



»» Currículum y docencia en tiempos de pandemia, desde una mirada epistémica-ontológica

Curriculum and teaching in times of pandemic, from an epistemic-ontological view

David Pérez-Arenas¹

Recibido: 26 de mayo de 2021
Aceptado: 11 de junio de 2021

Resumen

Este ensayo analiza las relaciones entre el currículum y la docencia establecidas como dos categorías independientes en algunos momentos; en otros, subordinada una a la otra, y recientemente, a modo de dos objetos de estudio o campos articulados a través de la formación, cuyo lugar y sentido en los sistemas y las prácticas educativas dependerá del contexto histórico social y la mirada o posicionamiento a partir de la cual se comprendan. Sin embargo, en tiempos de incertidumbre como los enfrentados desde hace algunas décadas, agudizados con la presente pandemia por COVID-19, es necesario examinar aquellos elementos excluidos o marginados del análisis de estos procesos: el registro de lo pedagógico y la promoción de un pensamiento crítico, sustantivos para conformar nuevas identidades sociales acordes a los contextos actuales.

Palabras clave: currículum, docencia, pedagogía, pandemia, pensamiento crítico, crisis.

¹ Doctor en Pedagogía por la UNAM; actualmente, docente investigador de tiempo completo del Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM), Nextlalpan, Estado de México. Líneas de investigación: Currículum e institución escolar; Filosofía; Teoría y campo de la educación, y Formación de investigadores en los posgrados en Educación. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-5653-0332>>. Contacto: david.perez.@isceem.edu.mx

Abstract

The essay analyzes the relationships established between the curriculum and teaching. At some times as two independent categories, at others, subordinate one to the other, and more recently, as two objects of study or articulated fields through training. However, depending on the historical, social context, and the view or position from which they are understood, it will be the place and meaning they acquire in educational systems and practices. However, in times of uncertainty, like that faced for decades and exacerbated by the Covid-19 Pandemic from 2020. According to current contexts, it is necessary to analyze the elements that have been excluded or marginalized in analyzing these processes, as has been the registration of the pedagogical and the promotion of critical thinking, substantive elements to shape new social identities.

Keywords: curriculum, teaching, pedagogy, pandemic, critical thinking.

“La peste [publicada en 1947, de Albert Camus] narra los estragos de una epidemia que causa centenares de muertes a diario. La propagación imparable de la enfermedad empujará a las autoridades a imponer un severo aislamiento. Todo comienza un dieciséis de abril” (Narbona, 2020).

*“Albert Camus hablaba de una ‘utopía modesta’. Cuando recibió el premio Nobel (1957) dijo: ‘Cada generación, sin duda, se cree llamada a rehacer el mundo. Sin embargo, la mía sabe que no va a rehacerlo. Puede que su tarea sea aún mayor. Consiste en impedir que el mundo se deshaga’. Muchos años después, el gran historiador Tony Judt, en *Pensar el siglo XX*, pensaba a nuestro siglo XXI: ‘Como intelectuales corremos el riesgo de encontrarnos en una situación tal que nuestra tarea principal sea, no imaginar un mundo mejor, sino reflexionar en los medios de evitar peores mundos’” (Meyer, 2020).*

Introducción

A partir de las últimas décadas del siglo XX, varios analistas de la teoría social empezaron a identificar algunas características de lo que decían se avecinaba: una crisis de la modernidad, estructura histórica que por lo menos durante tres siglos había orientado las estructuras reales e ideológicas de la humanidad (Romero, 1989), cuyos rasgos de dislocación se fueron agudizando conforme se acercaba

el fin del milenio, a la par que se les reconocía ya como parte de una crisis orgánica, de identidades sociales, epocal, o Crisis Estructural Generalizada (CEG), denominada así por De Alba (2003).

A fines del siglo pasado y principios del actual es el momento justo cuando se comienza a vivir de manera directa y muy cruda los efectos de tal crisis, que la misma autora en 2019 califica de errática y psicótica,

dado el sinsentido de su comportamiento, y principalmente porque sus más recientes rasgos han puesto en riesgo tanto a la humanidad como al planeta mismo. Inclusive, esos mismos rasgos ya habían iniciado a desestructurar también los sistemas educativos, a los cuales se les cuestionaba de manera más reiterativa su razón de ser, ya que se les estimaba disfuncionales, o bien, antagónicos al sistema y a los propósitos para los cuales habían sido creados.

Por ende, se gestaba la demanda de su desaparición, en planteamientos de Iván Illich (1982), su transformación a partir de reformas educativas acordes a los tiempos actuales, apostando tanto por la promoción de una mayor vinculación de la escuela con el mundo laboral y los nuevos modos de producción como la incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en los igualmente incipientes sistemas de enseñanza y aprendizaje que empezaban a descentrar estos procesos de las escuelas.

En ese sentido, lo identificado algunas décadas atrás respecto a que el surgimiento de nuevas pandemias es una de las manifestaciones más amenazantes de una crisis estructural generalizada, dadas las altas posibilidades de colocar a la humanidad en una situación límite y de incertidumbre, parece encontrar su afirmación más reciente en la aparición de la enfermedad COVID-19 en 2020, la cual se ha propagado con una velocidad inusitada, paralizando la economía, llevando al cierre de fronteras y el enclaustramiento de todos los habitantes del orbe; más grave y lamentable aún, ocasionando

incontables pérdidas humanas, a las cuales no ha respetado clase ni condición social.

No obstante, lo anterior solo representa la mirada o lectura hegemónica que se ha pretendido imponer de esos tiempos de crisis, donde lo único cierto y seguro es la incertidumbre y situación límite ante lo que, de manera catastrófica, podría avicinarse. Se anula, de ese modo, la posibilidad de revisar, replantear y conformar una nueva mirada con también nuevos dispositivos analíticos e intelectuales que permitan enfrentar las insólitas condiciones de vida social y humana que acarrea una crisis de ese tipo.

Es decir, tuvo que llegar la pandemia por COVID-19 y el confinamiento consecuente para que se iniciara, sin más, una migración masiva y obligada a las modalidades virtuales, que tanta resistencia había encontrado en pasadas generaciones no nativas de los entornos digitales. Hecho que parece dar la razón a la gran cantidad de reformas educativas y curriculares de los últimos años, puesto que la práctica de la docencia se ha transformado rotundamente en lo que ahora se designa como nueva normalidad.

Precisamente en lo anterior yace el propósito de este texto ensayístico: idear un replanteamiento de las relaciones entre la docencia y el currículum desde una mirada y un pensamiento crítico, acorde al contexto de crisis y los tiempos de incertidumbre por la vigente pandemia y la dislocación de las estructuras sociales que durante décadas y siglos habían orientado nuestro orden social.

De forma puntual, primero se parte de concebir que la docencia como práctica

profesional y el campo del currículum están mediadas por la formación y los sujetos sociales que les otorgan movimiento, así como se relacionan de manera dialéctica; en el sentido de que toda práctica docente se inscribe y configura dentro de una propuesta curricular concretada, condensada, puesta en marcha y susceptible de transformarse a través de la docencia.

