

El currículo en el siglo XXI: competencias, identidades y profesiones

The curriculum in the Twenty-First Century:
Competences, Identities and Professions

O currículono século XXI: competências,
identidades e profissões

María Teresa de Jesús Carrillo Hernández*
Benigno Benavides Martínez**

Fecha de recepción: 27 de marzo de 2021
Fecha de aprobación: 21 de mayo de 2021

Para citar este artículo

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

* Correo electrónico: teresa.carrillo@hotmail.com

** Correo electrónico: benignobenavides@yahoo.es. Orcid: orcid.org/0000-0002-2515-0377



Resumen

Este artículo presenta un análisis del currículo en el siglo XXI. De manera específica, hace una caracterización del siglo y de sus rasgos distintivos (pluralidad, diversidad, inestabilidad y contingencia), transversales a los diversos campos (económico, político, social, cultural, científico y tecnológico) inscritos en esta nueva temporalidad. De esta forma, se examinan el currículo y los cambios en la estructura de las profesiones, y en la identidad profesional, ahora dependiente de contextos de desempeño laboral móviles, dinámicos e inestables. Se concluye que se hace fundamental repensar las concepciones curriculares dominantes basadas en el enfoque de las competencias para replantear la forma de ser de las profesiones y la identidad profesional.

Palabras clave

profesión; identidad; competencia; formación profesional; siglo XXI; pluralidad

Abstract

This article presents an analysis of the curriculum in the 21st century. Specifically, it characterizes the century and its distinctive features (plurality, diversity, instability, and contingency), transversal to the various fields (economic, political, social, cultural, scientific, and technological) inscribed in this new temporality. The curriculum and changes in the structure of professions, and professional identity, now dependent on mobile, dynamic and unstable job performance contexts are examined. It concludes by outlining the need to rethink the dominant curricular conceptions based on the competencies approach to rethink the way of being of the professions and professional identity.

Keywords

profession; identity; competence; professional training; twenty first century; plurality

Resumo

Este artigo apresenta uma análise do currículo no século XXI. Especificamente, faz uma caracterização do século e os seus traços distintivos (pluralidade, diversidade, instabilidade e contingência), transversais aos vários campos (económico, político, social, cultural, científico e tecnológico) inscritos nesta nova temporalidade. Desta forma, examina-se o currículo e as mudanças na estrutura das profissões e na identidade profissional, agora dependente de contextos móveis, dinâmicos e instáveis de desempenho no trabalho. Conclui-se delineando a necessidade de repensar as concepções curriculares dominantes a partir da abordagem das competências para reformular o modo de ser das profissões e da identidade profissional.

Palavras-chave

profissão; identidade; competência; formação profissional; século XXI; pluralidade

Introducción

El objetivo de este artículo es presentar un análisis sobre el currículo en el siglo XXI y plantear su relación con el discurso de las competencias, cuyos enfoques han ejercido un fuerte impacto en las políticas institucionales, los perfiles y la identidad profesional. Esta última se ha vuelto plural y, en cierta manera, supracontextual y transversal a cualquier escenario profesional o laboral. Las transformaciones del currículo en el siglo XXI se inscriben en los cambios profundos en las bases sociales que han afectado las formas de vida, las modalidades de educación y, de manera crucial, las prácticas específicas de la vida profesional y ocupacional, como consecuencia de la transformación en el mundo del trabajo.

La multiplicidad, la pluralidad y la transversalidad han erosionado las bases sociales de la cultura de la modernidad. Para bien o para mal, estos conceptos se han convertido en principios dominantes en el siglo XXI y han introducido en el campo de la educación una multiplicidad de lenguajes (académicos, oficiales, institucionales) a los cuales no ha podido escapar el currículo como discurso y como práctica. En la medida en que cobró vigencia la flexibilización de los procesos productivos y se transformó el mercado laboral se produjeron nuevas modalidades, por ejemplo, el *outsourcing* (Rothery, 1996). Los profesionales, como categoría social y productiva (colectiva e individual), se fueron convirtiendo en el reservorio de una multiplicidad de roles laborales. Esto condujo al debilitamiento de la clásica identidad profesional liberal, a la revaluación de su singularidad de cara al horizonte laboral posmoderno y a que la formación superior debiera incluir en los currículos nuevas formas de ser (identidad), saber y hacer para la vida social y productiva.

La situación actual de las profesiones, el giro educativo hacia las competencias y la recontextualización de la identidad obligan a pensar qué le ha sucedido al currículo en este siglo. En esta lectura, en primer lugar, el artículo elabora una caracterización del siglo XXI y de los rasgos que definen los diversos campos que lo determinan (económico, político, social, cultural, científico y tecnológico). En segundo lugar, se plantea una reflexión sobre el currículo y se proponen nuevas formas de comprensión de su significado en el siglo XXI. En tercer lugar, se hace referencia a la estructura de las profesiones cuyas bases epistémicas sufrieron la influencia de los cambios en las disciplinas. En cuarto lugar, se analiza el concepto de competencia, que en el siglo XXI se caracteriza por su multiplicidad semántica. En quinto lugar, se hace referencia a la identidad profesional y, en coherencia

con los puntos anteriores, se plantea su pluralidad, la cual está afectada por la multiplicidad de perfiles y de las competencias. Finalmente, se plantean las conclusiones. En términos generales, puede decirse que la pluralidad es el hilo conductor del siglo XXI, y que este principio estructurado a partir de los cambios en las bases sociales es, a su vez, estructurante de nuevas formas de organización y relación de los currículos de formación profesional.

El siglo de la pluralidad

El siglo XXI ha significado un cambio de paradigma portador de nuevos enfoques sociales, culturales, políticos y nuevas formas de organización y relación en todas las dimensiones de la vida social. Al principio dominante de la pluralidad (Bermejo, 2005) en el siglo XXI podríamos agregar otros, como la individualidad, la diferencia, y la inestabilidad o contingencia. Mientras la relativa estabilidad del pensamiento moderno, asociado al imaginario del progreso y del bienestar social, comenzó a debilitarse desde las últimas décadas del siglo XX, con el auge de la globalización en el siglo XXI se aceleró el surgimiento hegemónico de la pluralidad (sociocultural, epistemológica, identitaria, etc.) que transformó las bases sociales colectivas en favor de la multiplicidad, la diversidad, la diferencia y la desterritorialización (Bauman, 1999; Deleuze y Guattari, 1988; Giddens, 2002; Giménez, 2004). Todo esto ha afectado profundamente los sistemas educativos, la mayoría de ellos anclados en procesos de formación tradicional, que escasamente logran afrontar la diversidad del cambio de paradigmas en la vida, la educación y el desempeño profesional.

