

Revista Colombiana de Educación

Revista Colombiana de Educación

ISSN: 0120-3916

rce@pedagogica.edu.co

**Universidad Pedagógica Nacional
Colombia**

Rubio Gaviria, David Andrés

Biopolítica y gubernamentalidad. Intereses, aprendizaje y cooperación contemporánea

Revista Colombiana de Educación, núm. 65, julio-diciembre, 2013, pp. 61-75

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413634077004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Recibido: 02/07/2013
Evaluado: 08/08/2013

David Andrés Rubio Gaviria*

*

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia, doctorando en Educación (Universidad Pedagógica Nacional). Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: drubio@pedagogica.edu.co

Resumen

La biopolítica es una herramienta de análisis que se inscribe en el campo más amplio de lo que Foucault denominó como la gubernamentalidad, noción metodológica desde la cual es posible analizar las transformaciones en los procesos de subjetivación en la modernidad. Una de las transformaciones más interesantes en la era contemporánea es la emergencia del aprendizaje como tecnología propia de la gubernamentalidad neoliberal, distinta a la enseñanza que es más propia de modos de gobierno pastorales o disciplinarios. A su vez, el aprendizaje (entendido en términos conductuales) se aproxima a la noción de acción humana acuñada por la perspectiva económica de corte neoliberal. La clave del análisis está en la idea del *Homo aeconomicus* o sujeto de interés, como expresión fundamental de la subjetividad liberal y neoliberal.

Abstract

Biopolitics is an analysis tool that fits into the broader context of what Foucault called governmentality. This is a methodological notion from which it is possible to analyze the changes in the processes of subjectivity in modernity. One of the most interesting transformations in the contemporary era is the emergence of learning as a technology from neoliberal governmentality, opposite to the emergence of teaching in a pastoral or disciplinary government. Also, learning (understood in behavioral terms) approaches the notion of human action coined by the neoliberal economic perspective. The key to the analysis is the idea of *Homo aeconomicus* or subject of interest as the fundamental expression of the liberal and neoliberal subjectivity.

Resumo

A biopolítica é uma ferramenta de análise inscrita no campo mais amplo da gubernamentalidade, noção metodológica a partir da qual é possível analisar as transformações nos processos de subjetivação na modernidade. Uma das mais interessantes transformações na era contemporânea é a emergência da aprendizagem como tecnologia própria da gubernamentalidade neoliberal, distinta do ensino, que é mais próximo do governo pastoral ou disciplinar. Por sua vez, a aprendizagem (entendida em termos condutuais) aproxima-se à noção de ação humana cunhada pela perspectiva econômica de tipo neoliberal. A chave da análise está na ideia do *Homo aeconomicus* ou sujeito de interesse, como expressão fundamental da subjetividade liberal e neoliberal.

Palabras Clave

Biopolítica, Gubernamentalidad, Aprendizaje, Economía, Sujeto de interés.

Keywords

Biopolitics and governmentality. Interest, learning and contemporary cooperation.

Palavras chave

Biopolítica, gubernamentalidade neoliberal, aprendizagem, economia, sujeito de interesse.

Biopolítica y gubernamentalidad

De acuerdo con Edgardo Castro (2007), el término biopolítica tiene dos grandes etapas de desarrollo: como “una concepción de la sociedad, del estado y de la política en términos biológicos” (p. 9), es decir, del estado y de la sociedad como organismos vivos; y “en un movimiento inverso”, aunque no del todo desconectado del primero, la biopolítica es un concepto utilizado “para dar cuenta de cómo el estado, la política, el gobierno se hace cargo, en sus cálculos y mecanismos, de la vida biológica del hombre” (p. 9). Es el segundo uso del concepto el que aquí nos interesa, por cuanto más que concepto, emerge como herramienta de análisis útil para identificar los modos en que las técnicas y las estrategias para la conducción de la conducta de los hombres pueden explicar procesos de la historia de la modernidad y de las transformaciones en la subjetivación occidental, en el sentido que Michel Foucault le dio en los cursos dictados en el Collège de France entre 1976 y 1979.