Luego, se explica cómo las pandemias y la actual por COVID-19 encubran únicamente uno de los rasgos de la llamada errática y psicótica crisis estructural generalizada (De Alba, 2003; 2019), la cual desde hace décadas se venía anunciando, pero sólo hoy inserta a la humanidad en una situación límite y de incertidumbre nunca antes imaginada; por eso lo urgente de resignificar el currículum, la docencia y su articulación, a la par que cambiar las prácticas sociales y educativas.

Circunstancia que culmina en la demanda de una mirada y un pensamiento crítico, sustentados en una lectura pedagógica, epistémica y ontológica del problema, del reconocimiento de los docentes, académicos y, en general, profesionales de la educación como sujetos sociales, y dentro del contexto de la dislocación de las reformas curriculares actuales.

Docencia y currículum: articulación de dos campos en torno a la formación

La docencia en México es una de las prácticas sociales más ejercidas por profesionales del campo educativo, quienes dependiendo del

nivel educativo en que se encuentren reciben nombres de profesores, docentes, académicos, maestros, educadores o investigadores. Pero también una de las prácticas educativas más cuestionadas y polémicas; la ejercen prácticamente los egresados de todas las profesiones, en varios casos, no por elección ni por convicción inicial (Medina, 2000).

Además, la mayor parte de quienes se desempeñan en los niveles de educación media superior y superior, lo hacen sin una preparación previa *ex profeso*, por ende, sus concepciones sobre la docencia y la forma de practicarla son muy heterogéneas, y han cambiado históricamente. De manera que tampoco la docencia posee una definición o concepción única, fija, esencial o fundacional; cada una de las existentes es propia de un tiempo, una sociedad, una institución y un nivel educativo.

Por ejemplo, la docencia mexicana en educación básica, ejercida mayoritariamente por profesores, adquiere en sus inicios una significación asociada al de profesar, “promover una doctrina”, muy vinculada a la religión; después a los principios del Estado mexicano, de ahí el interés de las escuelas normales por su independencia del mismo. Esto último quedó definido durante las primeras décadas del siglo XX en el debate entre José Vasconcelos y Antonio Caso sobre quién debía mantener el control de la educación básica, si el Estado a través de las escuelas normales dependientes de la naciente Secretaría de Educación Pública, o bien, bajo el resguardo de la entonces denominada Universidad Nacional

de México –hoy UNAM–, que sin autonomía todavía, ya en los hechos se orientaba más por un pensamiento crítico (Ducoing, 1990).

Posteriormente, la noción de docencia sería supeditada a la figura de los misioneros culturales, misma que se irá transformando hasta arribar a la de apóstoles de la educación, cuyo requisito y condición fundamental era entrega y sacrificio. Décadas más tarde tal cualidad se desplaza hacia vocación de ejercicio, donde los contenidos y las estrategias didácticas ocuparían un lugar secundario, pues esta vocación es más importante y puede sustituirlas. Ello originará diversidad de tabúes en torno a la profesión de enseñar, que serán incorporados al imaginario social no sólo de los maestros en las escuelas normales, sino de la sociedad misma, esto es, se generarán estereotipos muy bien reflejados en películas mexicanas de la segunda década del siglo pasado como *Simitrio, el profe*; en largometrajes americanos: *Al maestro con cariño*, *La sociedad de los poetas muertos*, entre muchos otros.

En los años cuarenta inicia la demanda de profesionalización de la docencia, particularmente la de la educación básica, a través de la apertura de nuevas escuelas normales y centros de capacitación para el magisterio, así como se exige reconocimiento social de la profesión incrementando los años y modificando los planes de estudio con reformas educativas y curriculares que a la vez empiezan a forjar concepciones y prácticas educativas particulares en torno a la docencia mexicana.

Derivada del interés de Estados Unidos por ganar adeptos, la reforma educativa de los

años setenta transfiere un programa de tecnología educativa hacia América Latina con el cual se empieza a configurar una concepción de docencia sustentada en la teoría de sistemas, dada la incorporación de recursos tecnológicos, la planeación por objetivos, la elaboración de cartas descriptivas y la evaluación objetiva. Allí, educación y docencia son reducidos de una racionalidad técnica-instrumental, porque su basamento científicista galileano explicativo es montado sobre los principios de la objetividad y la neutralidad.

Desde tal perspectiva, un docente para serlo requería únicamente dominar los contenidos, recibir capacitación en relación con la planeación, ejecución y evaluación didáctica –los denominados elementos centrales del ciclo docente–, saber elaborar cartas descriptivas y reactivos para las baterías pedagógicas, conocer sobre el manejo de recursos tecnológicos y didácticos (audios, videos, etc.), y poseer cierta destreza para aplicar técnicas y dinámicas de grupo, en reiteradas ocasiones, ceñidas a simples juegos para entretener a los alumnos; aspectos por los cuales varios solían confundir los límites entre la pedagogía y la didáctica.

Antes de este modelo ya se discutía sobre la necesidad de profesionalización de la tarea del docente; incluso, se consideraba se lograría cuando la duración de los estudios, la formación ofrecida y el reconocimiento social de la profesión fuera similar a la de cualquier otro profesionista universitario. De modo particular, dicho proceso inició en los años cuarenta y culminó con la reforma de las escuelas normales en 1984; año en el cual se

otorga a la carrera de profesor de educación el título de licenciatura, una duración de cuatro años, el bachillerato como su antecedente y un perfil de egreso de docente crítico, analítico y reflexivo; reconociendo así la formación académica como requisito fundamental para lograr un nuevo perfil más asociado con las universidades.

Las reformas educativas de los años noventa cuestionan este perfil y pretenden regresarlo, con un nuevo lenguaje y ropaje, a la especificidad de la formación en las escuelas normales: las prácticas educativas. Sin embargo, el contexto de la década, orden-desorden social como lo denomina De Alba (2003), caracterizado por la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico, así como por la sobredeterminación (Althusser, 1967) de los organismos internacionales en las reformas educativas de todo el orbe –sustentadas en la formación por competencias– demandarán un docente competente y promotor, a su vez, de competencias genéricas, específicas y laborales en los alumnos.

En relación con la docencia y el docente universitario o académico en la educación media superior y superior, previo a la expansión y masificación de estos niveles educativos, quienes estaban al frente de las cátedras universitarias eran profesores de tiempo completo con una larga trayectoria académica (sólida y consolidada), aunado a una amplia experiencia profesional, por lo que consideraban la docencia un espacio idóneo para compartir los saberes adquiridos en su campo profesional.

Pero la masificación de estos niveles educativos antes de los años setenta precisó de un mayor número de educadores, al tiempo que se restringía el mercado laboral de las carreras profesionales, en consecuencia, recién egresados sin experiencia profesional ni formación docente se incorporan al campo educativo. Situación que disloca la figura y práctica tradicional de la docencia universitaria, y constituye una nueva profesión, la cual demanda una preparación primero con cursos de introducción a la docencia o de capacitación, después con especialidades, mismas que en el transcurrir del tiempo se convierten en las primeras maestrías en educación, y de manera contemporánea, en doctorados.

