

Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina

Curriculum: present discussions. A perspective from Latin America

COLCIENCIAS TIPO 2. ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

RECIBIDO: NOVIEMBRE 2, 2013; ACEPTADO: DICIEMBRE 5, 2013

Mario Díaz Villa

mardiaz@calipso.com.co

Universidad Santiago de Cali, Colombia

Resumen

Este artículo indaga sobre las relaciones entre currículum, formación universitaria e identidad profesional. Debate la importancia de analizar en profundidad el currículum en la educación superior en América Latina y describe algunas de sus debilidades. El artículo gira alrededor de preguntas como ¿Qué relación hay entre conocimiento y currículum? ¿Qué principios subyacen a la transformación del conocimiento en currículum? ¿Qué va del currículum clásico a la formación profesional contemporánea?

Palabras Clave

Conocimiento; currículum; educación superior; formación universitaria; identidad profesional; profesión; recontextualización.

Abstract

This paper inquires into relationship between curriculum, university education and professional identity. Discusses about the importance of in depth analysis of higher education curriculum in Latin America and describes some of its weaknesses. The article goes around questions as: What is the relationship between knowledge and curriculum? What principles underlying the transformation of knowledge into curriculum? What comes from classical curriculum to contemporary education?

Keywords

Knowledge; curriculum; higher education, college education; professional identity; profession; recontextualization.

I. INTRODUCCIÓN

Mi experiencia como profesor universitario me ha enseñado que para pensar los problemas curriculares universitarios no basta la experiencia. Pensar el currículo universitario implica ir más allá de la mera experiencia que impide acceder al conocimiento de las fuerzas profundas intrínsecas a su producción ¿Qué relación hay entre conocimiento y currículo? ¿Qué principios subyacen a la transformación del conocimiento en currículo? ¿Qué va del currículo clásico a la formación profesional contemporánea? son preguntas que permanecen en los límites del pensamiento curricular y que son objeto de disputas entre las diversas perspectivas que hoy pugnan por instalar nuevas identidades al servicio de las múltiples voces.

Son muchos los estudios que muestran las condiciones o, mejor, determinaciones históricas, políticas, económicas, sociológicas, psicológicas para formular el currículo. Es común encontrar este tipo de estudios que están asociados a la racionalidad de currículo, el cual responde a un conjunto específico de principios, identificación de objetivos, definición de propósitos que serán alcanzados, métodos que serán seguidos y los criterios que serán aplicados para su evaluación o seguimiento.

En este sentido, hoy ya es un lugar común referirse a los cambios sustanciales del currículo que son implicados por las transformaciones de la economía, el sistema laboral y, en general, por los cambios en las bases colectivas de la sociedad. Eso es lo que se ha venido haciendo desde las agencias internacionales, por sus expertos, preferiblemente funcionarios, pero es también el ejercicio que se realiza en las universidades latinoamericanas cuando se formulan los currículos en términos funcionales y contextuales, de cara a las necesidades de desarrollo, crecimiento, modernización, globalización, o virtualización de la vida, la educación y el trabajo. De allí la importancia de esclarecer el sentido y significado que subyace a la práctica curricular en la educación superior en América Latina, y de preguntarse hasta qué punto la universidad ha dejado de ser el lugar de la razón, y de preservación del conocimiento, para convertirse en una agencia de preparación de capital humano –como se predica en muchos proyectos institucionales– materializado en profesionales competentes, flexibles, contextualizados y emprendedores¹

Son, entonces, varias las razones para pensar que la universidad latinoamericana no es el campo de producción de teoría curricular, sino de adaptación, y recontextualización de demandas contextuales expresadas en el crecimiento permanente de programas de formación. En primer lugar, y esto puede ser un reto conceptual para muchos comités curriculares de las universidades, es posible afirmar que en la universidad latinoamericana, por lo general, se hace currículo sin una teoría curricular pues, más que teoría, lo que existe es una retórica curricular que cabalga sobre las dimensiones paramétricas establecidas como enfoques o modelos por agencias y agentes internacionales y nacionales.

En segundo lugar, si bien puede existir un discurso crítico sobre el currículo, éste no va más allá de verse como un sistema transmisor cultural, o un catalizador de mensajes ideológicos. Esta concepción, con todo lo relevante que pueda ser, deja de lado el estudio crítico de los principios subyacentes al currículo el cual, como un sistema de mensajes, se mueve en el siglo XXI entre la nueva racionalidad del conocimiento (o como se ha denominado, *condición postmoderna del conocimiento*, asociada al *Modo 2* de producción², o a la noción de *saber*)³, y las nuevas racionalidades socioeconómicas y culturales que demandan nuevas habilidades o competencias.

En tercer lugar, las permanentes recontextualizaciones del currículo en relación con el *qué* requerido por la formación, han desplazado los discursos instruccionales centrados en contenidos derivados de las disciplinas a contenidos centrados en competencias intra, inter y transcontextuales (genéricas, transversales), relacionadas con *saber*, *saber hacer* y *saber ser* o, de manera más general *saber cómo* (cómo saber, cómo hacer, cómo ser). Esto ha conducido a la proliferación inmensa de competencias –cognitivas y socioafectivas– sin contenido, esto es, competencias que no están vinculadas al conocimiento, y que se abstraen de los principios constitutivos del conocimiento, sus estructuras, y las relaciones que se establecen entre los conocimientos seleccionados en el currículo. Aquí debemos preguntarnos ¿De qué

profesional flexible; el desarrollo de competencias; el emprendimiento organizado; el uso racional de los recursos; el permanente cambio (curricular, pedagógico, académico); la relación estratégica universidad-Estado-empresa, y la relación universidad-sociedad-desarrollo económico.

² El *Modo 2* de producción de conocimiento se refiere a la producción de conocimiento en un contexto de aplicación, orientado fundamentalmente a la solución de problemas. El *Modo 2* opera generalmente fuera de la universidad (Véase Gibbons et al., 1997).

³ Francois Lyotard (1987) plantea de manera concreta la diferencia entre conocimiento y saber.

¹ La universidad moderna se define como el epicentro de la racionalidad, asociada con: la misión y visión; los fines, metas y resultados; la formación

conocimiento se trata cuando hablamos de competencias?

Los puntos anteriores pueden servir de base para examinar el sentido actual del currículum en la educación superior en América Latina y, especialmente, para establecer sus alcances y dimensiones formativas en un periodo caracterizado por cambios sustanciales en la producción de conocimiento y en su naturaleza, y por transformaciones profundamente desiguales en las bases sociales que han determinado el reenfoque en las concepciones de vida, educación, sujeto, identidad, trabajo, y en sus relaciones intrínsecas.

