Capítulo 2.
La formación y práctica pedagógica en el siglo XXI

Mario Díaz Villa[1]

María Teresa de Jesús Carrillo Hernández[2]

Cítese como: Díaz-Villa, M. y Carrillo-Hernández, M. T. (2023). La formación y práctica pedagógica en el siglo XXI. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 33-42). Editorial UNIMAR. https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c314

2.1 Introducción

En este artículo, se propone establecer una relación entre dos conceptos cruciales en el presente siglo: formación y práctica pedagógica. Actualmente, las prácticas formativas están articuladas a la generación de nuevas disposiciones en relación con el conocimiento y la vida social y cultural, que trascienden las instituciones de educación, las cuales, por lo general, operan sobre las bases de principios académicos y curriculares bastante conservadores.

La necesidad de conocer con mayor profundidad las múltiples dimensiones de la formación y de la práctica pedagógica son parte de la tarea investigativa que debe realizarse con responsabilidad sobre el ser y quehacer de las instituciones educativas. La voz de estas es de relevancia para la construcción de nuevas modalidades de formación, centradas en enfoques alternativos que superen lo que hoy ha denominado "pedagogías de mercado" (Bernstein, 1998), cuyos efectos se han hecho sentir en la crisis que atraviesa la educación superior.

En este contexto, se realiza una breve descripción del acontecer histórico del siglo XXI, necesario para la comprensión de sus determinaciones concernientes a la educación. Luego, se desarrolla el concepto de formación, se analiza la práctica pedagógica y, finalmente, se elaboran unas breves conclusiones

[1]Ph. D. en Educación de la Universidad de Londres (England). Profesor (J) Universidad del Valle, Cali-Colombia.
[2]Dra. en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación, Universidad Autónoma de Nuevo LeónProfesora de tiempo completo del Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarios -CEII- de la Universidad Autónoma de Coahuila. Catedrática de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila.

2.2 El contexto histórico: el siglo XXI

Para comenzar, se puede considerar:

> Las relaciones que se dan entre los procesos de formación y las bases colectivas de la sociedad son aspectos que requieren un análisis, cuyo propósito es proporcionar los elementos teóricos y metodológicos que permitan re conceptualizar la naturaleza sobre de la formación en el siglo XXI. (Nieto y Díaz, 2021, p. 4)

El contexto del siglo XXI es muy complejo (Carrillo y Benavides, 2022); esta complejidad se ha trasladado a la educación. Así, el siglo XXI presenta rasgos que trascienden todas las formas de racionalidad y objetividad. La hegemonía de la cultura de mercado se ha incrustado profundamente en todos los procesos de la vida social, cultural y política. En materia de conocimiento, se han producido transformaciones importantes. El conocimiento, como plantea Lyotard (1987, como se citó en Carrillo-Hernández y Benavides-Martínez, 2022), se ha convertido en el principio fundamental de producción material y simbólica; su producción ha desbordado las clásicas formas de investigación disciplinaria. El debilitamiento de los límites disciplinarios ha generado otras modalidades de producción integradas, socializadas y corporativas (Gibbons, 1998, como se citó en Carrillo-Hernández y Benavides-Martínez, 2022), que han producido, a su turno, un sujeto corporativo, emprendedor, audaz, cuyas actitudes han sido programadas para el "trabajo en equipo" interdisciplinario, interprofesional y transversal[3].

Como catalizadores de la producción de conocimiento se han impuesto las denominadas tecnologías de la información y la comunicación –TIC–, que han contribuido directa o indirectamente a la construcción de modelos y modalidades de formación, potenciando, de esta manera, el acceso masivo a una información distribuida selectivamente que reproduce patrones, visiones, nuevos estilos de vida, consumo diferenciado, conocimiento reciclado, falso conocimiento, así como el acceso a procesos de formación fugaces, cortoplacistas, centrados en el reaprendizaje de actitudes, valores, y competencias contextualizadas propias de los mercados económicos y culturales (Nieto y Díaz, 2021). No es gratuito, entonces, que Torres (2005) caracterice la sociedad del siglo XXI como sociedad del conocimiento y sociedad de la información, aunque también podríamos denominarla sociedad de mercado. En cierta forma, los rasgos propios de la modernidad se han debilitado y con ellos sus formas racionales de vida, educación y trabajo (Bernstein, 1998).