En el siglo XXI las estructuras de los campos (social, económico, político, cultural, científico, tecnológico y educativo) se han hecho cada vez más complejas, sistémicas, articuladas, e interconectadas. Asimismo, las formas de vida enmarcadas en las tradiciones se han debilitado frente a la promoción de una humanidad genérica (ciudadanos globales, ciudadanos del mundo) y productora de modalidades de vida en permanente flujo, cambio, innovación, creatividad, todo esto en función del mercado económico y cultural, y de los medios de su reproducción ampliada: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La complejidad sistémica del siglo XXI es profusa y heterogénea. En el caso de la educación, la racionalidad clásica de las profesiones unitarias (tradicionalmente denominadas liberales) se ha debilitado frente a la hegemonía de nuevas bases educativas de la sociedad. Esto en razón de que el paradigma de la

pluralidad ha potenciado en la educación el auge de modalidades formativas, que se han expandido de cara a la necesidad de proveer la fuerza profesional necesaria para un escenario laboral mutante, intersectorial y transitivo, que permite a los profesionales desempeñarse de manera genérica en una diversidad de contextos. La razón de ser de la nueva racionalidad de las profesiones, inspirada en la pluralidad, ha sido el producto de la fragmentación de los desempeños basados en el discurso de las competencias, las cuales proliferan en los campos laborales cuyas fronteras no parecen ser lo suficientemente nítidas.

Pensar el siglo XXI es poner la razón en juego sobre una pluralidad de acontecimientos interconectados, de tal forma que el registro de sus comprensiones es multidireccional. También significa analizar el escenario de oposiciones entre totalidad/singularidad o diversidad/fragmentación, que se extienden a diversos campos (político, cultural, etc.). Si bien en el siglo XXI reina la pluralidad, esta no está vinculada a la articulación, a la comunidad de intereses. Igualmente, se la piensa en términos de heterogeneidad y de yuxtaposición de individuos y grupos que no tienen ninguna relación entre sí (Bermejo, 2005). En el plano individual, por ejemplo, la pluralidad se ha traducido en la búsqueda de la autonomía o autarquía que linda con el narcisismo social, en el cual cada individuo es su propio capital, su propio hogar, su propia empresa (Holmes, 2005). A esto se agrega que el siglo XXI es portador de tensiones profundas entre integración y no integración. Al parecer, este siglo no escapa a las oposiciones binarias propias del pensamiento moderno. Así, por ejemplo, al *homo economicus* genérico se le puede oponer el *homo ludens* específico, particular, que actúa a su vez como un consumidor genérico (Lipovetsky, 2008).

En medio de estas tensiones, la economía-mundo (Ianni, 1996) es la medida de todas las cosas en el presente siglo, y el principio de la producción cultural de identidades diversas, las cuales entran en el juego de la competitividad por ser, por aparecer, por permanecer en una sociedad de mercado (simbólico, laboral, cultural, etc.). En el campo educativo esta economía ha producido en crisis en los currículos de las carreras profesionales, que deben adaptarse al cambio cultural, económico y tecnológico contemporáneo (Bernstein, 1998) y producir formas alternativas de educación profesional.

El carácter contradictorio del siglo XXI puede explicarse a través de los conceptos de pluralidad y diferencia (Bermejo, 2005). En esta relación es común relatar la diferencia, la unidad, la singularidad, la individualidad como medidas del ser, y no como una

síntesis de lo social. Pero, como plantea Bermejo (2005), "la unidad no puede ser pensada ya como la identidad del todo y de la parte, sino como relación y conexión en plural" (p. 5).

Las tensiones entre pluralidad y unidad han sido explicadas por Bermejo (2005), quien distingue dos formas de pluralidad: radical y absoluta. Por *pluralidad absoluta* entiende "la pluralidad concebida exclusivamente desde la heterogeneidad absoluta, de modo mosaístico, atomista, sin transitividad ni conectividad posible entre los diversos ámbitos de racionalidad o géneros de discursos" (p. 5). Este tipo de pluralidad se concibe como la reunión de singulares que permanecen territorializados, pero que pueden agruparse para ciertos propósitos. En el campo de producción de conocimiento, el mejor ejemplo es el de las disciplinas que aún se resisten al concepto de racionalidad plural, expresada en la inter- o transdisciplinariedad, diferentes de la disciplinariedad, que puede entenderse como una máquina territorial en la cual los flujos discursivos a otros campos están controlados explícitamente, y solo facilitan encuentros multidisciplinarios (Deleuze y Guattari, 1974).

Por pluralidad radical, Bermejo entiende "la pluralidad concebida desde la heterogeneidad y desde la conectividad" (p. 5). Este tipo de pluralidad reconoce que los discursos no son absolutamente autónomos y que entre ellos la transitividad se da tanto como la heterogeneidad. Desde esta perspectiva, la pluralidad radical presupone flujos, conexiones, tránsitos y, sobre todo, relaciones de inclusión. En este caso, se puede tematizar adecuadamente bajo la idea de transversalidad. Este aspecto es de crucial importancia para repensar la naturaleza de los campos profesionales clásicos y proponer formas de su organización alternativa, académica y curricular, que permitan superar en las carreras profesionales la pluralidad absoluta, esto es, una pluralidad de programas de formación sin ninguna relación entre sí.

Ahora bien, a la luz de lo que Deleuze y Guattari (1974) denominan "desterritorialización de los flujos" (p. 39), se puede considerar que la pluralidad que ha producido la globalización se refiere a procesos flexibles de producción (económica o cultural), abiertos, sin fronteras, y a procesos flexibles del trabajo, que han desencadenado una amplia circulación de trabajadores globales de todos los niveles, flexibles, con competencias genéricas, y libres de competir individualmente en el mercado laboral. Esto ha creado la imagen del trabajador profesional como un capitalista más. Por esto, en la globalización el nuevo profesional adquiere el estatuto imaginario de empresario, dotado ahora de una "personalidad flexible" (Holmes, 2005).