En lo que sigue nos referiremos a las relaciones entre currículum, formación universitaria e identidad profesional. En primer lugar presentaré unas consideraciones generales sobre el currículum en América Latina. En segundo lugar abordaré el tema de las relaciones entre el currículum y la formación universitaria. Finalmente presentaré algunas consideraciones sobre el tema de la identidad profesional, y elaboraré algunas conclusiones.

II. CONSIDERACIONES GENERALES

Cuando nos referimos al currículum en la educación superior en América Latina debemos partir de varias consideraciones que deben ser motivo de debate entre los estudiosos del *campo curricular latinoamericano*. Estas son:

- Los currículos de un amplio conjunto de las instituciones de educación superior se producen con una *caja oficial de trucos* y no con herramientas teóricas ni metodológicas fuertes que examinen las macro y microcondiciones que determinan el potencial significativo del conocimiento recontextualizado, así como los procesos y reglas que subyacen a la legitimación de su selección, organización y distribución en los cotidianos planes de estudio.
- Es mínimo el cuestionamiento de la inestabilidad semántica de los conceptos que viajan a la educación superior en América Latina, conceptos que, por lo general, son recontextualizados por las macro-agencias internacionales. Éstos se adoptan de manera instrumental y, sin establecer su inteligibilidad descriptiva o explicativa, se adecuan a cualquier taxonomía curricular. No es gratuito que el campo de la educación superior en América Latina se haya plagado de nuevos significantes curriculares ambiguos que podríamos asumir como significantes vacíos. Por esto el manejo de las

nociones curriculares resulta un arbitrario institucional, difícil de codificar por los estudios comparativos.⁴

- Si bien es cierto que la producción intelectual en el campo curricular es cada vez más amplia y heterogénea por la multiplicidad de nociones, enfoques, modelos, procesos, métodos, y estrategias curriculares que se difunden a través de numerosos medios (libros, revistas especializadas, eventos internacionales) podríamos arriesgarnos a plantear que no existe en América Latina un campo curricular consolidado⁵ que resuelva el sinnúmero de interrogantes, objetos y sub-objetos, que se plantean al currículum y dentro de éste.⁶ En adición a este aspecto, tenemos que considerar que los trazos o líneas de demarcación con otro tipo de estudios educativos (diseño, planificación, evaluación, desarrollo) es muy débil. Esto hace que no existan demarcaciones claras sobre sus perspectivas o métodos, debido a que el campo incluye un profuso lenguaje cargado de ambigüedad e instrumentalidad.
- En muchas instituciones de educación superior el currículum se asume como un asunto estratégico, no conceptual, para la toma de decisiones en materia de formación profesional, aprendizaje, creación de programas con sus respectivos planes de estudio. Por esto la noción de currículum es extensiva acriticamente a todo el quehacer institucional formativo, a la organización del aprendizaje, y juxtapuesto a políticas relacionadas con estándares,

⁴ Ya en el libro *Lectura Crítica de la Flexibilidad Vol. 1 La educación superior frente a los retos de la flexibilidad* (Díaz-Villa, 2007), planteé la coexistencia de las formas dominantes de organización del currículum (campos, áreas, componentes, asignaturas y cursos) con nuevas formas de organización curricular centradas en la actividad, la experiencia, el contexto y la interacción socio-cultural como principios constitutivos del desarrollo de la competencia profesional.

⁵ Un ejemplo de esta situación se puede observar en los indicadores de uso de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe [Redalyc] que muestran la inexistencia de revistas latinoamericanas sobre estudios curriculares. De otra parte, mientras en Estados Unidos el porcentaje de publicaciones científicas asciende a 31.8 y en Europa a 42.1, en América Latina ese porcentaje asciende a sólo 2.6.

⁶ Es importante aclarar que si bien existe un campo de estudios curriculares, éste no puede ni debe asumirse ni como una teoría, ni como una disciplina. El discurso curricular se produce a partir de discursos primarios que no pertenecen a este campo. En este sentido, el currículum pertenece al campo de la recontextualización, independientemente de los esfuerzos de ciertos grupos y comunidades por legitimarlo como disciplina. Por esto, la producción es heteróclita y la mayoría de bajo nivel descriptivo y explicativo. No significa esto que no existan personajes de gran importancia cuya producción sobre aspectos curriculares es relevante. Ahora bien, los países donde se concentra la mayor producción en materia curricular son Argentina, México y Brasil. En Argentina las orientaciones predominantes han sido dos: el desarrollo curricular y la innovación curricular.

evaluación del rendimiento, reformas curriculares, innovaciones e, inclusive, a la pedagogía. etc. Es de esta manera que el currículo se ha convertido en el medio fundamental de legitimación, regulación, ordenamiento y reordenamiento de las tareas educativas, en coherencia con las demandas de las políticas estatales apropiadas de políticas internacionales.⁷

- Finalmente, la existencia de un cuerpo académico proveniente, fundamentalmente, de campos disciplinarios y profesionales, con poca capacitación pedagógica y curricular hace más precaria la orientación de la formación, la cual se realiza a partir de principios y criterios curriculares disímiles y en algunas ocasiones autárquicos. Desde este punto de vista resulta muy difícil hacer una comparación entre procedimientos y resultados formativos puesto que los procedimientos se escinden entre las prácticas pedagógicas expresadas en documentos institucionales y las prácticas pedagógicas cotidianas de los profesores.⁸

III. DEL CURRÍCULO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Esta sección plantea las relaciones entre formación universitaria y currículo. Se trata de un tema amplio y complejo, sobre el cual hay muchas voces, muchos discursos, y una gramática de posiciones junto con sus poderes y controles, que luchan no solo por legitimar sino también por hacer hegemónicas las descripciones y explicaciones de sus perspectivas sobre estos objetos de estudio. Ahora bien, el hecho que se trate de un tema de las ciencias sociales torna el asunto más complicado por la proliferación de los lenguajes que pretenden asumirse como verdades en el campo universitario, especialmente, en lo que concierne a los contenidos formativos, los cuales en la *sociedad del conocimiento* poco tiene que ver con el conocimiento.

Los conceptos formación universitaria, currículo, y los más recientes como formación flexible, flexibilidad curricular, o currículo flexible, pueden analizarse bien sea a partir de las descripciones aisladas de cada concepto o a partir del esfuerzo por articular y producir relaciones entre ellos (interdependencia, determinación, autonomía). Este puede resultar un ejercicio abstracto y descontextualizado. Pero también pueden analizarse a la luz del creciente énfasis técnico-instrumentalista, que ve el currículo como un medio de responder a las necesidades de la economía y, en consecuencia, un medio de preparación de profesionales globales, más competitivos y más dependientes de la economía del conocimiento.