Paralelamente, la docencia empieza a convertirse en una práctica profesional, aunque tensionada por concepciones que la limitan a una mera práctica educativa, para la cual solamente se requiere del dominio de contenidos, vocación y una didáctica técnica instrumental, y por perspectivas con las cuales se le comienza a reconocer como un campo u objeto de estudio propio de la teoría educativa, de aportaciones derivadas de la pedagogía o las ciencias de la educación y de los saberes provenientes de otras profesiones y áreas disciplinarias, es decir, desde una mirada multidisciplinaria o multirreferencial.

Hace casi dos décadas atrás, en el artículo *Docencia y currículum*, una lectura teórica-epistemológica (Pérez Arenas, 2001) se distinguía ya lo básico e imprescindible de colocar sobre la mesa del debate los referentes o aportes de la teoría educativa y de los teóricos de la educación respecto a la

docencia y el currículum como objetos de estudio, así como el análisis de la perspectiva epistemológica que sustentaba las concepciones acerca de estos dos elementos o dimensiones del hecho educativo.

El referido estudio partía del rechazo por reducir la docencia a un sentido burdo y utilitarista de acción práctica, en cuyo ejercicio fuese suficiente el dominio de un contenido disciplinario similar al que se le proporcionaba en su formación profesional a un abogado, médico, administrador, ingeniero o sociólogo, a manera de llana transmisión de contenidos a los estudiantes, o bien, réplica de prácticas o modelos que había recibido en su proceso de formación como docente. Pese a estas posturas, había consenso en que la docencia sí se condensa en una acción y una práctica, pero deliberada, sistemática y estructurada; orientada por ciertos fines y propósitos; apoyada con recursos y estrategias didácticas que adquieren sentido a partir del que los sujetos le otorgan.

En lo anteriormente explicado puede notarse el largo recorrido del reconocimiento de la docencia en tanto objeto de estudio y campo en el que confluyen una diversidad de conocimientos, saberes, valores, actitudes y habilidades, provenientes a la par de aportaciones de teóricos de la educación, desde los denominados clásicos de la pedagogía hasta los contemporáneos de otras disciplinas y campos, interesados en los procesos de formación institucional a través de la escuela y otros espacios. Tal búsqueda de distinción también ha implicado contemplar la práctica docente como uno de los elementos consti-

tutivos de la teoría educativa, la cual ha generado una diversidad de concepciones de la misma, de las que se derivan a su vez fines y propósitos, contenidos y métodos, estrategias y recursos didácticos, inclusive ha impulsado una variedad de relaciones entre docentes y dicentes.

Esta diversidad de teorías, aportaciones y concepciones sobre la educación, la docencia y el currículum se articula en la categoría de la formación, la cual incluye igualmente diversos autores: Jean Amos Komensky, John Locke, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart, William Dilthey, Émile Durkheim, John Dewey, María Montessori, Célestin Freinet, Ferrer Guardia, George Gadamer, Gaston Mialaret, Michael Apple, Peter McLaren, Wilfred Carr, Henry Giroux, Paulo Freire, Adriana Puiggrós, Raquel Glazman, Ángel Díaz-Barriga, por citar sólo algunos.

¿Cómo adherirse a las ideas de alguno de los citados autores cuando varias de ellas no sólo difieren, se contraponen entre sí? Una opción es recuperar la dimensión teórica en torno a la manera en que se configura la práctica educativa, evitando que sea la que la guíe o se aplique; al contrario, se precisa emplearla a modo de una reflexión y análisis sobre las diferentes concepciones, fines, valores, estrategias, intereses y orientaciones que intervienen en la docencia y los proyectos de formación de la misma.

Cabe señalar que las aportaciones de otras disciplinas como la filosofía, psicología, sociología, antropología, historia, entre otras, si bien han enriquecido con sus miradas las

nociones de docencia, también han empobrecido, desplazado, marginado o excluido uno de los registros fundamentales para abordar el problema de su proceso de formación: la mirada de la pedagogía o lo pedagógico. Fenómeno que Carr (2005) y Meneses (2002, cit. en De Alba, 2016) han calificado de empobrecimiento de la cultura pedagógica en los docentes, aun cuando tampoco es una ausencia total en su formación.

Esto representa un problema si no se parte de una concepción más amplia de la docencia, en la cual se le refiera en términos del espacio donde se condensa y consolida un proyecto de formación promovido por el plano estructural formal del currículum, a través de su dimensión didáctica áulica y de su plano procesual práctico (De Alba, 1991). Amplia en cuanto debate aquellas propuestas por J. Franklin Bobbitt y William H. Kilpatrick a principios del siglo pasado que equiparaban la docencia al programa escolar o al plan de estudios como lo hacían Ralph Tyler e Hilda Taba.

Respecto a concepciones más recientes del currículum, como la propuesta por De Alba (1991), este constituye el proyecto de formación-contenido en su plano estructural formal, a la par que está mediado por las dimensiones social e institucional, las cuales en varios casos sobredeterminan los procesos y las prácticas educativas que condensa ese proyecto mediante el currículum vivido, en este caso, denominación de la docencia. Esta misma autora señala que la definición y construcción del proyecto político educativo o de formación, así como su desarrollo es producto

de una serie de imposiciones, negociaciones y resistencias, por lo tanto, puede existir una dirección inicial que pretenda imponerse, no obstante, su sentido final lo adquiere y es otorgado en la docencia a partir de las dinámicas, los vínculos y las interacciones generadas allí.

Lo anterior vislumbra que comprender las concepciones en juego durante la práctica docente involucra analizarlas dentro del binomio educación-sociedad, sin incurrir en un pensamiento simplista, pues con ello tanto se consentiría que a la docencia la determinan las recomendaciones emitidas por organismos internacionales e incorporadas a las reformas educativas y curriculares bajo las cuales se inscribe la práctica educativa –es decir, en los modelos sustentados en la formación por competencias, en el aprendizaje para toda la vida y a través de problemas– como se limitaría la función de los docentes a la de aplicadores o instrumentadores de las reformas, lo cual generaría una intensificación del trabajo y precarización de la profesión.

Tiempos de crisis e incertidumbre como los actuales requieren también de nuevos recursos de intelección o categorías analíticas más próximas a un paradigma de la complejidad, a fin de estudiar el vínculo escuela-sociedad o currículum-docencia a manera de procesos sobredeterminados por lineamientos emanados de conferencias internacionales o por políticas educativas nacionales. Siempre y cuando se considere que los procesos de formación promovidos por estas instancias son susceptibles de ser cuestionados y resignificados, además que estos terminan por

definirse o reconstruirse en las prácticas educativas acaecidas en el aula y orientadas por la docencia.

Tampoco olvidar que en estos procesos de formación ocurren una serie de tensiones necesarias, dado que confrontan los elementos que intervienen, agudizadas en los últimos años porque no siempre logran articularse de manera precisa, por mencionar solo algunas: aquellas derivadas de la contraposición entre los planteamientos de la globalización y la necesidad de atender los contextos regionales y locales; las asociadas con los fines de la formación, pues buscan, por un lado, responder a las necesidades de formación procedentes de los sistemas de producción y, por el otro, considerar las particulares de los sujetos.