Para Holmes, la flexibilidad tiene un fundamento económico y hace referencia a un régimen laboral que implica movilidad, pluralidad de jornadas y visibilidad del trabajador, quien está expuesto a un permanente control patronal. A su vez, la noción de personalidad flexible se refiere a la subjetividad modelada y canalizada por el capitalismo contemporáneo. Este planteamiento es relevante porque muestra que no se tiene una personalidad flexible por naturaleza. La personalidad flexible del trabajador o profesional es una construcción del mercado, que articula los patrones de producción y consumo propios de la economía global del siglo XXI. En esta economía, la apertura de los flujos es parte fundamental de la sociedad, la vida, la educación y el trabajo. En la sociedad del siglo XXI, la personalidad flexible se inspira en los principios del neoliberalismo caracterizados por el movimiento, la fluidez, la flexibilidad y la autonomía. En el mundo laboral, la personalidad flexible se fundamenta en la cultura del emprendimiento, del negocio, que exalta el hipernarcisismo (Lipovetsky, 2008) y se expresa en ganar mucho dinero, tener éxito, ser célebre, ser un ganador, o ser, cada cual, su propia oficina.

En la educación, la liberación y apertura a todos los modos posibles de formación a la carta (currículo a la carta) y el emprendimiento conducen a la exaltación del profesional flexible. En este caso, su formación está asociada a un consumo educativo abierto, propio de una oferta abierta, conjuntiva, sin fronteras, que tiene sus expresiones en la política de internacionalización. Esto ha hecho que la oferta curricular se haya pluralizado en campos heterogéneos que celebran una diversidad profesional y laboral, adaptable y competitiva. Su fundamento es el carácter genérico de las competencias, las cuales han desdibujado la concepción unitaria de la racionalidad práctica de cada campo de ejercicio profesional u ocupacional. El efecto ha sido el debilitamiento de las categorías profesionales singulares.

Se puede concluir esta sección diciendo que el siglo XXI articula la cultura de la pluralidad (Pérez Gómez, 1998) con el paradigma del mercado. Se trata, en cierto modo, de una época en la cual la globalización se estandariza, y se expresa en flujos y contraflujos de mercados económicos y culturales que exaltan de manera generalizada un individualismo estructurado por sistemas de representación masiva de consumo diferenciado. En ese complejo contexto, ¿Cómo entender la estructura del currículo y, en consecuencia, la de las profesiones? ¿Cómo dar respuesta a la tensión curricular de las dinámicas entre lo genérico y lo específico? ¿Qué significa que en el siglo XXI los procesos curriculares en la universidad no trasciendan el atomismo disciplinario, cuando las

exigencias están definidas alrededor de la formación para el pluralismo sociocultural y laboral? Los críticos neoliberales argumentan que la universidad sigue formando profesionales descontextualizados, mientras que las demandas del mercado laboral presuponen prácticas formativas sin fronteras, flexibles, en las cuales se debilitan los límites de las competencias y se produce lo que Lipovetsky (2008) ha denominado el Narciso eficaz, “adaptable, gestor, que se mueve entre la ética del placer, la realización individual y las reglas del éxito profesional” (p. 27), en un escenario de incertidumbre laboral (Sennett, 2000). Esta es una situación problemática para la formación profesional, que debe ser estudiada en profundidad. La crisis de la universidad, como plantea Santos (2006), debe conducirla a un razonamiento crítico de su actual quehacer formativo, que le permita asumir de manera alternativa la pluralidad de texturas socioculturales y económicas resultantes de la globalización de la vida, la educación y el trabajo, y conceptualizar alternativas de organización del currículo.

El currículo

Pensar el currículo en el siglo XXI es un asunto complejo. La creciente diversificación de conceptos, políticas, modelos y enfoques alrededor del currículo; la proliferación de prácticas -planeación, diseño, evaluación, emprendimiento- y la multiplicidad resultante de textos de la más variada calidad, que datan de las últimas décadas del siglo XX, dieron origen a una amplia división del trabajo discursivo que configura lo que algunos autores han denominado el “campo curricular” (Lopes y De Alba, 2014; De Alba, 2002; Díaz Villa, 2017; Pinar *et al.*, 1996; Slattey, 2013).

En términos generales, se puede decir que el campo curricular se ha ocupado de problemas tanto teóricos como prácticos. Sin embargo, cuando se examina su desarrollo histórico se observa que es, metafóricamente hablando, el reservorio de una diversidad de prácticas discursivas que se inscriben en perspectivas teóricas alternativas (hermenéuticas, críticas, poscríticas), así como en puntos de vista instrumentalistas y contextualizados, expresados básicamente en lenguajes procedimentales que tienen sus fundamentos en el campo económico y en el mercado. Son estas últimas prácticas las que de manera dominante han saturado el campo curricular y enfatizado en la educación superior en enfoques orientadores de un nuevo tipo de profesional y una nueva forma de profesionalidad. Es el caso de la flexibilidad y las competencias, que se han convertido en principios recontextualizadores de los currículos tradicional

y moderno, por demás desprestigiados frente a la creciente hegemonía del currículo performativo (o currículo del siglo xxi).

En cierta forma, el currículo performativo ha opacado el giro interpretativo y crítico en el campo curricular donde, desde la década de los años ochenta del siglo pasado, grupos selectivos de académicos han intentado trascender su énfasis en los aspectos técnicos del diseño y la planeación, subsumidos en el *know how* o en problemas de *how to* hacia problemas de *why* (Pinar *et al.*, 1996), y de comprensión o interpretación del sujeto, el discurso o la identidad, en un esfuerzo de reconceptualización alternativa del currículo.