Sin embargo, la biopolítica para Michel Foucault se inserta en un campo de análisis aún más amplio, como es el del liberalismo a partir del siglo XVIII, esto es, en la racionalidad política moderna. Es así como propone en el *Nacimiento de la biopolítica*, curso dictado en 1979, que:

(...) El análisis de la biopolítica solo puede hacerse cuando se ha comprendido el régimen general de esta razón gubernamental de la que les hablo [el liberalismo], ese régimen general que podemos llamar la cuestión de la verdad, primeramente de la verdad económica dentro de la razón gubernamental; y por ende, si se comprende con claridad de qué se trata en ese régimen que es el liberalismo, opuesto a la razón de Estado —o que, antes bien, [la] modifica de manera fundamental sin cuestionar quizás sus fundamentos—, una vez que se sepa qué es ese régimen gubernamental denominado liberalismo se podrá, me parece, captar qué es la biopolítica (2007, p. 41).

En efecto, Foucault se ocupará a lo largo de este curso a exponer en detalle los alcances, las técnicas y las estrategias empleadas por el liberalismo y sus implicaciones económicas y gubernamentales, aunque más profundamente para la vida de la población entre los siglos XVIII y XIX, para después concentrarse

en lo que sería la emergencia del neoliberalismo, específicamente alemán (ordoliberalismo), francés y norteamericano, durante el siglo XX. De este modo, la herramienta de análisis no será tanto la biopolítica, como la gubernamentalidad, dado que tal noción se mueve fundamentalmente en dos ámbitos: “el gobierno como relación entre sujetos y el gobierno como relación consigo mismo” (Castro, 2007, p. 11).

La gubernamentalidad se constituye en un *movimiento* en el pensamiento de Foucault. Siguiendo a Miguel Morey, en la introducción que hace en la versión en castellano del texto *Tecnologías del yo* (1990), de manera esquemática, podemos afirmar que la primera parte de la obra de Foucault se dedica a preguntarse por el saber en clave histórica, y en la perspectiva que ofrece la mirada arqueológica (*Las palabras y las cosas, Arqueología del saber*); que la segunda parte de su pensamiento y de su obra dará un giro hacia la perspectiva genealógica de la historia (*El orden del discurso, Nietzsche, la genealogía, la historia y Vigilar y castigar*); y que la tercera se ocupará del problema del gobierno o, como el mismo Foucault señala en *Seguridad, territorio, población* (2006), a ese dominio inconsistente y brumoso que está “recubierto por una noción tan problemática y artificial como la de gubernamentalidad” (p. 140) y que se ocupa del problema del Estado y de la población.

No obstante lo anterior, es problemático afirmar que estos tres

movimientos en la producción foucaultiana se constituyen en etapas o fases del pensamiento del autor que están separadas y que se pueden leer como *evoluciones o avances*; en realidad, se trata de tres momentos que se encuentran subsumidos unos en otros y que están articulados por redes complejas de comprensión, que además han sido útiles para la investigación política, filosófica e histórica de nuestro tiempo.

La de gubernamentalidad es una noción *problemática y artificial*, como ha apuntado el propio Foucault y que, por tanto, puede considerarse como inacabada, aun cuando no renuncie a la observación de prácticas de poder y de saber, en cuanto “tiene por blanco principal a la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad” (2006, p. 136). En esta perspectiva de la gubernamentalidad como noción metodológica, como “grilla de inteligibilidad de las relaciones de poder en su conjunto” (Castro-Gómez, 2010, p. 54) nos moveremos en lo que sigue.

La condición de noción metodológica, siguiendo a Carlos Noguera (2009), implica aceptar, de acuerdo con las elaboraciones de Michel Foucault en los cursos dictados en 1978 y 1979, que los planteamientos allí expuestos requirieron para “el Profesor Foucault” (Noguera, 2009), de una herramienta que fuese útil para el pensamiento “y para operar sobre un problema” (p. 23), y que tal condición supondría

transformaciones, giros y replanteamientos a lo largo de las clases y en el marco de tales cursos. *Gubernamentalidad* sería tal herramienta, y sus límites borrosos y complejos, a nuestro modo de ver, la constituirían en apenas *una noción*¹, precisamente por su carácter inacabado, incompleto y en pleno desarrollo.