Pandemias, un rasgo más de la errática y psicótica CEG

Una de las polémicas y tensiones que ha conquistado mayor relevancia desde hace algunos años yace sobre si los sistemas educativos deben incorporar de lleno las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación o si deberían aferrarse aún a las modalidades presenciales y tradicionales. El arribo de la pandemia a nuestros tiempos, dirían algunos, ha alcanzado su veredicto, por lo que la discordia está de más, sin embargo, todavía no está dicha la última palabra.

De Alba en 1991 identificaba las características de lo que entonces solamente refería en su noción de elemento del contexto a considerar al momento de llevar a cabo una reflexión obligada de los retos del siglo XXI para completar los currículos universitarios,

esto es, la ausencia de una utopía social: la situación límite vinculada a la crisis ambiental y la amenaza nuclear ya axiomática; la pérdida de sentido inscrita en el predominio de la acción técnica frente a la comunicativa; el injusto reparto de la riqueza en el mundo; el desarrollo científico y tecnológico; los conflictos interétnicos, y la caída del muro de Berlín, entre otras.

Una década después la misma autora (2003) estableció tales características bajo la designación de rasgos de la dislocación de la estructura histórica de la modernidad, lo cual originaba lo que ella calificó de una CEG. Uno de sus rasgos lo representan las pandemias, asimismo, señalaba que este tipo de crisis disloca las diferentes estructuras durante largos períodos de tiempo sedimentadas, mientras posibilita la constitución de nuevas estructuras, por ello exigen nuevas formas de pensar y actuar, a manera de inéditos recursos de inelegibilidad que generan nuevos juegos de lenguaje y formas de vida.

Si bien autores como Gramsci, Strenger y Laclau habían visualizado y nombrado estos procesos en función de una crisis orgánica, epocal o de identidades sociales, de ningún modo describieron o se había dimensionado puntualmente sus efectos. Wallerstein (2005) es uno de los sociólogos contemporáneos quien con su categoría sistemas-mundo sí alertaba sobre estos efectos, incluso advertía que su también denominada crisis estructural del sistema previo podía poseer duraciones de 60 a 70 años. Coincidió con De Alba respecto a todo lo incierto de esos tiempos; se puede ser testigo de una posible transformación estructural,

pese a la incertidumbre de todavía no saber si es para bien o para mal, es decir, las cosas pueden mejorar o empeorar; ello dependerá de lo que se haga o deje de hacer. Cada acción particular es significativa, pero ante la totalidad de las cosas en absoluto se sabe si sucederán o no, tampoco en qué dirección se inclinarán; lo único cierto es que nada es permanente y todo es temporal, tal cual lo compartía Wallerstein alrededor de 2019 durante una entrevista para TV UNAM en México.

El problema surge cuando de pronto la balanza parece ladear más hacia lo catastrófico, similar a lo indicado en algunos de los rasgos de la CEG: el crecimiento de la población mundial acaecido de manera particular en las últimas décadas del siglo pasado, más los efectos de la modernidad que en este corto tiempo, no más de cinco décadas, amenazan con destruir un planeta de 5 millones de años de conformación y de 200 000 años desde la aparición del hombre, parece presagiar una eminente eclosión del planeta si no actuamos de inmediato para empezar a revertir esa situación.

Sin embargo, dicha dirección no es la única que necesita atención, los otros rasgos de la CEG también requieren trabajo, la cada vez mayor desigualdad económica entre la población del mundo, problemática sobre la cual en 1992 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ya avisaba al denunciar cómo 82.7 del Producto Interno Bruto mundial era acumulado por únicamente 20% de la población más rica del orbe, en contraste con 60% de la población que concentraba un nimio 5.6 por ciento. Aun

cuando la ONU (2021) reconoce que millones de personas en el mundo han salido de la pobreza extrema recientemente, y se ha producido un crecimiento real de los ingresos, enfatiza lo siguiente:

Casi 30 años después, la porción de los ingresos que recibe el 20% más pobre de la población sigue siendo inferior al 2%, mientras que la porción que recibe el 1% más rico ha crecido del 18% en 1990 al 22% en 2016. El umbral de esta última categoría asciende a alrededor de 32.000 dólares. Desde la crisis financiera mundial de 2008, el número de multimillonarios se ha multiplicado por más de dos. Según el Credit Suisse, el 82% de toda la riqueza creada en 2018 fue a parar al 1% más rico, mientras que la mitad más pobre de la humanidad no recibió nada (p. 1).

Otra situación que ha agudizado el problema lo resalta Harari (2018) cuando señala que en la última década solo 1% de la población posee 50% de la riqueza del mundo, esto es, los 100 más ricos ostentan más que el conjunto de los 4000 millones más pobres del planeta. Paradójicamente, derivado de la presente pandemia, los primeros han llegado a duplicar su capital en este año.

Es preciso notar, lo más grave no es la desigualdad económica, sino su extensión a la desigualdad biológica; análogo a lo sucedido con el desarrollo tecnológico de la informática y las comunicaciones que ocasionó una triple exclusión, por ser diferentes o pobres y estar desconectados a la red de Internet. En el sentido que Harari (2018) lo manifestó, en su

momento García (2005) también expresó que ahora los más ricos concentran mayor capital económico y cultural, sumado al capital biológico, lo cual les permitirá comprar más bienes, un cuerpo con más belleza y salud, y un cerebro con más creatividad, así como el futuro de las masas dependerá de la buena voluntad de esta élite.

Todo lo anterior se había visualizado décadas atrás, inclusive se experimentaba ya a principios del actual siglo. Si bien el 31 de diciembre de 2019 se anunciaron los primeros casos de COVID-19 en Wuhan, China, y se vaticinaba que ni el mundo ni la escuela serían ya igual, en nuestro país se veía esa realidad todavía muy lejana en el tiempo y el espacio; en un principio se quiso creer que sería algo similar al problema enfrentado años atrás por la influenza.

Pero el 27 de febrero de 2020 se registraba el primer caso en territorio mexicano; el 18 de marzo la primera muerte; unos días antes la Organización Mundial de la Salud la había declarado una pandemia. Hacia el 2 de abril se contaban ya más de un millón de contagiados en el mundo, en tres meses ascenderían a 10 millones, y 521 000 decesos; mientras que en México 220 657 casos de contagio y 27 121 muertes. A la fecha de este ensayo, según cifras oficiales, el número de contagiados en el mundo ha llegado a 163 816 596, y a 3 395 193 defunciones; Estados Unidos, India y Brasil encabezan la lista de los países con mayor número de casos y pérdidas humanas, y México ocupa el lugar 15 con 2 382 745 contagiados y 220 493 muertes (Google Noticias, 2021).

Pese a la existencia de vacunas y una significativa disminución de casos, el porcentaje muy bajo de quienes han recibido alguna de ellas, aunado a países como India con repuntes alarmantes derivados de mutaciones del virus SARS-CoV-2, indican que la incertidumbre continúa.