La expansión pluralista y diversa de los mercados multidimensionales ha creado la versión del desarrollo económico sin fronteras, pero también de las identidades culturales sin fronteras. Al respecto, Nieto y Díaz (2021) manifiestan:

[3]Algunos de los aspectos aquí considerados y reconceptualizados fueron planteados en el documento de Nieto y Díaz (2021).

> Las economías nacionales, especialmente la de los países desarrollados, se han extendido por todo el globo, transformando los patrones de producción y consumo. La globalización ha devenido un principio paradigmático, que hoy orienta los estilos de vida, las prácticas de educación y la organización y relaciones en el mundo del trabajo. La globalización representa el debilitamiento de las fronteras económicas y culturales. Esto ha conducido a la definición del siglo XXI como sociedad flexible o sociedad global. (p. 4)

Entonces, el siglo XXI se ha convertido en un complejo socioeconómico que, a su vez, ha producido una cultura llena de antinomias, diferencias, transgresiones, que se expresa en nuevos modelos de organización social, ahora flexibles, dinámicos e inestables que, a su vez, han implicado la flexibilización de los procesos de socialización primaria, socialización secundaria (educación formal) y el desarrollo de capacidades relacionales para la participación en los procesos productivos, individuales y colectivos, que responden a las demandas del mercado global, tremendamente competitivo.

A imagen y semejanza del mercado, también, se han impuesto nuevos modelos socioculturales que han desplazado el complejo de la familia, produciendo una mayor diferenciación que ha desembocado en la pluralidad de formas de relación, y rediseñado los límites individuales mediados ahora por la libertad individual, la capacidad de transgresión, el rechazo de las coacciones morales, pero también, y asociados al mundo laboral, el auge de principios como el emprendimiento, la autogestión laboral, donde cada individuo parece ser su propio gerente. Todo esto hace parte de la prédica neoliberal que ha confluido en lo que podríamos denominar el nuevo capital humano. En términos de Bernstein (1998), esto ha dado origen a las llamadas identidades de mercado; sin embargo, Nieto y Díaz (2021) plantean:

> Lo que parece denominarse superación de la modernidad, progreso a la postmoderna, flexibilidad de ser y hacer, ha sido objeto de críticas, por las crisis innumerables que la globalización ha traído a nombre del cambio: crisis medioambientales, políticas, incremento de la pobreza, incertidumbre laboral, crisis de la educación y, dentro de esta, crisis de la educación superior. Esta última se expresa en la profunda crisis de las profesiones, y de sus modalidades formativas. (pp. 4-5)

... sobre todo, en el caleidoscópico espectro del innovacionismo semántico que ha producido las más variadas pedagogías en la educación formal, en un marco de pedagogías de mercado ampliamente seductoras y competitivas. Por lo tanto, la educación superior vive hoy una crisis en su estructura y en sus relaciones. Por una parte, se asiste al declive del modelo de universidad fordista, donde el rol de la educación coexistió con los modelos de la racionalidad instrumental que se expresan en organizaciones e instituciones piramidales y burocráticas. Al mismo tiempo, la universidad estaba, así fuera retóricamente, vinculada al quehacer de

la sociedad. Esto facilitó la dominación de la diferenciación profesional y la acción educativa propia de dicho ejercicio.

La escuela, al igual que la familia, reproducía estructuras de conducta y representaciones propias de la sociedad de bienestar; sin embargo, el derrumbe paulatino del modelo económico y cultural fordista dio origen a otras tipologías de formación profesional, ahora, en consonancia con el auge del posfordismo y la subsecuente globalización. Esto implicó nuevas bases sociales y económicas para la universidad, la cual ha absorbido muy lentamente los cambios en la naturaleza del conocimiento, en la división del trabajo y en sus consecuentes relaciones sociales. En este escenario, Nieto y Díaz (2021 plantean:

> El auge de la producción inter y transdisciplinaria, la configuración de redes de conocimiento, la consideración del conocimiento como escenario inestable, han derivado en la multiplicación de los campos epistémicos, y permitido el ejercicio de la transversalidad en la formulación, comprensión y solución de los problemas, y en el incremento considerable de las tecnologías al servicio de la producción. (p. 5)

> Estos desarrollos se han transferido casi que sincrónicamente al campo económico, favoreciendo el desarrollo de una economía globalizada que ha mundializado los mercados y ha producido cambios profundos en las formas de consumo. También se han generado cambios en la división del trabajo. Este cambio ha conducido a la precarización del mercado laboral frente a la hegemonía del principio de flexibilidad laboral. (p. 5)

Tales cambios han producido serias consecuencias para la educación superior, cuya funcionalidad clásica, inspirada en los parámetros establecidos de la modernidad, ha quedado en entredicho frente a los nuevos problemas que ha tenido que resolver en materia formativa, de investigación y de vínculos con el sector productivo. El potencial de la universidad no ha logrado estar a la altura de la demanda de las transformaciones socioeconómicas y políticas y su quehacer ha quedado limitado por las restricciones económicas impuestas por una economía de mercado.

