograr alumnos felices y “ciudadanos críticos” del mundo circundante, libres, con capacidad de toma de decisiones, además de que la escuela necesita un criterio básico de servicio a la comunidad en constante construcción de “igualdad” para todas las personas.

Ante las ideas antes mencionadas de la naturaleza social y cultural de la NEM, esta reconoce la labor fundamental del magisterio, quien construye, de múltiples maneras, la ciudadanía de la comunidad particular en que habita y su condición de intelectuales de la cultura. Las acciones y tareas del magisterio tienen su base en su “autonomía profesional” que es el acto libre de ellos mismos para “reinventar” y resignificar la docencia (Plan de Estudio... 2022, p. 28). Esta “autonomía” se ejerce con el desarrollo de proyectos integrados por el currículo, además de fomentar el “trabajo colegiado” en los centros escolares.

Según los criterios de la NEM, la estandarización de las escuelas no es un fin en sí mismo, sino que importan los medios con que se desarrollan los alumnos porque no existen escuelas iguales; sino que ellas requieren estar en contacto con la comunidad para construir la igualdad de todos los alumnos quienes han de emanciparse para preservarse y trascender su realidad. La escuela pública por naturaleza es laica y democrática, entonces, no existen los fundamentalismos ni dogmatismos ideológicos, porque ha de priorizar los derechos humanos y las libertades democráticas. Cada escuela, desde esta perspectiva, es un “sistema social”, lleno de pluralidad y diversidad, aunque desigual, sin embargo, responsable de fortalecer la vida comunitaria e individual.

En este contexto, existe un reconocimiento de la “autonomía” “profesional del magisterio” en la que se contextualizan los contenidos programáticos que apuntan a la realidad geopolítica, educativa y cultural de los educandos. La libertad de métodos y conocimientos del magisterio, que son sus saberes y objetos de enseñanza se consideran “un derecho y una conquista” de los educadores.

Estas ideas estipulan e institucionalizan que “la autonomía profesional del magisterio se entiende como un ejercicio crítico que practican maestras y maestros durante los procesos educativos,



en diálogo constante con las y los estudiantes para decidir los alcances y limitaciones de sus acciones pedagógicas dentro y fuera de la escuela” (Plan de Estudio, 2022, p. 68).

La autonomía profesional del magisterio es un acto de leer permanentemente y, en constante crecimiento, de la realidad objetiva y externa; lectura que redefine la enseñanza docente, su planificación y evaluación en concordancia con el espacio, el tiempo y el ambiente de los sujetos protagonistas con sus saberes particulares. Esta “autonomía profesional” se desenvuelve en contextos sociales, así, su concreción de compromiso e interacción con la escuela y con la comunidad. Estas condiciones y acciones devienen en que esta autonomía “implica que los programas de estudio, aplicables y obligatorios a nivel nacional, necesitan ser apropiados por las maestras y maestros a través de su resignificación y contextualización de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes...” (Plan de Estudio, 2021, p. 69).

Fundamentado en los artículos 11 y 23 de la LGE, este *Plan de Estudio 2022*, como se ha mencionado, considera a la educación, entre otras cualidades también expresadas, como un derecho humano y un “bien público de interés nacional”; es una “propuesta curricular”, tarea colectiva que se construye en el estar siendo. Este diseño curricular comprende: *Plan y programas de estudio, Formación docente, Codiseño de programas de estudio, Desarrollo de estrategias nacionales y Transformación administrativa y de gestión* (Plan de Estudio, 2022, p. 7).

La estructura del *Plan de estudio* está constituida por cuatro pilares o elementos, a saber: *Integración curricular, Autonomía profesional del magisterio. La comunidad como núcleo integrador y El derecho humano a la educación* (Plan de Estudio... 2022, p. 10).

En este contexto curricular descriptivo, lo que nos interesa es la “Autonomía profesional del magisterio” de la cual ya hemos mencionado diversos rasgos que retomaremos en nuestra discusión posterior.

Esta “Autonomía” contextualiza los contenidos programáticos de acuerdo con la realidad objetiva, social y cultural de los educandos. Determinaremos si esta autonomía es tal con el diseño de los denominados “programas analíticos”, entonces, ¿qué es la autonomía de este Plan de Estudio 2022, en relación con el oficio del educador? Esta autonomía, ¿se reduce a la planificación, instrumentación y evaluación de programas educativos que incidan



con la resolución de problemas de la comunidad local? Lo analizaremos y reflexionaremos en la “discusión” de nuestro texto.