Al igual que la pandemia había sido identificada como uno de los rasgos de la CEG, en los años ochenta primero la educación a distancia, después las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC) a finales del siglo pasado, fueron descritos a manera de uno de los contornos de los sistemas educativos del siglo XXI; al menos así lo anunciaban y recomendaban en conferencias algunos organismos internacionales. En México, por ejemplo, desde 2001 los lineamientos de estos tópicos estaban contenidos en el Plan Maestro de Educación Superior y a Distancia, al tiempo que se demandaba su incorporación y promoción para la educación básica a partir de las reformas educativas de las dos últimas décadas.

No obstante, como ha señalado García (2005), mientras las TIC y las TAC abrazan y conectan de manera cada vez más rápida a un mayor número de usuarios de los países más desarrollados, excluyen cada vez más a los de las naciones más pobres; en otros términos, el desarrollo de la tecnología y los sistemas de información incorporados a la educación no lograban ser parte de lo mismo, bien por carecer de los equipos y recursos que su uso implicaba o por el analfabetismo y la resistencia digital de la mayor parte de los docentes.

Adicionalmente, los debates y las tensiones generadas a partir de las últimas décadas del siglo XX sobre las implicaciones de incorporar esas tecnologías a los sistemas de enseñanza y aprendizaje.

Se necesitó de la llegada de la pandemia y su parálisis a los sistemas económicos, sociales y educativos de todos los países del mundo para incorporar sin preparación previa, de un día a otro, no de manera gradual, sí con urgencia las TIC y TAC a lo que empezó a señalarse sería la “nueva normalidad”, por ende, considerar el uso masivo de las plataformas, el correo electrónico y las redes sociales como herramientas fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje en tales condiciones críticas.

Suceso que, en consecuencia, demandó de los docentes no sólo capacitación y desarrollo de nuevas habilidades y competencias digitales para continuar desempeñando su práctica docente, sino adquisición de equipo de cómputo y celulares con más funciones para el manejo de los nuevos programas. Aunque la mayor preocupación de los docentes, derivada de la presión de las autoridades educativas, yacía en cómo lograr los objetivos, cómo agotar los contenidos de los planes de estudio y programas escolares, cómo llegar o seguir en contacto con todos los alumnos, cómo evaluarlos, aunado, cómo reunir las evidencias de que se estaba cumpliendo con todas estas tareas. Lo anterior incrementó la intensificación y precarización del trabajo docente, de por sí ya muy afectado por las reformas educativas de los últimos años.

Es así que la docencia y el currículum empezaron a conformar un campo en tensión, sobredeterminado por una racionalidad técnica instrumental, sustentada en un megarelato del desarrollo científico y tecnológico, al cual innegablemente no se le podía dar la espalda, pero tampoco permitir que excluyera una lectura no sólo teórico-epistemológica, sino ontológica respecto a la categoría que articula las anteriores nociones: la formación y el registro de lo pedagógico.

Crítica y formación pedagógica: una lectura epistémico-ontológica

Seguramente Byung-Chul Han (2012) diría que la intensificación actual del trabajo docente o el multitasking, así lo denominaría él, en absoluto es producto exclusivamente de la negatividad o imposición de los otros, como se supondría inicialmente, más bien es uno de los efectos de las enfermedades o violencia neuronal del siglo XXI. Este filósofo surcoreano ya había señalado que el comienzo de este siglo, desde un punto de vista patológico, no sería ni bacterial ni viral, sino neuronal; es decir, repleto de problemas producto más de un exceso de positividad que la modernidad ha incrustado en las neuronas de la humanidad, pues sin capacidad de distinguir lo extraño, de asombrarnos ante lo diferente, todo lo vemos igual; por ende, no somos capaces de repeler al enemigo, este lo tenemos en el corazón y en las neuronas de nuestro sistema, nos hemos vuelto totalmente permisivos, pasivos y obedientes.

En ese sentido, la intensificación del trabajo, derivada de las modalidades virtuales incorporadas a nuestra práctica docente casi automáticamente, más la indiferencia o preocupación por los problemas fundamentales de los sistemas educativos en estos tiempos –a saber, el replanteamiento de los fines de la educación–, de ningún modo es exclusiva de los efectos de la pandemia por COVID-19; las reformas educativas de las últimas décadas, promotoras de los modelos curriculares sustentados en los enfoques por competencias, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje para toda la vida, el constructivismo, entre otras propuestas, comparten responsabilidad porque han reducido lo pedagógico a una racionalidad técnica instrumental.

Lo anterior ha forjado un empobrecimiento de la cultura pedagógica –enunciado por Meneses en 2002 (cit. en De Alba, 2015)– que a su vez se ha traducido en la exclusión de la dimensión teórica, epistémica y ontológica del análisis del registro de lo pedagógico; en palabras de Diker (2019), se identifica así una omisión o marginación del registro pedagógico de los debates actuales relacionados con la pedagogía crítica o los enfoques socio-culturales o decolonialistas, peor aún, de los clásicos que aspiraban a una concordia entre lo pedagógico y la filosofía para discutir el tema de la formación y el lugar que dentro del mismo ocupaba la utopía.

Emprender la recuperación de este registro a través de la articulación entre el currículum y la docencia implica reconocer que los tiempos de crisis e incertidumbre que enfrentamos y vivimos en la actualidad son tanto

una amenaza real y situación límite para nuestra humanidad y nuestro planeta como una oportunidad de descubrir o generar nuevas categorías, dispositivos analíticos o de intelección con los cuales ensayar otras formas de pensar, entender y vivir en el mundo-mundos que habitamos.

También connota comprender la articulación de la formación y el sujeto desde una perspectiva de la ruptura y la discontinuidad en relación con las pedagogías positivizadas sustentadas en la racionalidad técnico instrumental, a fin de tensionar estas categorías a partir de un reencuentro del hombre con la cultura que posibilite a su vez la reconstrucción histórica y la transformación social, así como la coyuntura de distinguir opciones de futuro diferentes, guiadas por una utopía orientada hacia la invención de un mundo-mundos mejores.

El currículum y la docencia enarbolan así ese campo y práctica educativa mediante el cual se puede contribuir a la materialización y concreción de los proyectos de formación y utopías que los sustenten. Precisamente ello significa transitar de una racionalidad técnico instrumental a una lectura ontológica pedagógica, donde el ser y sentido de la formación incorpora ángulos de lectura más amplios, dispuestos hacia la creación de esquemas de pensamiento en el docente con los cuales dotar de significado a sus prácticas educativas, y en los cuales se reconozca bajo nociones de un sujeto social, consciente, activo, protagonista y constructor de su realidad, facultado para elegir, tomar y hacerse cargo de sus decisiones. En sí, un docente lúcido de

que su práctica está sobredeterminada, pero que al adherirse a un proyecto social puede cambiar la dirección y el sentido de sus procesos de formación, sobre todo si nota los huecos o intersticios que siempre existen en estos procesos.