En materia de formación profesional, la universidad ha tenido que afrontar la redefinición de los perfiles de egreso adaptables a entornos laborales inestables; introducir en los currículos de las carreras modalidades formativas flexibles; modificar el orden invariable del currículo centrado en el conocimiento hacia una organización del aprendizaje centrado en competencias, enfoque que, supuestamente, permite enfrentar la pluralidad de las nuevas posiciones laborales, y proponer -retóricamente- la formación de profesionales críticos, innovadores y adaptables a escenarios ocupacionales inciertos. Todas las posibilidades de transformación de la educación superior han estado enmarcadas en economías y culturas abiertas que se expanden a tenor del veloz desarrollo de las TIC.

En este orden de ideas, la formación, más que orientada a desarrollar la capacidad de comprender el mundo, se ha centrado en desarrollar la capacidad de hacer en el mundo. La flexibilidad ha facilitado la integración de las disposiciones personales con las disposiciones laborales. Esto se ha expresado en currículos ampliamente flexibles, centrados en competencias, repletos de múltiples opciones formativas (presenciales, semipresenciales, a distancia, virtuales, duales), para cuyo desarrollo no se preparó la universidad. Si la universidad funcionó históricamente bajo el principio de la conservación, hoy debe actuar bajo el principio de la anticipación. De allí que, algunos académicos planteen la necesidad de fortalecer la prospectiva curricular.

Lo anterior plantea una serie de interrogantes sobre el ser y quehacer de la educación superior, en general, y de la universidad en particular, por ejemplo:

- ¿Debe estar la transformación de la universidad en correspondencia con los cambios científicos, económicos, sociales y culturales?, o ¿debe convertirse en una participante crítica en estos?
- ¿Qué papel retrospectivo y qué papel prospectivo debe jugar la universidad en relación con su naturaleza autónoma, históricamente construida?
- ¿Qué sentido debe adoptar la formación universitaria frente al descentramiento del sistema de valores propios del siglo XXI?
- ¿Qué implicaciones tiene para la formación profesional la incertidumbre e inestabilidad laboral propias del futuro? ¿Cuál debe ser la respuesta curricular de la universidad frente a estos acontecimientos?

2.3 Sobre el concepto de formación

Todo concepto, según Deleuze (2006), posee una fuerza crítica, política y de libertad. Aplicando este punto de vista a la formación, se puede observar que este concepto no es ni simple ni puro. Es un concepto que en la historia ha ido hibridándose, contaminándose y convirtiéndose en un concepto plural. Formación es, por consiguiente, un concepto histórico que conlleva toda una carga semántica retrospectiva. Así, desde los griegos hasta la vida posmoderna, este concepto ha sufrido profundas modificaciones de conformidad con el surgimiento de perspectivas, teorías, modelos, prácticas, propios de los cambios en las bases sociales. Dicho de otra manera, es un concepto recontextualizado, su recontextualización es en sí portadora de sesgos. Por lo tanto, hablar de formación implica preguntarse a qué se refiere, desde qué plano se habla, en qué contexto y en qué tiempo se dimensiona el concepto.

Si, como plantea Deleuze (2006), todo concepto es relativo respecto de sus propios componentes, ¿Cuáles son dichos componentes? ¿De qué planos provienen? porque no es lo mismo referirse a la formación en la familia, que referirse a formación para o en el campo laboral. De hecho, la pluralidad del concepto ha consolidado numerosas acepciones de formación (formación para la

vida, formación para el trabajo, formación integral, formación investigativa, etc.) que hoy conviven en múltiples documentos de política educativa y en documentos curriculares de las universidades.