La gubernamentalidad como noción sigue hoy en elaboración por los investigadores que la continúan eligiendo como una posibilidad de lectura sobre los procesos históricos y sobre los modos en que tales procesos intervienen en la producción de subjetividad, o en la subjetivación, como el propio Foucault ha denominado a tales procesos en sus análisis.

Sin embargo, no es propósito de este artículo una conceptualización exhaustiva de la noción metodológica. Se pretende una lectura sobre la idea contemporánea de la cooperación como subproducto de las reflexiones educativas de nuestro tiempo, y de la condición de los sujetos como aprendientes, desde la posibilidad de lectura que nos permite la gubernamentalidad como noción, como lugar para el avistamiento de los procesos que nos interesa situar. En el centro de tales análisis, ubicaremos más detalladamente un constructo teórico fundamental para la modernidad, como es el del *homo oeconomicus*, o sujeto de interés (Foucault, 2007), elaboración que fuera posible identificar por Foucault gracias al uso de la gubernamentalidad como lugar para la lectura del sujeto, las prácticas, la producción de saber y las relaciones de poder en la modernidad.

Nos interesa especialmente el sujeto de interés como elaboración teórica, por cuanto permite establecer relaciones entre un producto de la educación contemporánea, como es la cooperación –capacidad, habilidad para *vivir juntos*– y la del aprendizaje. Para el alcance de un ideal totalizante como el de la vida en comunidad, se hace imprescindible contar con sujetos con amplia capacidad de aprendizaje, pues se constituye esta en la única vía en que los procesos de subjetivación parecen haber aprobado, al menos para la última parte del siglo XX y el inicio del siglo XXI, como posibilidad de mantenimiento de la vida social, e incluso de la especie. Parece que el lema hoy es “o aprendemos a vivir juntos y en comunidad, o nos continuamos sometiendo

1 Para la Real Academia de la Lengua Española, una noción es “un conocimiento elemental que se tiene de algo”. Tal carácter “elemental” podemos asumirlo como un conocimiento que requiere mayores elaboraciones para que logre hacerse aún más complejo, aún más consistente, y aún más rico en elementos que arrojen más información sobre su propia naturaleza y límites.

a un lento y doloroso exterminio de la humanidad". Aprendemos para hacer posible nuestra propia vida, y esto está precisamente en el orden de nuestros propios intereses; construimos intereses que nos conducen al aprendizaje y nos dedicamos a aprender porque el proceso es en sí mismo interesante.

Cooperación: un asunto dialógico-neoliberal

No pocas crisis se le han conferido a la modernidad. Unas, orientadas a la imposibilidad del proyecto colectivo de humanidad que se anunciaba desde los ilustrados del siglo XVIII, otras, concentradas en las dificultades éticas provenientes de los usos de la ciencia y la técnica, y otras tantas que nos hacen preguntarnos por nuestra propia posibilidad de modernidad al habitar la periferia de Occidente. Razón y racionalidad han sido los puntos en los que se han soportado las tensiones, y las búsquedas de felicidad y de bienestar son vigentes en los debates en plena era cosmopolita, como recientemente nos ha dicho el norteamericano Thomas Popkewitz (2008). Para pensadores contemporáneos como Gilles Lipovetsky (1994), la idea del bienestar es contraria a la idea de la filosofía antigua de *hacer el bien*, pues bienestar significa justamente eso: estar bien.

Hacer el bien, en cambio, es una idea poco moderna y se vincula más bien con la posibilidad del pensamiento para la armonía interna,

para el vínculo con la naturaleza y para relacionarse con el otro desde lugares éticos certeros y dialógicos. Hacer el bien hoy nos resulta casi contrario al bienestar. Bienestar y vivir—con parecieran ser dos lugares de enunciación opuestos. Nos urge hoy una especie de retorno al modo helénico de la filosofía, y hacer de ella un ejercicio para el espíritu. Nos urge hoy reconstruir la idea de *hacer el bien*, para lo cual elaboramos nociones discursivas como aquella que se refiere a la cooperación: cooperamos con los otros, más desde la empatía que desde la simpatía; más desde la conciencia de dialogar con el otro, antes que de hacerle saber que sentimos como él siente, como ha planteado Richard Sennett en *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación* (2012), su obra más reciente.