Razones por las cuales en tiempos de crisis e incertidumbre es imprescindible el análisis del registro de lo pedagógico desde una dimensión epistémica ontológica y con el currículum y la docencia como elementos condensadores del ser y sentido de la formación; enfocados en la edificación de una práctica docente alternativa, mediada por las innovaciones educativas, lo que la escuela y la comunidad pueden lograr, sin esperar a que las cosas cambien desde arriba, el centro o fuera; en cambio, recuperando la memoria histórica, el contexto, las instituciones y las comunidades, con el propósito de abrir los horizontes de la posibilidad vía el concepto de horizonte ontológico semiótico (HOS) ideado por De Alba (2012), quien lo define de la siguiente manera:

Un horizonte ontológico-semiótico es el lugar imaginario, simbólico, inter simbólico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico, cronotópico, cultural, educativo, etcétera, desde el cual se considera construye, comprende y analiza, un campo, un problema o una cuestión, en el marco de un sistema (o una configuración significativa), en relación al cual guía, orienta y regula las prácticas humanas, i.e. desde el cual se considera construye, comprende y analiza a la realidad misma [...] (s/p).

De forma tal que este horizonte ontológico semiótico permita la identificación, el debate, la construcción, adscripción o puesta en marcha de un proyecto de formación basado en la reflexión y el pensamiento crítico, derivado del ocio y la contemplación; posibilite alargar la mirada hacia horizontes utópicos, más allá de la realidad que prometen, así como ver, percibir, sentir, vivir, inscribirse y construirse en la realidad, con la máxima de tomar decisiones y asumir responsabilidades, acercarse más al objeto que se quiere conocer, al cual nunca se logrará aprehender del todo, pero es el que mueve y otorga dirección a la historia.

En tiempos de crisis y cambios epocales tal cual los vividos hoy, este HOS proporciona conjuntamente nuevos recursos de inteligencia y los elementos o puntos nodales que podrán reconfigurar las estructuras e identidades sociales. Se requiere de un HOS cuyo referente central sea el registro de lo pedagógico para la definición del proyecto de formación promovido a través del currículum, y su puesta en marcha mediante la docencia, con una adscripción teórica, institucional y biográfica o emplazamiento epistémico que remita a un encuadre en el marco de las formaciones discursivas fecundadas en un momento o época determinada.

Es decir, una perspectiva que admita delimitar cierta relación de los objetos por medio del tipo de elementos puestos en juego –planteamiento de Saur (2008)–; proceso complejo, debido a que implica la identificación, el debate y la construcción, más la adscripción y puesta en marcha de aquello designado en un primer momento por De

Alba (2020) como la operación pedagógica; pero este proceso no se reduce ni sustenta en una racionalidad técnica e instrumental, es resultado de la interpelación derivada de una mediación discursiva pedagógica que moviliza y genera significados en los sujetos al momento de tomar decisiones y reconfigurar sus identidades.

De allí que la docencia mientras objeto de estudio y práctica educativa de ningún modo puede seguir reduciéndose al manejo de los elementos de la estructura didáctica propuesto en otros tiempos, esto es, al simple dominio de contenidos y uso de una metodología didáctica, incluso cuando se incorporen las Tecnologías de la Información y la Comunicación o del Aprendizaje, ahora denominados así a todos los avances y las posibilidades que ofrecen las plataformas y nuevos programas desarrollados de manera vertiginosa, sobre todo, a partir de la pandemia.

Tampoco el currículum debe ser limitado a los programas escolares, planes de estudio o su desarrollo a través de las prácticas educativas; igual de insuficiente es exigir un conocimiento de los perfiles de egreso, el mapa curricular y los objetivos de los programas para diseñar secuencias didácticas y estrategias de evaluación que únicamente ratifiquen el desarrollo de competencias o el logro de aprendizajes esperados con el apoyo de las TIC y TAC, como lo han planteado las reformas educativas más recientes y lo han exigido las condiciones actuales.

El problema es muy complejo; no precisamente por la dificultad conceptual de todos los elementos anteriores, sino por la necesi-

dad de partir de un replanteamiento de los fines del currículum y la educación desde el nuevo HOS del proyecto promesa, encaminado hacia la configuración de también nuevos sujetos pedagógicos, por ende, su consigna es interpelarlos y convocarlos a reorientar sus prácticas educativas y resignificar sus aprendizajes mediante lo que recientemente De Alba (2020) refiere bajo el término de *tlamachtia*, antes nombrado operación pedagógica, instrumento complejo, pero necesario.

La *tlamachtia* u operación pedagógica se da en una relación agonística de tipo nosotrópico, establecimiento de límites, fronteras (antagónico), de lucha, esfuerzo, deseo, realización, plenitud y goce [...] implica un complejo movimiento de las subjetividades [...] a través de un movimiento trópico [...] esto es, produce nuevas significaciones y movimientos en la subjetivación, traducidos en polos o rasgos de identificación y en la producción o resignificación de los contenidos culturales que circulan en el entramado social (s. p.).

Tlamachtia proviene de una palabra de origen náhuatl, *ixtlamachiliztli*, que de acuerdo con León-Portilla (1958), citado por Arguelles (2016), significa “la acción de dar sabiduría a los rostros ajenos” (p. 195). La misma Arguelles explica que las finalidades se concretan en “ixtli” (la cara), pues uno se presenta ante los otros humanos, y “yolotl” (el corazón), comprendido como el buen vivir y convivir. Añade que, siguiendo a León-Portilla, se educa por la necesidad de formar hombres y mujeres humanizados y vueltos sabios con la enseñanza

o tlamachtia –también así se le traduce–, no de manera unidireccional y mucho menos vertical, frecuentemente hecho, sino con una enseñanza mutua y articulada a la experiencia y la sabiduría, que condensa un proyecto-promesa para cada uno de los tiempos de las humanidades que habita el mundo-mundos.

Otra incógnita: ¿cómo definir ese nuevo proyecto promesa a través del currículum, a la vez que se pone en marcha a partir de la docencia? De Alba (2015) responde que vía una relación agonística de tipo nosotrópico: “la inscripción de un nosotros (lo cultural), la relación nosotros o ellos (lo político) y la relación nosotros y ellos (lo educativo); lo que constituye una indisoluble textura de lo social y de lo humano” (p. 14). Pero qué implica ese proceso en la articulación entre estas dos categorías. Por un lado, renunciar a las pedagogías positivizadas de estos tiempos, donde en nombre del “diálogo”, la “deliberación” y el “consenso racional universal” se desiste de la confrontación de los diferentes proyectos políticos hegemónicos, subyacentes a toda relación y dimensión social; es decir, a entablar una lucha agonística (Mouffe, 2011) entre estos proyectos y prácticas político-educativas condensadas en el currículum y la docencia a través de lo pedagógico, resultado de una “inextricable relación entre tres paradójicas formas de articulación agonística” (De Alba, 2015, p.14).