Si hay un reservorio de significados, realizaciones y contextos en relación con la flexibilidad, la formación y la identidad, qué aspectos debemos considerar para que podamos intentar responder a preguntas como ¿Formación en relación con qué? ¿En interés de quién? ¿Para qué propósitos? ¿Qué identidades se constituyen a través de la formación profesional, o la formación profesional flexible? ¿Cómo afecta la formación flexible la identidad profesional? Éstas y otras preguntas son problemáticas en razón de los cambios profundos que se han producido en el siglo XXI, tanto en relación con el conocimiento como dentro del mismo currículo universitario

Para entrar en materia, utilizaré el siguiente esquema, el cual muestra las relaciones planteadas que podrían ser objeto de un estudio. En estas relaciones el conocimiento ocupa una posición nuclear, en la medida que la formación rígida o flexible (configuración identitaria) en cualquier disciplina o profesión presupone un cuerpo de conocimientos enseñados y aprendidos.



⁷ Es importante considerar la tensión que existe entre las concepciones tradicionalistas y las técnico-instrumentalistas, y entre éstas y las denominadas postmodernistas las cuales se asumen como críticas de las posturas anteriores. Las posiciones técnico-instrumentalistas están menos interesadas en construcciones teóricas y más en el desarrollo de las políticas curriculares que llevan el sesgo de los discursos legitimados tanto por agencias internacionales como nacionales. Si bien se enmarcan en lo que consideran función social del currículo, el problema está en determinar qué entienden en este caso por función social, noción que no está abstraída de las relaciones de poder y de control que subyacen a la reproducción de principios dominantes de clase, región, religión, etnia, etc.

⁸ Este tema fue abordado en el artículo *Reforma Curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones* (véase Díaz, 2007).

En el esquema, estas relaciones no pueden analizarse en abstracto, *per se*. No existe la formación *per se*, o la identidad *per se*. Ellas presuponen relaciones internas (dentro de) y externas (entre), implican poderes y controles, y subscriben una sustancia básica: el

conocimiento que, como producción social, puede considerarse como la sustancia de la universidad (Clark, 1991). Así que podríamos preguntarnos: qué cambios en el conocimiento qué cambios en la formación, en el currículo, en las identidades, en las profesiones.

De particular interés para nuestro análisis son las articulaciones que entre estos conceptos se dan alrededor del conocimiento en un campo tan complejo como es la universidad. Sin embargo, estas relaciones no son puras, ya que para efectos de la formación profesional, en cualquier campo, el currículo se configura como el dispositivo fundamental de recontextualización, que actúa selectivamente sobre los campos epistémicos, o sobre los campos de prácticas. Nuestra hipótesis es que hoy el conocimiento, la fuente más importante de la constitución (formación) de la identidad profesional, ha debilitado su presencia en el currículo frente al predominio de nuevos criterios de selección, derivados de las nuevas perspectivas formativas centradas en las demandas de las nuevas realidades económicas. Dicho de otra manera, la fuerza epistémica que regulaba la dinámica curricular se ha debilitado frente a la dinámica contextual, la cual se inspira hoy en el principio de flexibilidad.

A pesar de este debilitamiento, considero que cualquiera que sea la relación que planteemos en el esquema ésta tiene como principio constitutivo el conocimiento. En el caso de la universidad, conocimiento e institución configuran campos que entran en relaciones internas y externas, o como diría Bernstein (1993, 1998), relaciones entre y relaciones dentro de. Tenemos así, relaciones dentro de y entre las diferentes *disciplinas* y *regiones* que configuran el campo de producción de conocimiento, relaciones entre este campo y lo que podemos denominar genéricamente, el campo institucional (universitario) y, en éste último, relaciones ligadas a la estructuración del conocimiento en el currículo.

Ahora bien, cualquiera que sea el campo de conocimiento que se recontextualiza en el currículo para efectos de formación o constitución de una identidad profesional, no puede abstraerse de los contextos en los cuales se produce y reproduce, ni de los poderes que residen en las posiciones de quienes dominan los campos que directa o indirectamente afectan a la educación. Moore (2001) considera que los recientes debates sobre el currículo han planteado el problema de las implicaciones de las reformas curriculares para las formas tradicionales de organización e identidad en el campo académico.

También, Moore y Young (2001) consideran que las presiones por el cambio ejercen demandas sobre los modos de producción de conocimiento y sobre las formas de organización del currículo. Las tendencias en este último caso han sido, en primer lugar, hacia una mayor integración que incluye mayor conexión o articulación de las disciplinas, mayor integración entre el conocimiento y su aplicación y mayor articulación entre la academia y su entorno. En segundo lugar, esta tendencia se articula hoy a otra tendencia que, ligada a la anterior, ha irrumpido en el campo educativo con una fuerza desbordante, esto es, la de las competencias. Ambas tendencias son el producto de la proliferación de las nuevas concepciones de conocimiento, las cuales han producido nuevas relaciones entre quienes lo producen y quienes lo usan (Bernstein, 1998), y nuevas realizaciones en los contextos de su aplicación. Es importante aclarar que estas tendencias no han cambiado las relaciones causales entre la distribución de la educación y las relaciones de inequidad y poder. Quizás han transformado los mensajes que reproducen la inequidad -hacia la retórica de la equidad- pero no su voz, ni la del poder.

Estas tendencias han proliferado desde finales del siglo XX, y recorren el siglo XXI, bajo de la forma de lo que se ha denominado *Modo 2* de producción de conocimiento (Gibbons et al., 1997) o saber performativo (Lyotard, 1987). Este debate ha generado tensiones entre las clásicas formas de organización centradas en el principio de centradas en el principio de aislamiento e identidad pura y el principio de hibridez que ha producido las más variadas formas de integración y articulación entre las disciplinas y las prácticas en lo que ha denominado *regionalización del conocimiento*. Este concepto se refiere a la manera como las disciplinas –o singulares epistémicos– se han recontextualizado en unidades mayores que operan tanto en el campo de las disciplinas como en el campo de las prácticas (las tecnologías por ejemplo) Bernstein (1998). Un ejemplo de hibridez o regionalización lo encontramos en la obra de Mattei Dogan y Robert Pahre (1993), titulada *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*.

La sociología del conocimiento ha sido particularmente el escenario en el cual se ha dirimido la tensión entre aislamiento, insularidad, e hibridez. Los estudios realizados al respecto plantean serias diferencias entre la clasificación rígida, propia del aislamiento de las categorías, y la clasificación flexible, propia de la mezcla de categorías. De hecho hay que considerar la asociación

entre el declive de las relaciones de aislamiento y el auge de la mezcla, la integración, la hibridez, como consecuencia de la flexibilización de las relaciones de poder y de los principios de control. Esto puede observarse en los modelos de vida de las sociedades contemporáneas especialmente en lo que concierne a las relaciones con la vida, la educación y el trabajo. Así, por ejemplo, el encuadre funcional y mecánico de la disciplina (Lipovetsky, 2002) ha sido sustituido a favor de dispositivos de control flexibles que transmiten de manera invisible y tácita los poderes y controles subyacentes a la división del trabajo y las relaciones sociales.