Si en verdad se pretende resolver los problemas del concepto de formación que hoy día circulan en la universidad, como "formación virtual" que alterna con la trajinada "formación integral", se necesita tener un marco de referencia –semiótico, lingüístico o sociológico– que permita comprender la forma como los deslizamientos del significante formación seleccionan rasgos distintivos de diferentes campos de significado para resignificar enfoques, puntos de vista, problemas que intenta resolver, etc. Esto permitiría avanzar en la descripción de sus articulaciones semánticas prospectivas, relevantes para refuncionalizar las prácticas (emprendimiento, innovación, creatividad, competencias) y para hacer de la formación un principio central, capaz de asumir crítica y analíticamente la diversidad de procesos de construcción de identidades sociales, culturales y profesionales.

Por lo tanto, cuando se pretende definir el término formación en el siglo XXI, es necesario pensar en los nuevos contextos de socialización propios de las sociedades informatizadas, que han producido nuevas formas de relación social dentro de y entre las generaciones, en las cuales son más los desencuentros que los encuentros socioafectivos, y donde la apertura a todas las formas posibles de experiencia riñen con los esquemas retóricos de la "formación integral", que agencia los principios del ciudadano de mercado, bajo sus esquemas y que está muy distante del hibridaje sociocultural creado por las fuerzas mediáticas de la globalización.

En consecuencia, frente a la pluralidad semántica del concepto de formación, se requiere actuar selectivamente en la configuración de sus rasgos semánticos que históricamente han sido parte de las discontinuidades sociales, económicas, políticas o culturales. Esto permite expresar que, formación es un concepto cada vez más complejo, que ha tenido una mezcla de orientaciones: regulativa, valorativa, instruccional o instrumental.

Para Gadamer (1977), el proceso de formación no es un proceso meramente externo, no es únicamente del exterior al interior, sino que igualmente es un proceso interno; no obstante, esta formulación ha sido descentrada en el siglo XXI. Podríamos argumentar que los nuevos planos contextuales y socioestructurales, propios de la globalización y la postmodernidad, han vaciado el interior del sujeto, mercantilizando sus hábitos, costumbres, comportamientos, que ahora se inscriben en el consumo. En este escenario, ¿dónde queda la formación que representaba el interior del ser?

En este contexto, ¿cuáles serían los elementos básicos que permitirían acercarnos críticamente a esta noción de formación en el siglo XXI? En coherencia con lo planteado, lo primero que se debe considerar es que hoy la noción de

formación ha sido cooptada por los encuadres del mercado, es decir, hoy hay una pluralidad de discursos sobre esta noción que compiten en los mercados simbólico y económico. El poder del mercado tiene una capacidad muy grande de enajenar significados, recontextualizar conceptos o adecuar sentidos a ciertos intereses. De esta manera, las orientaciones instrumentales no se han dejado esperar y la noción de formación ha recibido la presión semántica de los años recientes; por tanto, flexibilidad y competencia (formación por competencias) se han convertido en elementos clave de su nueva definición. Hoy, alrededor de la formación hay nuevos equivalentes semánticos como son las habilidades o el sentido emprendedor, creativo, innovador del sujeto individual que no son más que la expresión local del imaginario ciudadano global que vende la economía. Estas son nociones asociadas a la formación, pero que han desviado su sentido, su potencial histórico, para reducirlo al desarrollo de competencias para ser, saber y hacer.

Contra las distorsiones que ha sufrido la formación en la universidad, debido a la introducción de los principios del mercado, se debería recuperar la responsabilidad básica de esta institución, que efectivamente permita reconceptualizar la formación como práctica asociada al crecimiento intelectual, social y político de los estudiantes. La universidad debería asumir una postura crítica sobre los muchos dispositivos pedagógicos que hoy promueven valores, conductas, maneras, formas de consumo, estilos de vida, que se han integrado a las fuerzas del mercado. Desde el punto de vista formativo, sería conveniente abrir espacios de reflexión y análisis de los efectos que este nuevo mercado de valores tiene sobre la conciencia e identidad de los individuos y grupos.

Los planteamientos anteriores sirven para reconceptualizar la noción de formación profesional. Formarse como profesional puede significar tanto el desarrollo epistémico y cultural como la interiorización de la responsabilidad social (pero no aquella que venden las agencias internacionales) de los principios alternativos que generan otras formas de ver el mundo, más allá del simple individualismo que ha deteriorado las formas colectivas de cooperación, participación y solidaridad, perdidas en el juego de las leyes del mercado.

2.4 Sobre la práctica pedagógica

El concepto de práctica pedagógica se acuñó para asignarle a la pedagogía cierta sistematicidad en relación con la clásica distinción teoría-práctica. De la misma manera que el concepto de formación, la práctica pedagógica se convirtió en una orientación instrumental para establecer la racionalidad de los procesos formativos. De allí que fuera delimitado al espacio propio del mundo escolar.