Entramado conceptual que remite nuevamente al HOS, desde el cual se produce un distanciamiento y posicionamiento con el fin de configurar y poner en marcha nuevos proyectos de formación y, a la vez, debatirlos

o confrontarlos contra otros proyectos políticos, en consecuencia, donde se configuran nuevas identidades sociales al articular simultáneamente una diversidad de sentidos y significados, derivadas de las intersubjetividades de quienes participan en estos procesos de formación. Temas y tareas de las cuales es necesario ocuparse primordialmente en estos tiempos de crisis e incertidumbre, aunque requieren además de voluntad y deseo de hacerlo, de un pensamiento sustentado en la crítica que permita superar el bloqueo para imaginar y construir nuevas utopías. Antes de proseguir con lo que implica este pensamiento, es importante acudir a la definición de crítica enunciada por Foucault (1995):

Es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la incertidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que podría denominar, con una palabra, la política de la verdad (p. 8).

Por tanto, un pensamiento crítico será aquel que desarrolle en los sujetos la capacidad de cuestionar tanto al conocimiento bajo una dimensión epistémica, a fin de disponer una política de la verdad, en este caso, en torno a la formación o la legitimación de la misma, como para lograr su desujeción y el reconocimiento que la dimensión ética y política subyace en todos sus proyectos y procesos

de formación; de manera que permita a los sujetos además de elegir, en relación con los diferentes proyectos político sociales y educativos, argumentar el por qué hace esa y no otra elección, sumado a responsabilizarse de las implicaciones de la misma.

Entonces, será necesario un uso crítico de la teoría en los términos planteados por Zemelman (1992), o bien, transitar de un pensamiento teórico a un pensamiento epistémico ontológico que brinde elementos para develar la lógica de constitución del conocimiento de un campo, el curricular, pero sobre todo conformar una mirada o esquemas de pensamiento que oriente las prácticas sociales, tal cual lo es la docencia.

Una *mirada*, comprendida a modo de el esquema de pensamiento crítico y ángulo de posicionamiento para llevar a cabo una lectura de la realidad, va más allá de la postura teórica que asumimos, las categorías y los conceptos en que nos apoyamos para explicar y comprender los problemas que de ella decidimos investigar u objetos con los cuales nos relacionamos a través de nuestras prácticas sociales, pues en todo este proceso están implicadas nuestras elecciones y decisiones personales que, en su conjunto, podemos designarlos elementos constitutivos del pensamiento crítico (Pérez Arenas, 2008).

En otras palabras, conformar un posicionamiento no reducido al reconocimiento del nodo derivado de una dimensión teórica epistemológica, en tanto que en nuestras elecciones intervienen el conocimiento y la razón, más nuestras emociones, creencias, saberes, valores y convicciones oriundos de

nodos asociados con otras dimensiones fundamentales en la conformación de la identidad de los sujetos: la ética y la política.

Finalmente, es fundamental partir de una postura que no implique una oposición entre un pensamiento o argumentación teórica y un posicionamiento epistémico ontológico, mucho menos un antagonismo de estas dos dimensiones contra lo identificado como una dimensión de la práctica. Así, este enfoque supone una articulación del pensamiento con el ejercicio de una práctica social crítica al reconocer que un pensamiento crítico en sí mismo es una práctica, similar a lo señalado por Carr (2005).

A manera de conclusiones

Previo a lo que podría denominarse conclusiones derivadas del análisis realizado, es necesario retomar las preguntas que orientaron este trabajo ensayístico: ¿cuál es la relación existente entre el currículum y la docencia, y de qué manera debe resignificarse tal articulación en tiempos de crisis e incertidumbre como los derivados de la enfermedad COVID-19 y la “nueva normalidad” para el contexto actual?; ¿cuál es el lugar y la importancia que adquieren en este proceso el registro de lo pedagógico y el pensamiento crítico?

Hace algunas décadas atrás todavía la relación docencia y currículum se veía a manera de una subordinación; al segundo se le otorgaba un carácter más teórico o prescriptivo, mientras a la primera se le dotaba de un sentido más práctico. Poco a poco el vínculo entre ambos campos u objetos de estudio, según se les quiera ver, se fue forjando más

explícito y, sobre todo, articulado por otra categoría: la formación. Allí, el currículum se asocia con la configuración del proyecto promesa y su puesta en marcha, por lo que cada vez más se le comprende no sólo como la condensación, sino la etapa final de su construcción, a partir de la práctica docente, también designado *tlamachtia*.

En los últimos años se han concebido equivalencias del currículum vivido, su dimensión didáctica áulica y plano de los procesos y las prácticas educativas, con la práctica docente; a la vez, se ha distinguido al primero considerándolo un espacio donde también se generan imposiciones, resistencias y negociaciones en torno al proyecto de formación. Paradójicamente, estos procesos se empezaron a visibilizar más a partir de las reformas e innovaciones curriculares promovidas por las políticas educativas de las últimas décadas, las cuales de manera paralela fueron desplazando el registro de lo pedagógico en sus propuestas e inundando estos campos con un lenguaje empresarial: planeación estratégica, calidad educativa, competencias, rúbricas, evidencias, acreditación, por mencionar unos ejemplos.

Un tercio de siglo después de iniciadas estas reformas, paulatina y quizá silenciosamente fueron ocasionando la exclusión del registro de lo pedagógico y el pensamiento crítico, dos de sus elementos sustantivos, y también lo que algunos autores han denominado como la intensificación y precarización de las condiciones laborales de los docentes, mientras De Alba en la última década lo hizo como la errática y psicótica CEG. Esta

última provocada por la cada vez más frecuente aparición de nuevos elementos o rasgos que, a manera de efecto dominó, dislocaban la modernidad, es decir, a la estructura histórica que por siglos había orientado el pensamiento y, sobre todo, el desarrollo económico, político y social de los antiguos estados nacionales, y de manera reciente, los llamados protoestados. Situación que llevó al cuestionamiento de la pertinencia de los sistemas e instituciones educativas, al igual que la de los fines de la educación.

Los rasgos de esta CEG, a saber, el derrumbamiento de los dos grandes proyectos político sociales del siglo pasado, la inequitativa distribución de la riqueza, con su consecuente incremento de la pobreza extrema, los conflictos interétnicos, el uso de nuevos armamentos biológicos, el calentamiento global, la aparición de nuevas enfermedades y pandemias, entre muchos otros, también desde hace tres décadas ya alertaban sobre escenarios catastróficos para la humanidad.

Sin embargo, para muchos resultaban si no relatos de ficción, sí avisos muy lejanos: hasta la llegada de COVID-19. Una pandemia de más de un año cuyos efectos en todas las dimensiones de todo el mundo no se logran todavía cuantificar, pues van desde el derrumbe de las economías internacionales hasta la lamentable pérdida de millones de vidas humanas, más de tres millones, según cifras oficiales; en términos extraoficiales, tal vez más reales, se habla de que el número de muertes puede ser casi el triple. Mayor agravante yace en que pese a la existencia de ya varias vacunas que junto con las medidas de

confinamiento iniciales han logrado detener y aparentemente contrarrestar el problema, no se puede cantar victoria. Ejemplo de ello es lo que está sucediendo en India o Brasil, y sus cruentas batallas con las nuevas mutaciones del virus, las cuales han originado nuevos rebrotes.