No se trata de generar falsas identidades con las emociones de los otros, sino de tener la capacidad de mostrarnos alerta para escuchar, para disentir y para elaborar novedosos lugares de sentido; no se trata de hacer converger el sentimiento ajeno con el nuestro en un mismo plano de comprensión, sino de la posibilidad de crear nuevos lugares que provienen de la imaginación para vincularnos distinto, para genuinamente *con-vivir*. Quizás sea esto lo que se arguye desde el enfoque más posibilitador de las llamadas competencias en educación, que están enmarcadas, por supuesto, en un programa más amplio como el aprendizaje.

Es en esta idea sobre la cooperación desde la que es posible interrogar discursos y prácticas discursivas, como aquellas movilizadas por la inclusión educativa, por ejemplo. Cuando pensamos en procesos inclusivos, en espacios complejos y diversos como la escuela, nos estamos reconociendo como sujetos interesados en el bienestar, por cuanto nos preocupan los modos para estar bien. Cuando *incluyo al otro*, inmediatamente lo estoy aceptando como diferente, y le estoy solicitando que se ajuste a mi universo simbólico, porque *soy yo quien lo incluye*; soy yo quien le dirá, en nombre de la necesidad de su inclusión, que *siento lo que él siente*, y que en virtud de esto *me siento* en condiciones éticas e intelectuales para aceptarlo en mi campo de comprensión, para mostrarle tal camino y para ofrecerle un lugar de bienestar como aquel que persigo. Y este proyecto de cooperación para *vivir juntos* (Delors et al., 1996), que bien podemos identificar como dialéctico, resulta de poco provecho, de bajo impacto y de escasos resultados. Recorremos que los índices de desigualdad y exclusión en nuestros países son altamente preocupantes, especialmente en las últimas generaciones.

Entonces, cooperar para con–vivir no es un asunto de generación de bienestar propio o para el otro. La cooperación se constituye en un problema dialógico antes que dialéctico, siguiendo la propuesta de Mijail Bajtin. Para el crítico ruso, la dialógica tiene lugar cuando emerge una discusión que no se resuelve en el hallazgo de un fundamento común (Bajtin, 1985). La cooperación es dialógica justamente porque “designa la atención y la sensibilidad con otras personas” (Sennett, 2012, p. 30), a fin de no pretender la convergencia en aquello que sea común, sino precisamente en atender a quien interlocuta sin otra pretensión que la de visitar otros horizontes de sentido, sin más capital que aquel que proviene del mundo sensible.

La cooperación habita en los discursos promovidos por la educación de las últimas décadas, y se ha constituido en uno de sus pilares (Delors et al., 1996). Al comprender el problema de vivir con el otro desde la perspectiva del dialogismo, nos ubicamos en una subjetivación que nos obliga a hacernos *hábiles, capaces, competentes*, para contar con la potencia suficiente como para generar nuevos lugares de producción simbólica y de sentido, que favorezcan relaciones en los términos deseables de la socialización contemporánea. Ello requiere una aproximación a múltiples modos del aprendizaje; a ser competentes con

la comunicación, con el trabajo, con la ciudadanía, con el cuidado de sí, con el medio ambiente, con la reflexión política... una apreciable gama de lugares que siempre apuntarán al mejoramiento de nuestra condición humana. Nadie niega hoy la necesidad de *aprender algo todos los días*, pues esta parece ser la única posibilidad de humanización y, por supuesto, de convivencia y de comunidad. Quien acepte que no requiere aprender nada más, es porque en algún sentido se ha alisado para la muerte.