Ahora bien, las clasificaciones del currículo que operan entre la innovación teórica y las alteraciones metodológicas (Bernstein, 1998) han permitido un inusitado crecimiento de la producción discursiva, alrededor de enfoques analíticos que alternan con discursos procedimentales. Por una parte, desde finales del siglo xx, como se ha dicho, surgen los discursos de diferentes autores (Lopes y Macedo, 2013a, 2013b; De Alba, 1998; De Silva, 1999; Gimeno Sacristán, 1991, 2008; Pérez Gómez, 1998, 2002; Pinar, 1998, 2014; Slattery, 2013), y otros que son relevantes, pues describen e intentan producir comprensiones alrededor del desarrollo contemporáneo del campo curricular, y muestran la diferencia entre las versiones “tradicional” y “renovada”, “progresista” o “reconceptualizada”, o aquella que se centra en aspectos prácticos del “saber”. Sin embargo, sus posiciones en el campo son aleatorias, a pesar de la importancia de sus reconceptualizaciones, que han configurado una especie de hermenéutica curricular apoyada en corrientes filosóficas asociadas al posestructuralismo, que reivindican la cultura, la etnia, el género y el textualismo curricular asociado a estos problemas.¹

Por la otra, en contraste con las perspectivas anteriores, encontramos una diversidad de discursos que reproducen las políticas curriculares hegemónicas, fundamentadas en los principios económicos de la globalización y en los principios culturales de la posmodernidad, a partir de los cuales se propone un tipo de sujeto flexible “dotado de una sensibilidad especial y competencia para la pluralidad” (Bermejo, 2005, p. 169). Es este tipo de currículo el que domina el escenario del siglo xxi. Se conoce como “currículo integrado, globalizado, e interdisciplinario” (Torres

Santomé, 1998), o “currículo flexible” (Díaz Villa *et al.*, 2006; 2007).² Otra de las incorporaciones al lenguaje educativo es la de “currículo transversal” (Torres Santomé 1998) o “currículo postmoderno” (Bolívar Botia, 2000; Doll, 1996; Slattery, 2013).

Las adjetivaciones dominantes del currículo en el siglo xxi no son simplemente educativas; se derivan del surgimiento de ideologías económicas y de nuevas formas de realización cultural que reivindican el individualismo, el eficientismo y las leyes del mercado en todos los eventos económicos y socioculturales. Mientras en términos económicos (globalización) se imponen nuevas modalidades de división —organización— del trabajo de la producción —el denominado toyotismo, por ejemplo, Díaz Villa (2011)—, que promueven la flexibilidad vertical y horizontal, y la multifuncionalidad como principios organizativos, en términos culturales (posmodernidad) se transforman profundamente los vínculos y fundamentos éticos y morales de la vida social y profesional (Lipovetsky, 2008).

En el caso de la posmodernidad, Bermejo (2005) plantea que “el término opera como indicador de un proceso de transformaciones múltiples en el seno de nuestra cultura tardo-moderna que apunta a un cambio general de modelo de comprensión, de orientación y de actitud” (p. 128). En el ámbito educativo, los cambios se convierten en el *trigger* de una pluralidad de modalidades curriculares, que proclaman un nuevo lenguaje, el cual incorpora los principios y valores propios del mercado: flexibilidad (principio dominante), competencias, desempeños, saber (qué, cómo), opcionalidad, electividad, transversalidad, transdisciplinariedad, emprendimiento, estándares, etc.

En este sentido, el currículo del siglo xxi (o currículo posmoderno) está inspirado en nuevas bases discursivas que promueven el cambio cultural, económico, tecnológico e individual. Estas bases se configuran como principios regulativos de nuevos comportamientos, actitudes y competencias relevantes para una cultura de mercado (Bernstein, 1998). Al carácter performativo del currículo posmoderno, basado en nuevos y sofisticados recursos tecnológicos, hay que agregarle su énfasis en el fomento de la autonomía, el incentivo de la participación-cooperación en

1 Sin embargo, de manera similar a lo ocurrido con los enfoques de la pedagogía crítica, los enfoques posmodernos críticos del currículo han caído en el mismo problema, esto es, limitar el diálogo al círculo cerrado de sus intelectuales, reproduciendo el modelo de “tribus académicas”, planteado por Becher (2002).

2 La literatura sobre currículo posmoderno, o sobre las relaciones entre posmodernidad y currículo son amplias y diversas. Los temas van desde su articulación con las competencias en la educación superior (López Arce, 2006), la calidad (Ramírez Peña, 2008), la influencia de la era digital (Lara, 2007) o la diversidad de tendencias (Acuña, 2009; Pinar, 2014) hasta el carácter performativo del currículo posmoderno (Folari, 1997).

contextos de competitividad en los cuales, como dice Bernstein (1998), se hace énfasis en “la exploración de las aplicaciones profesionales más que en la exploración del conocimiento” (p. 96). En consecuencia, no se privilegian las disposiciones internas del sujeto, sino las competencias relevantes para el mundo laboral. Asimismo, conceptos como familia, comunidad, región, religión, propios de las narrativas regulativas de los currículos clásicos, dan paso a la proyección de conceptos como responsabilidad individual, emprendimiento, innovación y creatividad, propios de la gestión empresarial que, en términos curriculares, se traducen como gestión de las competencias.

En síntesis, se podría decir que el currículo del siglo XXI es un currículo reconstructivo que está en función de las demandas del mercado, en las cuales los cambios permanentes y su gestión afectan profundamente la naturaleza de las profesiones, al punto de debilitar su identidad y los contextos clásicos de su ejercicio. Esto ha conducido a un continuo reciclaje curricular, compatible con el reciclaje profesional dependiente de las contingencias del mercado.

Morfología de las profesiones

El concepto clásico de *profesión* está asociado a la creciente complejidad de la división del trabajo (Durkheim, 1982) y al surgimiento de formas organizativas centradas en la administración científica taylorista, cuya racionalidad descansaba en la fragmentación del trabajo y en la herencia de la jerarquía burocrática que establecía límites rígidos entre el trabajo manual y el trabajo intelectual (Weber, 1977). Con el afianzamiento de la racionalidad instrumental, la división especializada del trabajo se legitimó durante la modernidad con la diferenciación y jerarquización de las posiciones en el campo laboral. En este contexto, las profesiones se convirtieron en elementos esenciales del tejido sociocultural y productivo moderno, adoptaron estructuras organizativas complejas, cubrieron todos los campos de conocimiento y generaron una unidad entre desarrollo social, económico y tecnológico. La cultura profesional se consolidó como un principio secular de la sociedad, se debilitó el concepto de vocación, y los principios ontológicos de la modernidad dieron paso a nuevas modalidades de trabajo dependientes de una economía posfordista.