El panorama de la educación y la escuela cambió de un día para otro; con ello las concepciones y las prácticas en torno al currículum y la docencia, en las cuales aparentemente las TIC y TAC permitieron que los sistemas educativos siguieran medio funcionando; en el entendido de que no se han visto muy afectados los calendarios escolares, y se les proporcionó continuidad y apoyo con diferentes programas y recursos. Lo cierto es que ello tampoco debería ser una valoración precisa de los efectos e impactos de esta nueva condición y las medidas sobre los índices de deserción, el rezago y la exclusión educativa, mucho menos de la manera en que afectó a los diferentes grupos o clases sociales.

Se ha declarado que la pandemia obligó y posibilitó el empleo de las nuevas tecnologías y modalidades virtuales que, en otro tiempo, habían generado tanto recelo; inclusive se dice que llegaron para quedarse y transformar de modo definitivo la escuela y la educación, en cuanto se retorne a la nueva normalidad. No obstante, el mayor problema lo representa cierta ceguera o bloqueo para identificar y aceptar que en el fondo la reestructuración del currículum y de la práctica docente no reside en el cambio de contenidos o la incorporación de estrategias apoyadas en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación

para la enseñanza y el aprendizaje, por el contrario, requiere imperantemente de la revisión de los fines de la educación, con el propósito de que sean más acordes a los nuevos contextos caracterizados por la condición social de crisis e incertidumbre que se vive en estos momentos, y menos a las nuevas necesidades sociales, planteada así en otro tiempo.

Se busca replantear la formación, por una sustentada en la construcción de proyectos sociales que promuevan nuevas formas de relacionarse, conectarse y construirse con los otros y uno mismo a partir de nuevos horizontes semióticos ontológicos que recuperen nuevamente el registro de lo pedagógico, y también desde una relación nosotrópica, pero soportada a la vez por el reconocimiento de una alteridad que visibilice la importancia de recuperar la negatividad, en tanto un proceso necesario y constitutivo para la construcción de nuevas identidades más en consonancia con esta nueva condición social.

Ante los nuevos proyectos promesa, se requiere que la construcción y puesta en marcha de lo anterior deje de sustentarse en la disociación de los sujetos del currículum y la docencia, o bien, en la subordinación de uno con el otro. Es decir, desertar la idea de que a unos les corresponde definir los propósitos de la formación, a otros dotarles de contenido a través de los planes y programas de estudio, así como a algunos más aplicarlos o instrumentarlos. Si bien existen procesos de sobredeterminación de estos fines, su sentido final lo adquieren en la concreción de la práctica docente, en la cual se deberá recuperar o poner al centro nuevamente al registro de lo

pedagógico, derivado o construido desde lo que en este escrito se ha denominado como horizonte semiótico ontológico, sustentado en un pensamiento crítico, y orientado a la conformación de una mirada o posicionamiento que le dé sentido a la práctica docente. ♦

Referencias

- Adorno, T. (1986). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En R. Glazman (comp.), *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad* (pp. 13-36). México: SEP-El Caballito.
- Althusser, L. (1967). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.
- Arguelles, J. N. (2016). *Niñas y niños de la Huasteca en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el buen vivir* (tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Carr, W. (2005). The role of theory in the professional development of an educational theorist. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 333-345.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: CESU-UNAM.
- _____. (2003). Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales. En *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales* (pp. 50-68). México: COMIE, SEP, CESU-UNAM.
- _____. (2010). Horizonte ontológico semiótico en la relación espacio epistémico-teoría. *Revista Digital Universitaria*, 11 (2). Recuperado de <https://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22a.htm>
- _____. (2012). Horizonte ontológico semiótico [inédito]. En *Archivo conceptual de Alicia de Alba*. México: UNAM.
- _____. (2015). *La función de los tropos en la constitución ontológica de la pedagogía ¿Una mirada productiva en y para América Latina?* [conferencia magistral FTYCE]. XIII Congreso Nacional e Investigación Educativa. COMIE, México.
- _____. (2016). La relación agonística como constitutiva de la educación y lo educativo. En P. Ducoing (coord.), *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 51-62). México: AFIRSE, Plaza y Valdez Editores.
- _____. (2019). [Conferencia]. Seminario: Currículum latinoamericano ante la entrada al 2020, transición política mundial. Universidad Abierta y a Distancia, UNAM, México.
- _____. (2020). [Programa]. Seminario: La construcción del campo de la pedagogía. La operación pedagógica en el mundo-mundos en tiempos de pandemia COVID-19 y de nuevas normalidades. UNAM, México.
- Diker, G. (21 de noviembre de 2019). *La despedagogización de la educación contemporánea* [ponencia magistral]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México.
- Ducoing, P. (1990). *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954* (tomo I). México: CESU-UNAM.

- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 11, 5-26. Recuperado de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/7261>
- García, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Google Noticias. (2021). Coronavirus (COVID-19). Recuperado de https://news.google.com/covid19/map?hl=es-419&gl=MX&ceid=MX%3Aes-419&mid=%2Fm%-2F0b90_r < última vez consultado: el 19 de mayo de 2021 >
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el Siglo XXI*. Barcelona: Debate. Recuperado de https://pmdadsena.weebly.com/uploads/1/2/7/1/12712314/21_lecciones_para_el_siglo_xxi_-_yuval_n.pdf
- Ilich, I. (1982). Después de la escuela ¿qué? En *Un mundo sin escuelas* (pp. 9-41). México: Editorial Nueva Imagen.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Medina, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN, Plaza y Valdés Editores.
- Meyer, J. (28 de junio de 2020). Modesta utopía. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/jean-meyer/modesta-utopia>
- Narbona, R. (17 de mayo de 2020). “La peste”: Albert Camus en los tiempos del coronavirus. *El Cultural* [revista en línea]. Recuperado de <https://elcultural.com/la-pesto-albert-camus-en-los-tiempos-del-coronavirus>
- Organización de las Naciones Unidas. (20 de abril de 2020). Desigualdad: cómo subsanar las diferencias. Recuperado de <https://onu75.nacionesunidas.org/co/lecturas-para-inspirar/desigualdad-como-subsanar-las-diferencias/>
- Pérez Arenas, D. (2001). Docencia y currículum, una lectura teórico epistemológica. *Tiempo de Educar*, 3(5), 135-160.
- Pérez Arenas, D. (2008). *Desestructuración de la identidad social de las maestrías en educación* (tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Romero, J. L. (1989). *Estudio de la mentalidad burguesa*. México: Alianza Editorial.
- Saur, D. (4 de marzo de 2008). *Análisis de corpus textuales. Posicionamiento, delimitación de objetos y construcción de categorías* [conferencia]. IISUE-UNAM.
- TV UNAM. (23 de enero de 2019). *Immanuel Wallerstein* [video]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XWr7bA6kMaU&t=1364s>
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis del Sistemas-Mundo, una introducción*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. México: El Colegio de México, Anthropos.