El sujeto de interés en clave de gubernamentalidad

En 1949, Ludwig von Mises, un economista alemán que es icónico para el neoliberalismo norteamericano, comenzó la escritura de un tratado de más de mil páginas, que tituló *Human action*. Es en este tratado en el que se advierte por primera vez la noción del *homo oeconomicus*, aplicada al análisis del sujeto social, y no solamente al agente de la economía, en la perspectiva de la gubernamentalidad neoliberal (Foucault, 2007). Entre las décadas de 1950 y 1960, aparecerían varios artículos y otros textos que desde el saber de la economía avanzarían en la inquietud sobre el hombre económico, en cuanto unidad de análisis válida para la identificación de la *economización* de la vida social de los sujetos. Se trataba, entonces, de la vigencia indiscutible del sujeto

del interés, cuyos vestigios son recuperables en el empirismo inglés, en el siglo XVIII, como “una de las transformaciones teóricas más importantes del pensamiento occidental desde la Edad Media” (p. 311).

Para David Hume, según advierte Foucault (2007), es característico del sujeto de la experiencia, el carácter *irreducible* e *intrasmisible* de sus elecciones. Así apunta en su relectura de la obra de Hume: “ese principio de una elección individual, irreductible e intransmisible, ese principio de una elección atomística e incondicionalmente referida al sujeto mismo es lo que se llama interés” (p. 313). Es a partir de esta primera idea moderna sobre la experiencia subjetiva que se consideraría que la conducta del sujeto es movida por algo así como una voluntad, que se expresa en la posibilidad de las elecciones. A partir de allí, será apreciable la idea de un sujeto cuyas acciones son motivadas por una especie de mecánica interna de los intereses.

En una mirada más amplia, diríamos que los procesos de gubernamentalización del Estado, acaecidos entre los siglos XV y XVI; aquel “proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI, se gubernamentalizó poco a poco” (Foucault, 2006, p. 136), es, en términos del gobierno sobre la población, aquello que se constituiría en el desbloqueo del *arte del gobierno*, que fundaría al Estado moderno y que tendría como

eje de articulación las tensiones y los ritmos propios del mercado, en cuyo interior lentamente se iría formando aquel sujeto ocupado de sus intereses, como una estrategia fundamental para la consolidación de los procesos mercantiles. Recordemos que esta es incluso la fórmula a partir de la cual economistas del siglo XVIII como Adam Smith entenderían las posibilidades de éxito o de fracaso de sistemas económicos al interior del Estado: a mayor margen de acción a los intereses particulares, mayores alcances y consolidación de la economía colectiva.

El sujeto de interés, aquel que desde el empirismo inglés (incluido el trascendental y poco leído trabajo de John Locke sobre la educación²) se constituyó en sujeto de elecciones y de intereses individuales, es fundador de la compleja ética moderna. El sujeto de interés es aquel que lentamente fuera habitando los espacios urbanos en las cambiantes ciudades que se erigieran como metáforas del cuerpo humano: vías arterias, pulmones, corazones financieros... (Sennett, 1994) para constituirse en pieza irreemplazable de la economía del mercado y, al mismo tiempo, en eje de su propia vida. Y esto puede parecer un tanto paradójico: ¿un sujeto que es de interés, que es al mismo tiempo eje articulador del mercado, pero que también es pieza fundamental de su propia vida?

El sujeto de interés, el *homo oeconomicus*, ha atravesado los últimos cuatrocientos años de la historia desarrollando variadas técnicas para hacer viable su habitación en el mundo. Ha sido objeto de la práctica gubernamental, al ser parte de la población que ha sido su blanco. Ha buscado distintos modos de cooperar con los otros, y por momentos ha tomado distancia para recluirse en soledad y lentamente construir convicciones, desde el juego de las libertades promovidas a partir de la gubernamentalidad liberal de los últimos dos siglos, para creerse suficiente como para intervenir y modificar el mañana, como nos ha dicho Popkewitz (2008). Ha hecho de la educación su posibilidad más clara para pensar en el futuro, y se ha hecho agente de sí mismo (2008) para diseñar su propia vida: el sujeto de interés, en

2 *Some thoughts concerning education*, publicado por John Locke en 1693 y traducido al castellano como *Pensamientos sobre la educación*, editado por Akal en 1986, no hace parte de las obras reconocidas como más relevantes del empirismo inglés. En el ámbito local, vale la pena detenerse en el trabajo de Noguera (2012), en el que se recupera una lectura del trabajo de Locke, en términos de lo que el autor llama “el gobierno pedagógico disciplinario”, característico de la primera parte de la producción pedagógica moderna.

efecto, es propietario y responsable de una vida en la que su mirada está puesta adelante.