Así como en el modo de producción fordista la racionalidad profesional estableció los límites y competencias de cada profesión, el posfordismo como principio subyacente a la globalización introdujo la pluralidad y la segmentación profesional, y con esto

el surgimiento de nuevos campos de ejercicio laboral que aceleraron el consumismo educativo de cara a una oferta diversa y dispersa de programas de formación (Brunet y Moral, 2017). Es así como, desde las últimas décadas del siglo XX, la unidad profesional se descentró como consecuencia de múltiples factores, entre otros, la transformación en la naturaleza del conocimiento (Dogan y Pahre, 1993; Gibbons, 1998; Gibbons *et al.*, 1997; Lyotard, 1987); las demandas de una formación cada vez más performativa fundamentada en el enfoque de competencias; la creciente fragmentación de los ámbitos de ejercicio, y la necesidad de favorecer tránsitos de un campo laboral a otro, y conexiones e intersecciones entre las profesiones. En este escenario, las profesiones comienzan a ser fundamentadas en discursos que reivindican nuevas disposiciones personales orientadas al rendimiento económico, y conllevan “un mayor control del Estado de tanto los *inputs* como los *outputs*” (Bernstein, 1998; p. 95). Estos recibieron su expresión en la flexibilidad laboral, que hoy es parte fundamental del lenguaje curricular de las instituciones de educación.

Un aspecto que favoreció el auge de la segmentación y pluralización de las profesiones fue la expansión del conocimiento, y el descentramiento de la investigación básica. Se sabe que Gibbons *et al.* (1997) anunciaron el surgimiento de un nuevo modo de producción de conocimiento que denominaron *modo 2*. En este, unas disciplinas solo se relacionaron mientras que otras se hibridaron y dieron origen a una pluralidad de nuevos campos epistémicos que lentamente fueron ganando autonomía, en la medida en que se volcaron hacia la solución práctica de problemas. El auge del regionalismo epistémico (Bernstein, 1998) se introdujo rápidamente en las universidades, donde comenzaron a legitimarse prácticas que tenían bases discursivas muy débiles, como el periodismo, la danza, el deporte, el turismo o la alimentación, que se incluyeron en los estudios universitarios. Esto cambió radicalmente la base discursiva de la universidad, produjo cambios en la estructura organizativa y administrativa de las instituciones, dio origen a nuevas políticas curriculares y pedagógicas, y sentó las bases para una mayor dependencia de la universidad de las determinaciones socioeconómicas.

Como puede observarse, los cambios en la naturaleza del conocimiento produjeron transformaciones sustanciales que afectaron la investigación y la enseñanza. Dichas transformaciones permitieron redefinir el significado del conocimiento a expensas del surgimiento y predominio del saber (Lyotard, 1987). En este sentido, para Lyotard, el saber se constituyó en un instrumento básico de las sociedades contemporáneas. A diferencia del conocimiento, Lyotard plantea

que en el saber se mezclan ideas de “saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad. De ahí resulta uno de sus rasgos principales: coincide con una ‘formación’ amplia de las competencias” (p. 18).

Este punto de vista permite comprender el cambio sustancial de las profesiones en el siglo XXI, cuyas bases están en la proliferación de saberes técnicos y tecnológicos que alternan con conocimientos específicos. El descentramiento del conocimiento como la unidad regulativa básica de la acción dio paso al centramiento de la actuación, el desempeño y la acción, como las unidades regulativas básicas de la profesión, las cuales se han debilitado profundamente al tenor de las contingencias del mundo laboral. No es gratuito que en esta transformación surja el concepto de profesiones globales. El debilitamiento de los sistemas nacionales de educación, a expensas de una educación global, bajo la modalidad de la internacionalización ha conducido a la generación del concepto de profesiones globales que, como plantea Dingwall (2004) “no se sitúan al lado de una entidad de tipo Estado único, pero forman parte de una red de cuerpos internacionales dedicados a regular, coordinar y dirigir la actividad económica y el riesgo político” (p. 18). Desde esta perspectiva, podemos asumir que las profesiones globales del siglo XXI están reguladas por un mercado cada vez más descentrado que actúa selectivamente sobre la actual contingencia de las profesiones.

Tenemos, entonces, que las transformaciones del concepto de profesión han variado sustancialmente de una concepción singular liberal a una concepción plural centrada en nuevos recursos discursivos que hacen de aquella un soporte, aunque no necesario, del cambio económico y cultural contemporáneo. Estas bases discursivas tienen hoy una muy fuerte orientación hacia un mercado diferenciado. De esta forma, la experiencia profesional ha sido remodelada por la nueva ideología del mercado, por las TIC, y por los nuevos regímenes de flexibilidad laboral que individualizan el trabajo, producen en él nuevos controles, y en la educación demandan la flexibilidad curricular —la flexibilidad de las competencias— y reivindican el sentimiento de lealtad empresarial.

En el siglo XXI, el saber performativo, principio activo de la selección y organización del discurso de las competencias, ha sido la base para la formulación del currículo y la pedagogía en los procesos de formación profesional. Si bien las profesiones en la modernidad establecieron una especie de sincretismo entre lo disposicional (vocación) y lo profesional

(orientación hacia la práctica), con la legitimación del saber performativo el *substratum* de las profesiones comenzó a depender de un discurso de las actuaciones o desempeños plurales, orientados hacia las prácticas dependientes de contextos, cada vez más sistémicos.

Estas transformaciones permitieron la constitución de un nuevo discurso que hoy es clave en la educación superior y fundamento de la configuración de una identidad profesional pluralizante e indiferenciada en quienes se legitiman como sujetos competentes en una institución de educación superior. Las competencias han permitido instalar una especie de sistema global, sin límites, de disposiciones genéricas que forman parte del sistema que puede denominarse profesión-mundo.