## Discusión

El malestar lo concebimos como un estado pasajero o permanente de angustia en la esfera psicológica del ser humano, este, inmerso en una comunidad o cultura que crea él mismo. El malestar es antípoda del bienestar; este genera placer y felicidad relativos en la microhistoria de la humanidad que tiende y apetece bienes culturales, sin embargo, la hostilidad y las imposiciones autoritarias engendran el malestar en la comunidad y en las instituciones humanas, actitudes que son pasiones de muerte; solo el bienestar cultural es presencia amorosa y erótica. Desde esta perspectiva, el malestar en la educación se traduce en una pérdida de autonomía del magisterio, en este sentido, apuntamos la idea de la NEM en relación con los contenidos de los programas de estudio 2022, de educación básica, enfocados a la realidad comunitaria y social, dicha autonomía docente en este Plan de Estudio 2022, está fundamentada en ciertas acciones o elementos, a saber:

1. Contextualizar contenidos de programas de estudio
2. Ejercicio crítico de diálogo escolar con los otros
3. Redefinir planificación, instrumentación y evaluación
4. Compromiso e interacción escolares y comunitarias
5. Apropiación de programas de estudio obligatorios
6. Acercamiento a la realidad en el espacio concreto del territorio. (2024, pp. 68-69)

Las tres primeras acciones generan ideas de las tres últimas, es decir, se sintetizan en tres acciones o elementos: diseño de programas analíticos, interacción crítica y dialógica con programas sintéticos y metodología eficiente en el diseño de programas. A partir de esta síntesis analítica no existe un espíritu innovador en la NEM, solo es reproductivo y, en menor escala participativo, a pesar de que el Plan mencionado afirme que: “la autonomía profesional del magisterio es una construcción social que tiene como base el conjunto de saberes docentes estrechamente relacionados con las condiciones formativas, históricas, sociales, interculturales, plurilingües y profesionales en donde realizan su enseñanza” (2024, p. 71).



Los saberes docentes se entienden como “ideas, juicios, discursos y argumentos” que dan sentido a la labor docente. Hasta aquí la visión de autonomía del magisterio en la NEM.

El Plan de Estudio 2022 “da por hecho” que los docentes son “profesionales de la educación”, sin mencionar alguna razón, por qué, cómo o cuándo, de esta profesionalización. La tarea de los docentes es “decidir”, desde su espacio, “las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad” (2024, p. 68). No se decide sobre las “posibilidades educativas” en una comunidad, estas “posibilidades” ya están dadas, son reales y están ahí, solo se actúan o practican en esa realidad. Desde estas ideas, surge la “autonomía” profesional del magisterio” para “contextualizar” los contenidos de los programas de estudio.

En este marco conceptual, anotamos lo siguiente: la autonomía del magisterio es relacional, sin solipsismos. No es una isla, es más que un continente, pangea que deviene en anábasis crítica. La heteronomía es parte sustancial del ser docente, pero con predominio de la autonomía analítica, crítica y reflexiva.

La autonomía del magisterio es emancipación ideológica y de división de clases; elimina el control de represión autoritaria; no se impone como un simple agregado; es esencial, dinámica y plural, porque la forma adocenada de la práctica docente limita y asfixia la autonomía escolar y docente; la autonomía auténtica no es impuesta, esta autonomía es búsqueda y aprendizaje en movimiento, constante flujo de identidad del oficio de ser docente. La pérdida de autonomía del magisterio se concentra en la descalificación que se realiza a los docentes verticalmente, la rutina mecánica en que están inmersos en la escuela, el control burocrático al que se someten, a la alineación de conocimiento de marcos teóricos extranjeros y, en fin, a la deshumanización laboral que padecen los docentes en sus centros de trabajo, ¿estas condiciones se traducen en una autonomía? ¿Qué tipo de autonomía propone la NEM?

Existe una regulación de la práctica docente con el “deber ser”, que no fomenta una dignidad humana en las condiciones laborales del magisterio en la educación básica mexicana. La autonomía, desde nuestro rostro humano, es una cualidad, un valor, un constructo conceptual, social y con sentido práctico; ejercicio vivo y crítico en la comunidad escolar, no es conducta inmóvil o simple concepto de jerarquía impuesto.