Desde la perspectiva de la sociología del conocimiento, el aislamiento reproduce la pureza de las disciplinas, su autonomía. La hibridez presupone la mezcla de categorías, el debilitamiento de los límites. Esta tensión ha penetrado las esferas de la vida, la educación y el trabajo, en todos los escenarios posibles. En el caso de la educación y, dentro de esta, el campo del currículo, explorar el debilitamiento de los límites conduce a explorar las nuevas interpretaciones de lo que podríamos denominar hibridez curricular. Pero ¿qué significa, por una parte, el mantenimiento de los límites, y qué significa, por la otra, su debilitamiento? ¿Si en el mundo globalizado los límites se han debilitado cómo ha incidido esto en el currículo? ¿Apunta dicho debilitamiento a transformar la relación entre las disciplinas o apunta hacia la transformación de las relaciones entre el conocimiento y los diferentes dominios de la vida social? Ya hemos planteado algunas inquietudes pertinentes en párrafos anteriores.

Hoy más que nunca necesitamos construir un marco explicativo para analizar y comprender los cambios en la formación profesional, en las prácticas profesionales, así como las consecuencias para la construcción de la identidad particularmente en contextos de permanentes reformas educativas, y de cambios profundos en la economía, el trabajo, la sociedad y la cultura. Esto en razón de que las formas de ser y hacer de las profesiones han cambiado radicalmente, al igual que el concepto y la percepción que se tiene de éstas y de su ejercicio, de sus actores y, también, de quienes desde otros lugares nos asumimos como observadores.

A pesar de que hoy la formación depende de las demandas del mercado que han tenido un impacto tremendo en la redefinición de los currículos, y en el debilitamiento del conocimiento en favor de nuevas

normas, valores y habilidades, asociadas a los intereses globales, no podemos pensar el marco explicativo de la formación profesional universitaria al margen del conocimiento. Quizás la diferencia tendenciosa que se establece hoy entre la clásica formación profesional centrada en disciplinas y aquella centrada en competencias es lo que ha permitido derivar el tema de la identidad profesional hacia una mayor articulación con la experiencia, con el conocimiento común, y con los nuevos contextos de interacción que demandan un profesional flexible. A esto me he referido en el artículo *Los discursos de la flexibilidad y las competencias*.

La reflexión que propongo, entonces, implica pensar la formación, el currículo, y las profesiones, en términos de la división del trabajo del conocimiento, sus poderes intrínsecos, y las culturas que producen y reproducen. Las profesiones y sus fundamentos, las disciplinas, así como sus medios de reproducción educativa, el currículo y la pedagogía, crean, distribuyen, reproducen y legitiman valores simbólicos que se expresan en modalidades dentro de la cultura.

Me parece que la teoría de los códigos de Bernstein (1993) puede ser importante para describir, explicar y analizar, las relaciones que he planteado atrás. Desde la perspectiva de Bernstein (1993) los códigos son dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados. No voy a referirme a la teoría general de los códigos, sino a dos principios básicos que servirán para nuestros propósitos: el principio de clasificación y el principio de enmarcación.

De manera breve, el principio de clasificación se refiere a los límites entre categorías. El grado de aislamiento constituye un regulador de las relaciones entre ellas y de las relaciones de sus voces. Pensemos en las disciplinas históricamente constituidas. Sus territorios, sus dominios culturales y sus consecuentes valores dependen de las clasificaciones que se producen entre ellas. Esto obliga a describir y analizar, en la formación profesional, los valores internos de la clasificación los cuales son marcadores de identidad.

El principio de enmarcación es aquel que regula las relaciones comunicativas dentro y entre las categorías. Quiero insistir en el ejemplo de las disciplinas y el currículo. Esta relación bien sabemos no es directa, está mediada por el principio de recontextualización. ¿Qué se selecciona de una disciplina y cómo se organiza en el

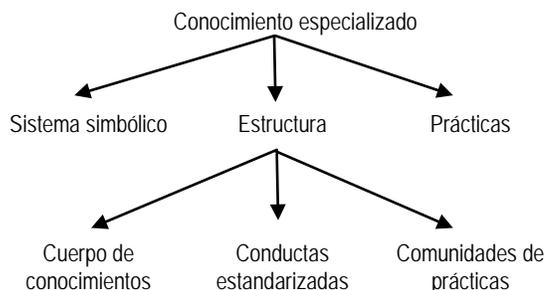
currículo? ¿Cuál es el comportamiento de los aislamientos que se producen entre las disciplinas y cuál su relación con el comportamiento de los aislamientos entre las asignaturas? Esta relación es extrínseca, ya que responde más a las formas arbitrarias de organización del currículo que a los fundamentos organizativos de las disciplinas.

La teoría de los códigos nos permite describir la forma de ser de un currículo débilmente clasificado, o de un currículo fuertemente clasificado. El primero presupondría una mínima especialización, (aquí los límites se debilitarían no solo en relación con las categorías sino también en relación con contextos, prácticas, etc.). El segundo presupondría, por ejemplo, el mantenimiento de los límites entre las asignaturas o materias, fuertes modalidades de secuencia, seguimiento, especialización, etc. Sin embargo, estos dos últimos aspectos, al parecer, se derivan de la recontextualización de ciertas lógicas intrínsecas a las disciplinas.

Las disciplinas, que tienen su origen en el *trivium* y el *quadrivium* se consolidaron en el siglo XIX y, desde entonces, han mantenido una fuerte clasificación entre ellas, cuyas tensiones verticales y horizontales han sido fuentes de identidades, poder, y crecimiento epistémico. A mayor rigidez de la clasificación entre ellas (+C) mayor introyección de sus principios, mayor integración teórica y social, como en el caso de las ciencias naturales. Esta fuerza clasificatoria ha estado asociada a la concepción sagrada del conocimiento, descrita por Durkheim, analizada por Weber, y estudiada por autores del campo sociológico.