Por esta razón, el imaginario social de la práctica pedagógica siempre ha remitido a la presencia de un maestro que disciplina e instruye a los niños, adolescentes y adultos a través de diferentes modalidades. La figura clásica de la disciplina escolar, derivada de otras formas de disciplina como medios de delimitación del espacio, del tiempo o de la interacción, ha sido analizada por numerosos autores. Quizás la

obra que mejor representa el encierro del espacio, la organización del tiempo, la analítica del detalle es la de Foucault (1975), titulada *Vigilar y Castigar*.

Pareciera que los principios de la disciplina aún persistieran en ciertos escenarios educativos, sin embargo, es importante considerar que los cambios en las bases sociales han extendido la semántica del término y han permitido comprender cómo la práctica pedagógica está presente en numerosos contextos de la vida social donde existe una relación desigual que presupone alguien que domina y alguien que es dominado. Esta perspectiva permite adelantar una visión diferente de práctica pedagógica, que no se reduce al espacio cerrado de la escuela, aunque por razones metodológicas, siempre se considera a la escuela como el lugar de ejercicio de la práctica pedagógica.

En este contexto, el maestro no es el único agente socializante; toda práctica pedagógica se produce entre un agente socializante que controla e instruye al socializado y quien reproduce, no reproduce o resiste controles e instrucciones del agente socializante. Dicho de otra manera, toda práctica pedagógica se produce en una relación desigual, es decir, entre alguien que está en una posición dominante y alguien que está en una posición dominada. Al respecto, Bernstein (1998) plantea:

> El concepto de práctica pedagógica no se circunscribe a las relaciones que tienen lugar en las escuelas. Entre las prácticas pedagógicas se incluyen las relaciones entre médico y paciente, las que existen entre psiquiatra y el llamado enfermo mental, las establecidas entre arquitectos y planificadores. (p. 35)

Agrega que, "la idea de práctica pedagógica considera esta como un contexto social fundamental, a través del cual se realiza la reproducción y producción culturales" (p. 35)[4].

Ahora bien, las diferentes conceptualizaciones de práctica pedagógica están limitadas por sus enfoques particularistas y no describen los principios que subyacen a ella. Esto les impide comprender que toda práctica pedagógica es portadora de relaciones de poder, al tiempo que es soporte de modelos de dominación que no se circunscriben exclusivamente a la escuela. Así como no es fácil para las diferentes concepciones de práctica pedagógica dar cuenta de sus aspectos externos o contextuales, tampoco les es fácil comprender la estructura interna de la práctica pedagógica.

En sentido estricto, en toda práctica pedagógica opera una distribución de poder y unos principios de control que permiten la realización de los principios dominantes y dominados de comunicación. De la misma manera, toda práctica pedagógica opera con estos principios de conformidad con los contextos en los cuales opera, en otras palabras, en toda práctica pedagógica se distribuyen principios de comunicación desiguales. Así, no es lo mismo el qué y el cómo de la

[4]Es importante aclarar que, esta definición de Bernstein ha sufrido recontextualizaciones que han distorsionado el concepto. Esta es una definición de fuente primaria.

relación pedagógica que se establece entre el médico y su paciente, que el qué y el cómo de la relación institucionalizada entre el maestro y el alumno, en cualquiera de los contextos institucionales; sin embargo, en ambas relaciones el poder y el control están presentes explícita o implícitamente.

Por esto, más que centrarse en definiciones de práctica pedagógica, cualesquiera que sean sus enfoques (instrumental, crítico, emancipador), se debería considerarse, en primer lugar, cómo se relaciona toda práctica pedagógica con el poder y el control; en segundo lugar, qué voces (enfoques, perspectivas, ideologías, creencias) agencian el qué y el cómo de la práctica pedagógica; en tercer lugar, cuáles son las reglas que la configuran. Esto último permitiría acceder a la comprensión de las diversas realizaciones de práctica pedagógica

Otro asunto de profundo interés es la relación entre los aspectos externos o contextuales (institucionales, sociales, ideológicos, políticos) y los aspectos no contextuales (personales, motivacionales, deontológicos) de la práctica pedagógica. Estos últimos pertenecen al fuero del sujeto, a su interioridad, a lo que no es directamente observable en él. Ahora bien, toda práctica pedagógica (familiar, escolar, social) media entre los aspectos externos y los internos. Esto en razón de que, por una parte, está determinada por factores externos y, por la otra, estos ejercen una influencia determinante en el orden interno del individuo. Así, si toda práctica pedagógica produce un orden externo que se expresa en unos límites entre el controlador (maestro, padre o su equivalente, médico, patrón, etc.) y el controlado y regula de esta manera las relaciones entre los individuos, también produce un orden interno en el individuo que puede expresarse en términos de la apertura o el cierre de su interior frente a las influencias o amenazas externas.