La autonomía profesional del magisterio en el Plan de Estudio 2022 de la NEM es un *"accidentis fallacia"* o un *"symbebeekós"* en el sentido aristotélico del término. El primer concepto es una falacia, un sofisma, una antinomia, una paradoja (como argumento), un dilema, por ende, una antilogía porque *es una contradicción absoluta que implica, necesariamente, una totalidad o una estandarización sin considerar ni tener presentes las partes o las variaciones de ese todo, porque identifica a los docentes con accidentes o atributos no necesarios de ellos mismos; la autonomía del magisterio, en la visión de la NEM, es una "apariencia sin existencia" porque hacer creer que existe lo que no es mediante la fantasía, es decir, creer que es lo que no existe por medio de las imágenes fantásticas de la inteligencia humana; mentira del embustero, verdad solapada, vilipendiada y negada*. El accidente aristotélico se considera una cualidad fortuita, que no pertenece a la esencia de un sujeto determinado, en este caso, el magisterio; es una cualidad ajena a la definición del ser docente, entonces, no existe sustancialmente esta autonomía predicada por la NEM; he aquí el malestar, la angustia y la falta de bienestar social, cultural y magisterial.

*La autonomía del magisterio en la NEM es una "acatalepsia" en el sentido de que niega una comprensión y una aplicación en la realidad, del territorio nacional*. En primera instancia, se necesitan reivindicar las condiciones laborales del magisterio como el hecho de remunerar el "salario profesional" en grado suficiente, ajustar las horas de trabajo adecuadas, facilitar la formación permanente y garantizar su reconocimiento como profesionales de la educación, así será un gran paso prospectivo para lograr la eficiente autonomía del magisterio, esta encuentra la conjunción de un profesional reflexivo y de un intelectual crítico. La calidad del trabajo docente se ha degradado por esta falta de visión de una autonomía sustancial estable, inherente a los sujetos de enseñanza de la educación mexicana, que no exista, en la NEM, una política educativa que castigue con una "proletarización" del magisterio.

Erich Fromm menciona que existen dos clases de "tener" en relación con el concepto de propiedad: funcional y no funcional. La propiedad consigue sus rizomas en la existencia humana, sin embargo, una persona no siempre consigue su misma propiedad. En este sentido, afirmamos que el docente mexicano de educación básica y normal no tiene su autonomía propia, se le otorga de otro, que es el Estado con su política educativa "innovadora", es, sin temor a hesitaciones, una imposición capitalista. ¿Cuál es la finalidad del Estado para otorgar esta autonomía relativa al ma-



gisterio? Alejarlo de su propia profesionalización y acercarlo más, a las condiciones de un simple obrero explotado. El magisterio no es dueño de esa propiedad social y académica. No significan las ideas anteriores que presentamos fortalecer la propiedad privada, de hecho, pugnamos porque la autonomía profesional del magisterio sea un derecho común, ordinario, académico y social, desde el mismo momento, en que la persona se instituye en su profesión como docente, es decir, se profesionaliza y, de ahí, tiene y tendrá una autonomía en su estructura escolar que es y será eminentemente funcional, de otro modo, el docente profesional tiene una función esencial que es su autonomía, *de iure* y *de facto* el docente tiene el derecho de asumir una autonomía académica en su marco profesional y de profesionalización, no es una condición que se conceda, es una función que se posee, porque el magisterio será profesional cuando, en su misma condición académica pase del “tener al ser”, tal como lo propone Fromm (2019). El docente autónomo socializa su propia condición de ser porque es su propiedad natural por norma instituida y por práctica docente de su misma “profesionalización”. Este precepto es colectivo como derecho universal e independiente en su naturaleza de ser, porque, es una “propiedad original”. Ser docente no es “tener” autonomía, que ha sido otorgada por un ente externo y abstracto, ontológica y socialmente, es “ser autonomía”. Este es un malestar que no se explica ni se soluciona en la NEM. El docente será un ser enajenado cuando solo tenga autonomía que le otorga el Estado; será libre cuando obtenga una naturaleza autónoma en su principio de placer, en su goce y felicidad de ser autónomo, académicamente, porque tiene un oficio que es enseñar y aprender en su propio proceso formativo.

Ser docente autónomo es una necesidad natural en la estructura escolar, no una artificial en el currículo institucionalizado. El docente adquiere una “propiedad funcional” para uso de su espacio y ambiente escolar, no solo una “propiedad para posesión” que tiende más a la gestión administrativa. Que prevalezca un equilibrio entre las dos, pero con predominio en un quehacer de “propiedad funcional” que es “acción productiva”. La autonomía del magisterio es una propiedad pública, por ende, institucional. Esta prospectiva no la contempla el Estado en la NEM; he aquí el malestar social, cultural y psicológico. El tener del docente autónomo tiende al ser como “*homo sapiens*”, como necesidad real, como autonomía transeúnte y participativa. ¿Cuál es el *interés* del Estado en la autonomía del magisterio? No es “estar ahí”, ni ser observador, porque está ausente de los intereses del docente, no



tiene la voluntad para cortar los alambres de púas de ese interés que enajena al ser docente autónomo.