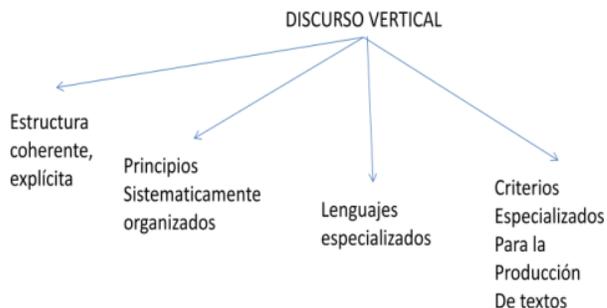
Si pensamos ahora, por ejemplo, en la concepción weberiana de profesión, vemos que para Weber (1985, p.81) en la palabra alemana 'profesión' (*Beruf*), como quizá más claramente aún en la inglesa *calling*, hay cuando menos una *reminiscencia religiosa: la idea de una misión impuesta por Dios*. El sentido, en este caso, de origen protestante está ligado a clasificaciones fuertes, y es más próximo a ciertos rasgos internos, disposicionales, celebra la conciencia del deber, y un tipo de moral (Durkheim, 2003). Es, luego, la complejidad de la división del trabajo la que redefine el conocimiento, los límites de las profesiones, y les establece funciones específicas. Como todo concepto, el concepto de profesión condensa una experiencia histórica, articula redes semánticas, pero también redes de poder y de

control.⁹ Por esto, más allá de la experiencia de ser profesional, tenemos que considerar en una profesión el sistema simbólico y la estructura y prácticas del campo específico como principios constituyentes. El siguiente esquema ofrece una descripción del conocimiento especializado.



Podíamos decir que la formación profesional tiene que ver con el posicionamiento de individuos en el conocimiento especializado. Este enunciado puede ser motivo de controversia hoy frente a las propuestas del conocimiento útil, contextualizado, flexiblemente clasificado, centrado en la solución de problemas. Sin embargo, me parece importante, de todos modos, partir del conocimiento especializado.

Apelando al punto de vista de Bernstein (1998), consideraré el conocimiento especializado como un discurso vertical. *El discurso vertical adopta la forma de una estructura coherente, explícita, basada de manera sistemática en principios y jerárquicamente organizada, o la de una serie de lenguajes especializados con modos especializados de interrogación y criterios especializados para la producción de textos* (Bernstein, 1998, p.196).



El posicionamiento en un discurso vertical –agrega Bernstein (1998)– implica reglas distributivas que regulan el acceso, la

⁹ Ejemplo de esto es la descripción que hace Weber (1905) del concepto en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ver Capítulo III. *Concepción luterana de profesión*, tema de esta investigación.

adquisición, la transmisión y el potencial, mediados por la recontextualización selectiva. En el caso de las profesiones la recontextualización ocurre mediante la pedagogización del conocimiento profesional, la transmisión de habilidades prácticas y de disposiciones profesionales.

Siguiendo a Bernstein, me parece igualmente importante introducir una diferencia relevante intrínseca al discurso vertical. Es la que distingue entre estructura jerárquica de conocimiento, y estructura horizontal de conocimiento. De manera breve, la estructura vertical de conocimiento da lugar a una organización explícita, coherente, fundada sistemáticamente en principios y jerarquías como sucede en las ciencias naturales. La estructura horizontal de conocimiento no está organizada jerárquicamente, sino constituida por una serie de lenguajes especializados, modos especializados de interrogación y criterios especializados de producción. Un ejemplo de esto lo encontramos en los estudios de género, las perspectivas de la sustentabilidad, la educación ambiental, etc.

ESTRUCTURA VERTICAL DE CONOCIMIENTO



Organización explícita, coherente, fundada sistemáticamente en principios y jerarquías

ESTRUCTURA HORIZONTAL DE CONOCIMIENTO



Serie de lenguajes especializados, modos especializados de interrogación y criterios especializados de producción

Si aplicamos estos conceptos a la formación profesional podemos decir en un nivel descriptivo que la formación profesional universitaria articula e interrelaciona el posicionamiento o recontextualización en diferentes discursos, estructuras de conocimiento y prácticas (disciplinarias, laborales, pedagógicas, por ejemplo), y diferentes niveles de regulación (estatal, institucional, curricular, profesional). Tenemos, entonces, que la descripción del concepto de formación profesional debe dar cuenta de las variaciones y cambios potenciales y reales dentro de y entre los discursos, estructuras de conocimiento y prácticas, en campos específicos, así como de las relaciones entre éstos con los niveles de regulación de la formación y el currículo.

Aquí surge el problema de la naturaleza del

conocimiento (forma y contenido del conocimiento), y la manera como éste y la formación han sido recontextualizados a la luz de eso que hoy se denomina flexibilidad curricular o currículo flexible.

Me interesa, por lo tanto, aclarar a qué me refiero cuando hablo de conocimiento. En un bajo nivel de descripción podría decir que el conocimiento es tanto una producción social e histórica que encuentra su lugar en campos discursivos especializados, como el resultado de las prácticas de los sujetos y grupos epistémicos. No es mi interés examinar las diferentes tendencias que existen sobre el conocimiento. Sin embargo considero necesario, para efectos metodológicos del análisis del currículo y de la identidad profesional, definir algunos de sus rasgos fundamentales.

- El conocimiento sigue un movimiento que rebasa o trasciende las prácticas o experiencias cotidianas.
- El conocimiento se diferencia de la experiencia común. Dicho de otra manera, el conocimiento no puede reducirse a una simple realización de experiencias.
- La producción de conocimiento es el producto de una red compleja de relaciones sociales.
- El conocimiento articula relaciones de poder y control. Esto significa que el poder está presente en el conocimiento y el conocimiento es un dispositivo de poder.
- La división del trabajo en la ciencia define los límites, demarcaciones, delimitaciones, y limitaciones entre los diferentes campos de conocimiento.
- La división del trabajo expresa el grado de especialización del conocimiento, la especificidad de sus discursos y la producción de límites específicos.

Ahora bien, el conocimiento, y su organización clásica en disciplinas, tiene una base retrospectiva, en la medida en que recrea y reproduce las tradiciones heredadas del pasado, las cuales pueden considerarse la base de identidad epistémica y social, y de su voz y su poder. La organización clásica de la disciplina responde al principio de clasificación fuerte, que produce y reproduce valores internos, igualmente fuertes, los cuales pueden definirse como marcadores de identidad que funcionan por la vía de la exclusión o la inclusión. La inclusión y la exclusión pueden considerarse soportes sociales e institucionales de las disciplinas. En este sentido, podemos decir que una

disciplina como discurso es un *régimen de verdad* es una *institución* que producen y reproduce su identidad. En el caso de las disciplinas podríamos hablar de identidades introyectadas, que reproducen *régimenes de verdad*, que van modificándose en el tiempo. Es en este sentido que Foucault (1992, pp.9-10) plantea que *las grandes mutaciones científicas (...) pueden leerse como la aparición de nuevas formas de voluntad de verdad*.