En consecuencia, podemos decir que mientras que las profesiones tuvieron como fundamento el principio liberal de autonomía y fueron portadoras de principios vocacionalistas que inspiraban el sentimiento de servicio, la transformación de las bases socioeconómicas condujo al surgimiento del pluralismo laboral y, con este, al nacimiento y la legitimación de campos plurales de saberes performativos, que se convirtieron en recursos educativos al servicio de nuevos campos profesionales. El cambio no ha cesado, y hoy encontramos que las fronteras entre las profesiones, y entre estas y las ocupaciones, no son nítidas. Adquieren relevancia profesiones intermedias, tecnologías transversales y desplazamientos y movimientos de personal que impiden el trazado de un mapa definitivo de los límites entre lo profesional y lo ocupacional.

Sin embargo, en este escenario vertiginosamente cambiante encontramos aún en la universidad profesiones socialmente jerarquizadas, disciplinariamente sistematizadas, e institucional y racionalmente consolidadas y cristalizadas. Esto no significa que en la formación profesional universitaria no se hayan adoptado los discursos y prácticas de la flexibilidad y las competencias, aunque esto suceda de manera instrumental y poco crítica.

Sobre las competencias en el siglo XXI

La pluralidad de calificaciones profesionales en el siglo XXI es una consecuencia del proceso de pluralización y diferenciación de las denominadas competencias profesionales. Pero, ¿qué entendemos por competencia y por competencias profesionales? ¿Qué papel desempeñan en el currículo del presente siglo? En el currículo, las competencias no han escapado a la

pluralidad, pero tampoco a la estandarización. Hoy, el consumo de discursos sobre las competencias forma parte de la heterogeneidad curricular, que desde finales del siglo xx se puso al servicio de las necesidades de adaptación a la continua reestructuración del mercado laboral (Brunet y Belzunegui, 2003). El tránsito de las competencias del campo económico al educativo está marcado no solo por el proceso de recontextualización de las relaciones entre educación, producción y trabajo, sino, también, por la reconceptualización del concepto de competencia, que tuvo su origen en el campo de las ciencias sociales. Mientras en estas, el concepto de competencia tiene que ver con las condiciones internas del sujeto (Díaz Villa, 2007), esta perspectiva dista de las consideraciones realizadas a partir de finales del siglo xx, cuando se produjo un giro instrumentalista del concepto y surgió una diversidad de concepciones relevantes para la educación y el trabajo. En este sentido, Brunet y Belzunegui (2003, citado por Díaz *et al.*, 2006) plantean que “el discurso de las competencias se abre camino según el discurso de las necesidades actuales de adaptación permanente exigidas por la constante reestructuración de las profesiones y de los ámbitos laborales” (p. 48).

El planteamiento anterior muestra la orientación que las competencias han tenido en el campo económico. Este discurso fundamentado en las estrategias de formación de recursos humanos se introdujo en el campo educativo a través de las agencias internacionales (Coll, 2007; Díaz Barriga, 2006; Díaz Villa, 2011; Gimeno Sacristán, 2008), las cuales, en sus informes, reportes y políticas, continúan planteando lo que llaman “educación por competencias” (OCDE, 2019a; 2019b; Unesco, 2009), como un factor determinante de la productividad, competitividad y desarrollo del capital social (capital humano) y de una sociedad basada en la economía del conocimiento.

En el siglo xxi, las competencias se han convertido en el fundamento de la formación profesional, y han adquirido un carácter dinámico y transitivo como consecuencia de una diversidad de procesos vinculados al capitalismo global, a la desconcentración de la actividad industrial, y a la amplia movilidad o migración de los profesionales a nuevos escenarios laborales, que han creado un ejército de trabajadores calificados internacionales, estandarizados o genéricos.

Podríamos argumentar que la cooptación del mundo laboral por las grandes empresas, corporaciones y conglomerados multinacionales y la creciente internacionalización de la fuerza laboral ha obligado a las instituciones de educación superior a producir una

cultura profesional planetaria, la cual tiene amplios desarrollos en el mercado educativo privado, y muy precarios en las instituciones de educación superior públicas. En este sentido, la internacionalización del trabajo y el crecimiento de la transnacionalización empresarial han deconstruido la especificidad profesional, y reivindicado la creatividad y la capacidad de innovación individual, lo cual ha puesto en jaque la legitimidad epistémica de la universidad.

Dicha situación ha transformado la manera de pensar las profesiones, que han tenido que adaptar su fundamentos cognitivos y regulativos a las competencias para el desempeño. Esto en razón de que la diversidad de mercados económicos demanda hoy una permanente transformación del saber-hacer ocupacional, su transitividad, su hibridación con diversos campos de ejercicio, así como una permanente reconversión de las demandas de nuevos desempeños en la vida laboral. A esto hay que agregar el hecho de que los desempeños genéricos (usualmente denominados *competencias genéricas*) no tienen su origen en la educación, sino en agencias externas (internacionales y nacionales) que hacen de los componentes ocupacionales necesidades funcionales que se estandarizan como genéricas y viajan de un contexto laboral a otro en la economía global. Esto ha conducido a transformar profundamente la cultura profesional, las prácticas laborales y, en consecuencia, las políticas y prácticas de gestión universitaria, que no distan mucho de la gestión empresarial, como consta en los modelos educativos y en los planes de desarrollo institucional y de los programas para la formación para el trabajo.

En síntesis, las competencias en el siglo xxi pueden considerarse una expresión del análisis funcional de los desempeños propios de un determinado campo de ejercicio, con sus consecuentes tareas, técnicas o prácticas. De allí que el hacer y el saber se hayan convertido en la sustancia de las “competencias”, junto con rasgos disposicionales (madurez, responsabilidad, autonomía, organización, eficiencia, adaptabilidad, etc.) que son cruciales para producir lazos afectivos propios de los compromisos laborales del siglo xxi. ¿Cómo reivindicar un pensamiento crítico sobre estos problemas en el currículo universitario?

La identidad profesional en el siglo xxi

En el siglo xx y precedentes, toda profesión o disciplina tenía su *substratum* epistémico en el conocimiento. Con el surgimiento de la racionalidad de la organización del conocimiento, propia de la

modernidad, se produce lo que Thomas Khun (1992) denomina la “gran ruptura científica”, a partir de la cual aparece un nuevo orden en la organización de la forma y el contenido de las ciencias (naturales o sociales). Sin embargo, este escenario dejó de ser paradigmático frente al surgimiento de nuevas concepciones sobre la producción del conocimiento y su aplicación (Dogán y Phare, 1993; Gibbons, 1998; Lyotard, 1987; Nicolescu, 1996). La identidad del pensamiento disciplinario se debilita frente a la hibridación o integración de las disciplinas (Dogán y Phare, 1993). Esto condujo a una variación de los límites entre los campos de producción, lo que generó nuevos discursos y creó una fuerte interacción entre ellos: la inter- y transdisciplinariedad.