En el siglo XXI, las prácticas pedagógicas se han convertido en un medio global de producción de identidades expuestas a la visibilidad, susceptibles de ser rastreadas, valoradas, moduladas por los dispositivos de control invisible. Como plantea Deleuze (2006), “el lenguaje numérico del control está hecho de cifras que permiten el acceso a la información o lo deniegan” (p. 4), cuando Deleuze muestra la tensión entre estas dos racionalidades: poder y control. De allí, la importancia de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas desde una perspectiva histórica, para comprender que sus modalidades difieren de una época a otra.

En este sentido, hoy la práctica pedagógica oficial o escolar se fundamenta en nuevos principios coherentes con las nuevas prácticas empresariales: creatividad, innovación, espíritu emprendedor, flexibilidad, capacidad de adaptación, etc., que se han ido convirtiendo en condiciones indispensables del comportamiento humano. No significa esto que no existan prácticas pedagógicas alternativas. No obstante, su ejercicio debe, primero, deconstruir los principios clásicos de la pedagogía, sus permanentes adaptaciones y, sobre todo, deconstruir sus voces que, al amparo de la flexibilidad y la horizontalidad, reclaman la formación de sujetos leales, comprometidos y productores de valor agregado para las formas de vida empresarial.

2.5 Conclusión

En esta ponencia se han planteado las relaciones entre formación y práctica pedagógica en el siglo XXI. Se ha considerado la recontextualización que han tenido estos conceptos como consecuencia de la transformación de las bases sociales. Por esto, formación y práctica pedagógica son conceptos aliados, cuyo uso ha variado de época en época, de conformidad con los cambios en las bases sociales; cada día cambian los procesos de pedagogización.

En las sociedades disciplinarias, la soberanía inspiraba una escuela cerrada con un maestro como soberano del saber. En las sociedades de control, la invisibilidad se ha convertido en el medio crucial de pedagogización masiva que, a su vez, individualiza la visibilidad de la subjetividad, la cual es cooptada por las fuerzas externas de los mercados fugaces, desorganizados, que prometen a cada individuo el éxito y la exaltación narcisista de su identidad abierta a todas las formas de control.

Los argumentos aquí presentados hacen parte de la reflexión continuada que sus autores han realizado en el curso de sus investigaciones sobre el discurso y la práctica pedagógica. De allí que la estructuración del texto haya obligado a retomar ideas previas y a reproducir segmentos relevantes para la comprensión de la pedagogía en este siglo, comprensión a la cual no es fácil acceder en contextos instrumentalistas como los actuales, mediados por la fuerza regulativa del discurso oficial que reproduce las intencionalidades pedagógicas propias de las bases sociales y económicas dominantes en el mercado. Lo argumentado también es una invitación a replantear el pedagogismo que ha invadido a la escuela y que ha proclamado la flexibilidad como principio básico de toda relación pedagógica, la cual favorece de manera blanda el control del individuo y de la sociedad. Por lo tanto, es importante recrear nuevos conceptos críticos que trasciendan los marcos innovadores y emancipatorios *per se*, que generalmente no consideran las fuerzas ocultas del poder y control que subyacen a toda práctica pedagógica.

Referencias

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.

Carrillo-Hernández, M. y Benavides-Martínez, B. (2022). El currículo en el siglo XXI: competencia, identidades y profesiones. *Pedagogía y Saberes,* (57), 25-37. https://doi.org/10.17227/pys.num57-13577

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis, Revista Latinoamericana*, (6), 1-7. https://journals.openedition.org/polis/5509

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión* (A. Garzón, Trad.). Siglo XXI Editores

Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método* (M. Olasagasti, Trad.). Ediciones Sígueme.

Nieto, L. M. y Díaz, M. (2021). *Perfil y competencias de los profesionales de la agronomía en México*. Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior. https://doi.org/10.5281/zenodo.4695443

Torres, R. (2005). Sociedad de la información/sociedad del conocimiento. http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsciberprome/socinfsoccon.pdf