Pero ¿qué le ha sucedido a las disciplinas? La respuesta nos remite el tema de las regiones epistémicas. El desarrollo del conocimiento, sus implicaciones en el desarrollo social, las demandas sociales por resolver problemas produjo el debilitamiento de las disciplinas singulares y el surgimiento de regiones del conocimiento, esto es, interfases entre conocimientos recontextualizados de las disciplinas y las prácticas o tecnologías. Las regiones surgieron mediante la recontextualización de las disciplinas. La diferencia con las disciplinas es, por una parte, su campo de acción. Las regiones operan en el campo de las prácticas. Por otra parte, la diferencia consiste en que al depender de demandas externas su base social es móvil (Bernstein, 1998). De hecho, esto se observa en la permanente modificación de los currículos de formación profesional, los cuales hoy día dependen fundamentalmente de las demandas del mercado. Las unidades de aprendizaje de las regiones se construyen, se evalúan y distribuyen mediante el principio de recontextualización. Este procede, pienso, de dos maneras: por la vía del mantenimiento del conocimiento disciplinario expresado en asignaturas, por la vía de su aplicación práctica, o por la vía de la reducción del conocimiento a habilidades relevantes para el mercado laboral. Esto último tiene que ver con el reclamo que en las últimas décadas se ha hecho a la manera como el conocimiento escolar o académico está divorciado de sus usos prácticos (carencia de matemáticas prácticas, por ejemplo). La racionalización creciente de los procesos productivos ha contribuido al surgimiento de puntos de vista sobre el relativismo del conocimiento, y sobre su carácter performativo.

En adición a esto, la autonomía de los campos académicos ha entrado en tensión por la generación de otros nuevos, y por la aplicación pragmática del conocimiento. Es así como *nos encontramos ante un nuevo concepto de conocimiento y ante relaciones con quienes lo crean y lo utilizan de una enorme importancia* (Bernstein, 1998, p. 113).

Este nuevo concepto de conocimiento se ha traducido

en lo que se ha dado en denominar saber. Alrededor de este término, las tesis de Lyotard planteadas en su reporte *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, son paradigmáticas: El saber ha cambiado de estatuto en la sociedad:

El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisoluble de la formación (Bildung) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor (Lyotard, 1987, p. 6).

La diferencia entre conocimiento y saber es hoy crucial en la educación ya que la performatividad de los procesos formativos ha conducido al debilitamiento del conocimiento como principio intrínseco ligado al crecimiento interior del ser, como garantía de legitimidad e integridad, asociado a principios y valores, propios de ética profesional, y al predominio del saber. La recontextualización orientada hacia el saber (*saber hacer*) ha tenido profundas implicaciones en la formación, las cuales pueden observarse en la creciente tendencia hacia el desarrollo de competencias y habilidades alrededor de las cuales se ha producido un fuerte mercado profesional.¹⁰ En síntesis, podemos afirmar que en buena medida la organización del conocimiento oficial ha comenzado a debilitar el principio de clasificación y reproduce nuevas recontextualizaciones, como por ejemplo conocimiento-experiencia, conocimiento-vida, conocimiento-competencias; conocimiento-problema donde las unidades experiencia, vida, competencias, problemas se han convertido en los principios dominantes del currículo.

Cómo incide esto en los procesos de recontextualización en la universidad es una pregunta que

¹⁰ El mismo Lyotard (1987, p.18) agrega una importante diferencia entre conocimiento y saber, cuando dice que: *El saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. El conocimiento sería el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos, con exclusión de todos los demás enunciados, y susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos. Pero con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc.*

debemos formularnos los académicos. Es necesario pensar cómo se recontextualizan los nuevos currículos de formación profesional y cómo intervienen en este proceso el campo académico, el campo administrativo (por no decir la burocracia institucional) y la institución misma. Al mismo tiempo, es necesario preguntarse si se puede superar la tensión entre quienes abogan por la productividad económica del conocimiento y quienes consideran que el conocimiento va más allá de las meras consecuencias económicas. Esta tensión se origina en dos modos de producción de conocimiento: la producción disciplinaria y la producción centrada en problemas. Este último modo se ha vuelto dominante por no decir hegemónico, está ligado a contextos de aplicación, es transdisciplinario, transinstitucional, y está regulado por criterios de utilidad, calidad, o estrategia.

Son varias las consecuencias de este nuevo modo de producción de conocimiento:

- La universidad ha perdido el monopolio del conocimiento. Esto ha conducido a lo que de Sousa Santos (2005) ha denominado crisis de legitimidad.
- El saber performativo como lo denomina Lyotard (1987) y el saber local, práctico, o *saber-hacer* ocupan ahora un creciente papel en las prácticas formativas.
- De la transmisión de conocimiento se ha pasado a la formación en competencias genéricas.
- La flexibilidad se ha convertido en el principio regulativo del currículo y ha dado lugar a nuevas realizaciones curriculares mediadas por la ley de la oferta y la demanda.
- La evaluación y sus indicadores de todo tipo se han convertido en el paradigma de la calidad.

Estos puntos nos conducen a la pregunta ¿Cuál es la relación histórica entre los arreglos disciplinarios y las nuevas formas de organización interdisciplinaria o integrada de la formación? Realmente ha remplazado el *Modo 2* de producción de conocimiento al *Modo 1*? ¿Es posible que subsistan las clasificaciones y enmarcaciones fuertes del conocimiento y la institucionalidad de las disciplinas en un momento en el cual las demandas del mercado exigen conocimientos útiles, más contextualizados y ligados a experiencias laborales inmediatas? Muller (2000) ensaya una respuesta muy interesante y, desde mi punto de vista, contundente. El *Modo 1* no desaparecerá porque es el fundamento en el *Modo 2*.

IV. SOBRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Un asunto crucial para el análisis de la identidad profesional es el tema de los límites, esto es, el trazo fronterizo que separa dos espacios o, mejor, dos ámbitos. El trazo fronterizo permite articular, separar, dividir, aislar. Es una línea que permite unir o escindir.

El problema básico que se plantea al referirnos a los límites es de la diferencia. Podríamos decir que los límites son constitutivos de la diferencia y de la pertenencia. Todo límite comporta diferencias. Luhmann (1998, p.40) plantea, por ejemplo, que

los sistemas se constituyen y se mantienen mediante la creación y la conservación de la diferencia...y utilizan sus límites para reglar dicha diferencia...en este sentido, la conservación de los límites (boundary maintenance) es la conservación del sistema.

Luhmann (1998) agrega que los límites pueden entenderse como dispositivos especiales para la función de separar. Una de las funciones que los límites desempeñan es la de separación, mediante la cual los sistemas pueden abrirse o cerrarse. En este sentido, la determinación de los límites es el requisito más importante en la diferenciación de los sistemas.