Tanto en la formación como en la vida profesional, la relación entre conocimiento y desempeños se tornó más estrecha, y la vía cognitiva dominante pasó a ser la acción centrada en la solución de problemas (Gibbons, 1998). Con estos antecedentes, no es gratuito que en el siglo XXI el saber performativo funja como el principio dominante del aprendizaje, y que en este proceso sea la propia construcción del sujeto activo y protagónico el medio de acceso al saber. En la educación superior, esto ha dado origen a nuevas formas de organización del conocimiento, a nuevas formas de identificación con él, y a nuevas formas de identidad profesional.

En las profesiones tradicionales, el profesional se identificaba con un discurso propio, específico, dotado de jerarquía, estatus y poder. En este contexto, las distribuciones, clasificaciones, jerarquías y formas de relación profesional se consideraban sustanciales y eran parte de la vida laboral de los individuos. Cada profesión tenía su marca simbólica, que producía los sentidos de identidad, pertenencia, estatus y distinción. La identidad profesional era alimentada por la ideología del esfuerzo, del trabajo, del sudor de la frente y de valores intrínsecos. A su vez, el esfuerzo tenía como recompensa el éxito individual (Lipovetsky, 2008).

Pero en el siglo XXI este pensamiento se considera relativamente fuera de la época. La identidad profesional se ha debilitado profundamente debido, por una parte, a la pluralidad de lenguajes que suscriben las nuevas profesiones, las cuales se han ido multiplicando al punto que resulta difícil delimitar su identidad y, por la otra, a la creciente multiplicación epistémica, que ha diversificado extremadamente los conocimientos y las prácticas y producido, como consecuencia, derivaciones profesionales en todos los campos. Es esta considerable transformación de la naturaleza del conocimiento, ligada a la transformación del mundo laboral, la que ha puesto en jaque

el discurso de las profesiones liberales, cuyo estado puro se contaminó con la presencia de múltiples regiones epistémicas y de innumerables demandas de los sectores empresariales. La identidad profesional pasó de tener una voz, a estar cruzada por muchas voces y prácticas que se inscriben en la pluralidad laboral creciente del siglo XXI.

Hoy, las profesiones existen bajo la forma de decálogos de competencias, con perfiles muy flexibles y soportes multidimensionales del conocimiento que implican la conexión, la articulación y la transitividad entre múltiples campos laborales. Por esto, el profesional del siglo XXI posee una identidad transitiva. De allí la importancia de analizar las bases sociales de las profesiones posmodernas, esto es, los principios de orden social que se inscriben y reproducen en sus estructuras. Igualmente, es esencial pensar el ordenamiento de los contextos de ejercicio profesional/laboral en los cuales la identidad profesional se recicla de manera permanente. Asimismo, se debe considerar si los conocimientos que se adquieren en la formación profesional universitaria satisfacen los propósitos emergentes del mundo laboral globalizado, y responden a la creciente complejidad de las competencias propias de las identidades demandadas.

Quiérase o no, en el siglo XXI las profesiones implican relaciones flexibles de unas con otras, proyección de identidades plurales, discursos diversos, modos de organización, nuevas formas de control y ejercicio profesional y laboral, diversos métodos de acceso al conocimiento, y una competitividad creciente en las prácticas. También implican un flujo permanente de relaciones inter-discursivas. Esto permite suponer que el principio que inspira el desarrollo de las profesiones y de las identidades profesionales en el siglo XXI es la pluralidad.

De esta manera, los principios generativos de competencias (desempeños) especializadas, si bien son múltiples, tienden a ser genéricos. De allí que, en contravía a las definiciones clásicas de profesión, sea posible identificar los rasgos dominantes que caracterizan las nuevas identidades profesionales/laborales que se promueven desde los ámbitos empresariales globales en el siglo XXI.

Así, además del cuerpo de conocimientos y competencias genéricas y específicas, los futuros profesionales deben incorporar patrones de interacción dirigidos a satisfacer las necesidades de los clientes. Para esto deben configurar una personalidad flexible (Holmes, 2005) que articule un fuerte sentido socioafectivo de lealtad y pertenencia y una fuerte voluntad de participación y evaluación colegiada.

A estos deben agregar rasgos como autonomía, espontaneidad, creatividad, capacidad rizomática y disponibilidad, propuestos por Boltansky y Chiapello (2002). Estos autores plantean que estos rasgos retratan el significado que tienen para el nuevo espíritu del capitalismo las identidades profesionales. Para los expertos en competencias, su adquisición en la formación profesional es relevante para la competitividad profesional extrema que se ha producido en el siglo XXI como resultado de la disminución del mercado de trabajo, el declive en el *status* económico de las profesiones, la aparición de sofisticadas tecnologías, los problemas de la flexibilidad laboral y de seguridad social y pensional. La crisis laboral del presente siglo ha provocado desempleo, incertidumbre e inestabilidad en la mayoría de las profesiones, y ha llevado a redefinir características identitarias.

La educación superior debe reconocer que los saberes, prácticas y competencias laborales ya no se adquieren en la educación formal, y que la universidad ha perdido su legitimidad (Santos, 2006) para delimitar y reproducir nuevas áreas de competencia profesional. Los límites de las profesiones ya no se fundamentan en aspectos organizacionales, institucionales, legales y valorativos (estéticos, praxeológicos). Estos están definidos por el mercado, que regula las demandas, las necesidades y las “competencias”. En este sentido, la universidad debe reconocer que una profesión ya no descansa en el cuerpo de conocimientos y prácticas específicos.

Por lo tanto, debe revisar de manera crítica y auto-crítica los currículos de formación profesional, que aún persisten como agregados, yuxtapuestos, permanentes y carentes de contingencia. Esto no significa de ninguna manera estar del lado del mercado, ni mucho menos considerar la universidad como un ente conservador. Con un espíritu alternativo, las universidades debieran preparar a los futuros profesionistas para que asuman de manera crítica su desempeño en escenarios laborales plurales e inestables.