La autonomía del magisterio en la NEM genera un *habitus* de malestar porque es un accidente mediático, que no constituye una parte sustancial del sistema de formación, ni del campo laboral de las estructuras de conocimiento, ni de motivación afectiva de la persona del ser docente. No se consiguen bienes culturales ni educativos en forma accidental, porque no existe una producción libre de conocimiento, no se presenta un arte de creación del pensamiento ni de la imaginación; no basta con diseñar programas analíticos, ni de contextualizar situaciones de enseñanza, ni de resoluciones simples y aparentes de problemas comunitarios. La autonomía del magisterio, en nuestra perspectiva, es *habitus* dialógico y libre, ínsito en la naturaleza del oficio del ser docente; acciones y quehaceres conscientes con base en los saberes docentes, en la conciencia y en la voluntad práctica, en la tolerancia del “miedo a la libertad”; acciones que fomentan y crecen con las nuevas experiencias “*in situ*” de esa libertad práctica, de ese principio autónomo de la voluntad que es una ley universal en la conciencia de la humanidad, por tanto, en los docentes de razones prácticas.

## Conclusiones

Arropada con un discurso hegemónico, sin que el magisterio asegure una participación sustantiva mayoritaria en las decisiones esenciales del diseño curricular de los Planes y Programas de Estudio 2022 de educación básica, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) irrumpe en la esfera de las políticas públicas educativas “innovadoras” con varios conceptos claves como el vetusto término de “autonomía profesional del magisterio”, ya usado desde varias décadas anteriores, que se remonta a las dos últimas del siglo XX, por autores y teóricos del currículo de avanzada y progresistas en estas dos décadas mencionadas. En la NEM, con bombo y platillo, los tlcuulos curriculares muestran un “diseño innovador que nada ostenta en ese concepto, sin embargo, el problema no es conceptual o teórico, sino de operatividad y de evaluación de esa “autonomía innovadora”. El magisterio mexicano no asumirá ni entenderá esta autonomía en la práctica, mientras las políticas educativas en el suelo patrio sean austeras y suceda lo de siempre; el eterno problema de que, en México, existen excelentes diseñadores, pero no instrumentadores y menos en evaluadores en el sistema educativo nacional. La autonomía no es una condición o cualidad que el Estado otorgue al magisterio, este, en su



misma formación profesional la va adquiriendo como proceso, y, en el momento en que ejerce su oficio, practica esa autonomía profesional como derecho natural o como cualidad intrínseca a la condición y entereza de su profesionalización, desgraciadamente, cual tragedia clásica griega, el Estado mexicano no conoce, no comprende, por tanto, no entiende que esta profesionalización requiere de una cantidad y de una calidad. La primera, en cuanto lo hemos mencionado, de reivindicar las condiciones laborales del magisterio con la remuneración económica en grado suficiente con un “tabulador profesional” que ha negado el Estado mexicano durante el transcurso de dos siglos, este y el próximo pasado y, la segunda, de facilitar una formación continua y permanente con parámetros académicos de profesionalización superior, además de mayor o sustantiva participación del magisterio en la toma de decisiones de las políticas educativas nacionales de la formación básica. No es suficiente ni excelente, en la lógica del derecho natural y positivo, con mencionar que se realizaron foros o participaron equis número de docentes con propuestas curriculares, no basta, esta es una estrategia alienante o de enajenación del producto laboral e intelectual del magisterio. La autonomía profesional del magisterio es y será un proceso constante y fluido porque no es un simple estatuto conceptual de que “soy docente por lo que tengo”, que ha sido dado como un imperativo curricular vertical y enajenante, sino, esta autonomía estará fundamentada en el “soy docente porque estoy siendo docente”, en el momento en que lo hago o realizo, sin enajenaciones humanas.

Esta autonomía del magisterio, lo reiteramos, no es un accidente fortuito y casual, es causal y metonímica; nota esencial adquirida en la formación y, asumida y puesta en práctica, en el ejercicio cotidiano del oficio del ser docente. La autonomía del magisterio no se “tiene”, se “vive” en la existencia propia de cada docente, en la lucha diaria para la transformación de los rostros del magisterio.



## Referencias

- Abbagnano, N. (2008). *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Contreras Domingo, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Diccionario de la lengua española. (2024). Real Academia Española. <https://dle.rae.es>
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1984). *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Alianza Editorial.
- Fromm, E. (2019). *Del tener al ser*. Paidós.
- Giroux, H. A. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores.
- Kant, I. (1977). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres; Crítica de la razón práctica; La paz perpetua* (Colección "Sepan cuántos...", Núm. 212). Porrúa.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI Editores.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.