Podríamos decir, entonces, que los sistemas tienen límites, que la experiencia está regulada por límites, que hay límites en la interacción, que un orden social se fundamenta en la internalización de unos límites (trazos) que se convierten en *obligaciones morales*. El estudio de los límites, puede relacionarse con el estudio del orden, los sistemas simbólicos y las clasificaciones y, fundamentalmente, con el problema del poder y el control, intrínsecos a la división del trabajo y a las relaciones sociales. El punto de vista de Luhmann (1998) puede ser extensivo a la comprensión de la identidad profesional.

Esta postura nos plantea que la construcción de la identidad no es un asunto solitario, ni una construcción meramente psicológica. La identidad se constituye a través de un proceso social de construcción de límites, demarcaciones, delimitaciones con todos los valores intrínsecos y extrínsecos que esto puede conllevar.

¿Qué entendemos por identidad (es)? ¿Cómo se construye(n), distribuye(n), se reproduce(n), cambia(n)? Nos apoyamos aquí en Bernstein (1998) cuya teoría ha sido relevante para la comprensión de las relaciones entre la especialización de los discursos y la construcción de la

identidad. De acuerdo con Bernstein, la fuerza de la identidad es una función del principio de clasificación de los discursos. Sin embargo, debemos considerar que las bases sociales de la identidad son diversas. Por ejemplo, la identidad profesional no depende exclusivamente de la fuerza de la clasificación de los discursos. También depende de las demandas y restricciones del campo económico. Esto marcaría una relativa diferencia entre identidad epistémica e identidad social de las profesiones.

Para Bernstein, el análisis de la identidad no está separado de las relaciones entre *voz* y *mensaje*. La voz depende del principio de clasificación. Las relaciones de poder, a través del principio de clasificación, regulan la voz. La voz determina hasta cierto punto *lo que se dice y la forma de su realización*, esto es el *mensaje*. Éste último es a su vez una función de la enmarcación.

Ahora bien, la variación en los principios de clasificación y enmarcación dependen de las variaciones en la distribución del poder (clasificaciones) y los principios de control (enmarcaciones). En este sentido, la forma y modalidad de la identidad profesional es un resultado de las relaciones de clasificación entre categorías, y de las formas de realización de dichas relaciones clasificatorias. Dicho de otra manera, la codificación de la identidad depende de las *relaciones entre* y de las *relaciones dentro de*.

No voy a referirme en profundidad al tema general de la identidad, pues éste es muy amplio y diverso, casi que heteróclito. La mayoría de las descripciones son teóricas y no dan cuenta de las realizaciones empíricas de la identidad profesional. Me interesa básicamente examinar la manera como se construye el sentido *de pertenencia a y diferente de*, y sus expresiones en las relaciones externas con el tiempo, el espacio y el contexto. Henkel y Vabø (2000) argumentan que los recursos primarios de las identidades académicas son la disciplina y la institución.

¿Cuál es, entonces, el papel del discurso pedagógico que surge del campo de recontextualización oficial, en el diseño de las identidades pedagógicas, y cuál es la relación de éstas con la o las identidades profesionales? Las identidades se refieren a los recursos contemporáneos para construir pertenencias, y reconocimiento del yo y de los otros (lo que soy dónde, con quien, y cuándo). Estos reconocimientos están asociados al reconocimiento o al desconocimiento de los límites.

Hoy asistimos a un debilitamiento de los sistemas cerrados y, por tanto, a un debilitamiento,

desdibujamiento, o des-figuración (re-figuración) de las diferencias, de las unidades (con el todo y sus partes) o de la singularidad y, por supuesto, de las identidades. Así mismo, el pensamiento contenido en los discursos actuales se asocia a la flexibilidad, a la de-construcción, al debilitamiento de las estructuras, al descentramiento y desplazamiento de los marcos, campos y fronteras. Después de todo, como plantea Becher, *los límites no existen como líneas en un mapa; denotan posesiones que pueden invadirse, colonizarse, y resignarse* (Becher, 2001, p.159). Geertz (1980) ha caracterizado este momento como la refiguración del pensamiento social:

Un fenómeno lo suficientemente general y distintivo como para sugerir que lo que estamos presenciando no es un dibujar nuevamente el mapa cultural –mover unas pocas líneas fronterizas en disputa o marcar algunos lagos en montañas pintorescas– sino una alteración de los principios de la elaboración del mapa. Algo está sucediendo a la forma como pensamos acerca de la manera como pensamos.

Los límites son construcciones culturales que estructuran posiciones, diferencias y, de esta manera identidades e, inclusive, sistemas de valores los cuales, a su vez, garantizan la *legitimidad* de las diferencias. Desde este punto de vista, la identidad profesional no puede ser tratada al margen de los límites ni de las identidades y diferencias que éstos constituyen, ni de la recontextualización de las posiciones del sujeto en una estructura.

Si analizamos las transformaciones en las bases colectivas de la sociedad, podemos decir que en las últimas décadas se han producido profundas transformaciones que han debilitado la lógica y racionalidad de los límites y, de esta manera, las identidades sociales y culturales. Estas transformaciones hacen parte de lo que se ha denominado la cultura global postmoderna -cultura dominante- que puede observarse en la fragmentación y multiplicación de las formas de experiencia y práctica de los individuos en contextos fragmentados, plurales e híbridos, aunque totalmente desiguales. Esto ha conducido a una fragmentación de las posiciones del sujeto donde cada cual *ha llegado a hablar un curioso lenguaje privado, cada profesión ha desarrollado su propio código de ideología o modo de hablar particular y cada individuo ha llegado a ser una especie de isla lingüística separada de todas las demás* (Jameson, 1985, p.93).

Bajo las nuevas condiciones socioculturales y

económicas se ha producido un descentramiento de las identidades individuales y colectivas, que ya no se caracterizan a partir de principios de integración cognitiva o moral estables, sino a partir de la fluidez de múltiples modelos (familiares, sexuales, laborales, corporales) que masificados a través de los diversos medios de comunicación han producido nuevas formas de identificación e identidad que hoy hacen parte fundamental del mercado simbólico, homogéneo en su oferta, desigual en su consumo, e inestable en su temporalidad.

La estructuración de la identidad se debilita en la medida en que se quiebran o debilitan los límites entre el sistema de clasificaciones compartidas y el sistema de clasificaciones privadas. El descentramiento de la identidad producido por el debilitamiento de los límites conduce a una proliferación de identidades que, no obstante, pueden constituirse o reconstituirse en contextos de negociación abierta y dialógica, mediados por nuevas estructuras de poder y modalidades de control.

La dificultad de definir los límites de la educación, por ejemplo, ha conducido a una crisis de la identidad pues ésta ya no se construye, en muchos casos, alrededor de discursos y prácticas jerárquicamente ordenados y explícitamente estratificados y secuenciados, sino alrededor del mercado que proyecta identidades competitivas, contingentes y diferenciadas constituidas por discursos integrados relevantes para el mercado y modalidades de práctica ligadas a áreas de experiencia específicas (Bernstein, 1998).