Conclusiones

Este artículo ha tenido como propósito elaborar algunos planteamientos sobre el currículo en el siglo XXI y sus relaciones con los conceptos de profesión, competencia e identidad. Estas relaciones, que son polémicas, se han convertido en motivos de debate entre las fuerzas del mercado y las fuerzas críticas de la educación. Se argumentó que la pluralidad como principio que ha definido la manera de ser del siglo XXI produjo un tránsito a la configuración de nuevas posturas globales con respecto al ser, saber y hacer

de la educación superior, especialmente en lo que concierne a currículos de formación profesional cuyas características se han articulado a las demandas de un mercado laboral flexible e, igualmente, plural. Esta ha sido la posición dominante de las agencias internacionales.

El artículo también ha considerado el debilitamiento de la identidad profesional, y descrito el proceso de debilitamiento de su noción clásica en el escenario de la globalización, que ha transformado la morfología de las profesiones, fundamentándolas en características derivadas de nuevos enfoques curriculares asociados a la generalización de desempeños, los cuales se consideran hoy la base técnica e instrumental del hacer en contextos genéricos.

De igual manera, se planteó el problema de las competencias que se han convertido en el enfoque paradigmático que hoy orienta la identidad profesional. Ellas han desmantelado los rasgos interiores de los sujetos, y han elevado al rango de características identitarias los desempeños genéricos y plurales, produciendo una multiplicidad de expresiones en la vida social y laboral, las cuales se manifiestan en el currículo como un caleidoscopio de competencias que han producido una multiplicidad de identidades.

En conclusión, el artículo ha mostrado que el currículo universitario en el siglo XXI proclama perfiles profesionales orientados a la producción de identidades plurales coherentes con las transformaciones permanentes del mundo laboral. Esto ha hecho que la identidad profesional singular haya entrado en crisis a la luz de la creciente articulación entre educación y mundo laboral y que, por esta situación, deba incluirse en los currículos universitarios un rango amplio de competencias que han ido pluralizando la identidad, configurándola como una identidad genérica y abstracta, susceptible de ser contextualizada y situada. Nuevos estudios sobre este aspecto podrán develar el sentido que han adoptado en el currículo las relaciones entre identidad y competencias en las profesiones del siglo XXI.

Referencias

- Acuña, A. C. (2009). Tendencias curriculares en la postmodernidad. *Praxis*, 5(1), 48-62.
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Becher, T. (2002). *Tribus y territorios académicos*. Gedisa.
- Bermejo, D. (2005). *Postmodernidad: Pluralidad y transversalidad*. Anthropos.

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Bolívar Botía, A. (2000). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno. En J. M. Escudero Muñoz (coord.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-164). Síntesis.
- Boltansky, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Ediciones Akal.
- Brunet, I. y Belzunegui, A. (2003). *Flexibilidad y formación: Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Icaria.
- Brunet, I. y Moral Martín, D. (2017). *Origen, contexto, evolución y futuro de la formación profesional*. Universitat Rovira Virgili.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- De Alba, A. (1998). *Currículo: Crisis, mitos y perspectivas*. Dávila Editores.
- De Alba, A. (2002). *Currículum universitario: Académicos y futuro*. Plaza y Valdés.
- De Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1974). *El anti-Edipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Barral Editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz Villa, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. Vol. 1. La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz Villa, M. (2011). Los discursos sobre la flexibilidad y las competencias en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, 35, 9-24.
- Díaz Villa, M. (comp.). (2017). *Problemas del campo curricular en América Latina*. Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Díaz Villa, M., Valencia González, G. C., Muñoz Martínez, J. A., Vivas, D. F. y Urrea, C. E. (2006). *Educación Superior: Horizontes y valoraciones*. Editorial Bonaventuriana.
- Dingwall, R. (2004). Las profesiones y el orden social en una sociedad global. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-18. <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-dingwall.htm>
- Dogan, M. y Pahre, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales: La marginalidad creadora*. Grijalbo.
- Doll, W. (1996). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press.
- Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social*. Akal Editores.
- Follari, R. (1997). El planeamiento curricular en la era del pragmatismo absoluto. *Revista de Educación*, 312, 163-172.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. [Documento presentado como contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la Unesco]. http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Giddens, A. (2002). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial.
- Jiménez, G. (2004). Pluralidad y unidad de las ciencias sociales. *Estudios Sociológicos* 22 (65), 266-282.
- Jimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Jimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- Holmes, B. (2005). La personalidad flexible: Por una nueva crítica cultural. *Revista Brumaria*.
- Ianni, O. (1996). *Teorías de la globalización*. Siglo XXI.
- Khun, Th. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lara, T. (2007). El currículo posmoderno en la cultura digital. *Cultura Digital y Comunicación Participativa*.
- Lipovetsky, G. (2005). *El crepúsculo del deber: La crítica indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Editorial Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2008). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Lopes, A. Casimiro y De Alba, A. (Orgs.) (2014). *Diálogos curriculares entre Brasil y México* (en línea). EDUERJ. 10.7476/9788575114704
- Lopes, A. Casimiro y Macedo, E. (2013a). *Teorías de currículo*. Cortez.
- Lopes, A. Casimiro y Macedo, E. (2013b). Teorías pós-críticas e currículo. *Educação, Sociedade e Cultura*, 39, 7-23.

- López Arce, A. M. (2006). *El currículo en la Educación Superior: Un enfoque postmoderno, basado en competencias*. Publicaciones Cruz.
- Lyotard, F. (1987). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad: Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues 8*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019a). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019b). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pinar, W. F. (1998). *Queer theory in education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del curriculum*.
- Pinar, W., Reynolds, W. M., Slattery, P. y Taubman, P. M. (1996). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Ramírez Peña, L. A. (2008). *La calidad de la educación en un currículo postmoderno* [Tesis de doctorado]. Los Ángeles, California.
- Rothery, B. (1996). *Flexibilización laboral y outsourcing*. Limusa.
- Santos, B. de S. (2006). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum development in the postmodern era*. Routledge and Kegan Paul.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalización en interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Ediciones Morata.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