En la constitución de éstas últimas identidades se borran los límites entre vida y trabajo, que hacen que los significados de educación e instrucción se debiliten en favor de nuevos significantes. Parece, apropiando a Baudrillard (1983), que estos signos -educación e instrucción- flotan libres de sus significados y de sus referentes y que son susceptibles de ser negociados como valores-signos. De esta manera, la educación y la instrucción se traducen en *educabilidad* y en *entrenabilidad*, esto es, la habilidad para llenar este significante vacío con las competencias que demandan las exigencias de una vida regulada por las contingencias tecnológicas, organizativas y económicas del mercado de trabajo.

Estamos ante nuevas formas de cultura y sociedad, flexibles y abiertas que han permitido internalizar nuevas reglas de reconocimiento, nuevos modos de percepción y nuevas maneras de estructurar la identidad, inclusive la

identidad educativa. La identidad profesional, por ejemplo, se asume hoy con una temporalidad relativamente corta y, por lo tanto, susceptible de ser modificada o *reconvertida*, que responde al principio de *empleabilidad*. La flexibilidad se constituye en un principio generativo de identidades escindidas, convertibles y re-convertibles, flexibles, capaces de yuxtaponer o mezclar significados de universos simbólicos y culturales muy diversos, por no decir híbridos. Ese es su poder como significante hegemónico.

V. CONCLUSIÓN

Las relaciones entre currículo, formación universitaria, e identidad profesional, son relaciones complejas que se recontextualizan permanentemente. Podríamos decir que estas categorías se han convertido en permanentes objetos de recontextualización en la universidad latinoamericana, en la medida de su relación intrínseca a la dinámica de la globalización. De la misma manera, la identidad profesional no puede abstraerse de los contextos y tiempos que la generan. Hoy, cuando la flexibilidad se ha vuelto el *substratum* de la vida contemporánea, la mayoría de las universidades de América Latina, han dado la espalda a los modelos clásicos de formación, centrados en el conocimiento proveniente de las disciplinas, debilitándolos frente a las presiones para configurar modelos contextualizados, basados en nuevas formas organizativas que dependen cada vez más de principios vocacionalistas y, particularmente, del enfoque de las competencias.

Los nuevos modelos de formación universitaria apelan a la retórica de la pluralidad y la diferencia, de la libre elección, de las opciones particularistas, y de las identidades multiformes, retórica bastante visible en los documentos curriculares de los programas de formación. En este sentido, el clásico concepto de formación, orientada a la producción de una identidad funcional (weberiana) y permanente, ha cedido frente al empuje de nuevos valores que reclaman el libre consumo de modalidades de formación y de identidades prospectivas que no reconocen ningún pasado. El mal uso de la flexibilidad curricular ha dejado al garete cualquier posibilidad de flexibilidad alternativa, en la cual la trascendencia de los límites parta de su reconocimiento y de la necesidad de incluir en la formación mayor articulación entre los fundamentos propios de las gramáticas epistémicas que como gramáticas generativas permiten realizar un diverso número de expresiones en la vida profesional, sin atomizar la formación y convertirla –

como está ocurriendo— en un heteróclito conjunto de competencias.

La universidad latinoamericana debe despertar de su letargo acrítico y considerar nuevos principios críticos alrededor de la producción curricular y sus posibilidades alternativas que se requieren para una formación sólida basada en los principios del conocimiento, tan necesarios para la comprensión del mundo.

VI. REFERENCIAS

- Baudrillard, J. (1983). *Simulations*. New York, NY: Semiotext
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Gedisa
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, Control simbólico e identidad*. Madrid, España: Morata
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México D.F., México: Nueva Imagen
- Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad* [Vol. 1]. *La educación superior frente a los retos de la flexibilidad*. Bogotá, Colombia: Magisterio
- Díaz, M. (2007). Reforma curricular: elementos para el estudio de sus tensiones. En, R. Angulo & B. Orozco, *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la Educación Superior*, (pp.63-90). México D.F., México: Plaza y Valdés.
- Dogan, M. & Pahre, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. México D.F., México: Grijalbo
- Durkheim, E. (2003). *Professional ethics and civil moral*. Londres, UK: Routledge / Kegan Paul
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets
- Geertz, C. (1980). Burred genres: the refiguration of social thought. *American scholar*, (49), 165-179
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Shwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España: Pomares-Corredor
- Henkel, M. & Vabø, A. (2006). Academic identities. En M. Kogan, M. Bauer, I. Bleiklie, & M. Henkel [Eds.]. *Transforming higher education: A comparative study*, (pp. 127-160). Houten, Países Bajos: Springer
- Jameson, F. (1985). Postmodernismo y sociedad de consumo. En H. Foster, *La Post-modernidad*, (pp.165-186). Barcelona, España: Kairós
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. Barcelona, España: Ánthropos
- Liotard, F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, España: Cátedra
- Moore, R. (2001). Policy driven curriculum restructuring: academic identities in transition?. En C. Prichard, & P. Trowler [Eds.], *Realizing qualitative research into higher education. Cardiff papers in qualitative research* (pp.121-142). Burlinton, UK: Ashgate
- Moore, R. & Young, M. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: towards a reconceptualizing. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445-461
- Muller, J. (2000). *Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and educational policy*. Londres, UK: Routledge/Falmer
- De Sousa-Santos, B. (1998). De la universidad de las ideas a la idea de universidad. En *De la mano de Alicia: lo social y político en la postmodernidad*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre
- Weber, M. (1905/1985). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, España: Orbis

CURRÍCULO

Mario Díaz-Villa, Ph.D., Licenciado en Literatura e Idiomas y Máster en Lingüística de la Universidad del Valle (Cali, Colombia), con Doctorado en Sociología de la Educación (University of London, UK). Fue coordinador de los proyectos *Estándares de calidad para la creación y funcionamiento de programas de pregrado universitario* y *Formación de profesores en la educación superior en Colombia*, del Instituto Colombiano para el Fomento a la Educación Superior [Icfes]. Cuenta con 36 años de experiencia docente, de investigación en áreas como Sociología de la Educación, Lingüística, Discurso Pedagógico y Currículo. Es autor de numerosos artículos de circulación nacional e internacional. Entre otros, ha publicado los libros: *El campo intelectual de la educación en Colombia*; *Sobre el discurso pedagógico: problemas críticos*; *Flexibilidad y educación superior en Colombia*, y *Formación por ciclos en la educación superior*. Desde 2003 colabora con la Universidad Autónoma San Luis de Potosí [UASLP] como asesor externo, coordinador y tutor del diplomado virtual Flexibilidad curricular en educación superior.