El sujeto de interés como planificador del futuro es una elaboración estrictamente moderna. Thomas Pöpkowitz (2008) ha señalado cómo “la cosmovisión griega del conocimiento de sí mismo por medio del pasado se conectaba con un concepto cíclico del mundo más que con el moderno concepto progresivo y cronológico del tiempo” (p. 39); lo cual significa que el rasgo distintivo del sujeto agente del cosmopolitismo –lo que para nosotros sería el sujeto de interés de la modernidad– es su necesidad de anclar su vida en términos del futuro, diferente a la noción griega del tiempo como ciclo y de la experiencia como horizonte para el destino.

El sujeto de interés contemporáneo continúa confiando en la educación porque ella hace parte de las posibilidades para los diseños vitales. Hasta el siglo XIX, el sujeto de interés se educó bajo la tutela del otro; fue objeto de la enseñanza en su infancia, para luego, en la mayoría de edad, ser tan razonable como gobernante de sus propias inclinaciones vitales, para las que la noción del autogobierno se constituiría en práctica fundamental. Para ello, a lo largo del siglo XX, el sujeto de interés se convirtió en un aprendiente (Noguera, 2012).

Con la intervención de la cultura, con las transformaciones y procesos de consolidación de los Estados, con los cambios en la ciencia

y la técnica, y hasta con las guerras, el sujeto de interés se hizo más dependiente de su propio aprendizaje y menos afín a la enseñanza proveniente de una *afuera*, de un *otro*. El proyecto educativo del siglo XX, y más radicalmente el del siglo XXI, es el del aprendizaje durante toda la vida. Vivimos en la sociedad del aprendizaje, como dirían varios discursos contemporáneos, y la posibilidad de *agenciar* e intervenir nuestra propia vida depende de esta posibilidad situada en el aprendizaje, el autoaprendizaje y hasta la autodidaxia.

Estas transformaciones técnicas, en la perspectiva de la gubernamentalidad neoliberal, o de la era cosmopolita, como se quiera, han ubicado al aprendizaje como una tecnología que se ha consolidado como central para la conducción de la conducta de los hombres y para los procesos de la autoconducción, propios de las lógicas neoliberales que tuvieran esplendor con las condiciones sociales y económicas de la segunda posguerra: allí en donde históricamente ubicamos la emergencia de la teoría del capital humano impulsada desde la economía.

Capital humano y aprendizaje: ¿Procedencias en la episteme de la economía?

El objeto del análisis económico de la escuela neoclásica (Foucault, 2007), en la que destacan las figuras

de Theodore Shultz y Gary Becker, fundamentales en la elaboración de la teoría del capital humano, consiste en la “asignación óptima de recursos escasos a fines alternativos” (pp. 306–307), objeto que es posible identificar con el problema del gobierno de las conductas de los hombres, siguiendo el argumento que defiende Foucault desde la gubernamentalidad neoliberal. La conducta de los hombres dependerá de las posibilidades de construir relaciones en el gran organismo social, entendiendo este como el medio en el que tendrán lugar las acciones de la economía del mercado, sobre las cuales aparecerá la intervención limitada, incluso nula, del Estado, en la perspectiva biopolítica y neoliberal consecuentemente.

En otras palabras, “asignación óptima de recursos escasos a fines alternativos” nos lleva a suponer que tal asignación depende de una serie de elecciones racionales, sobre la base de recursos que son limitados, y en virtud de las condiciones que provienen de las variables de un medio, con el horizonte de alcanzar fines diversos o *alternativos*; se trata de las posibilidades de elección del sujeto de interés, del *homo oeconomicus*, para hacer coincidir los movimientos de su conducta –recordemos que uno de los rasgos característicos del *homo oeconomicus* es la *actividad*–, en armonía con objetivos más amplios, como los que son promovidos por la inercia neoliberal de gobierno. Este es el juego de la economía que se propusiera con los diversos proyectos liberales de los siglos XVIII y XIX en aras de la consolidación del Estado en Occidente, y este es el planteamiento que posicionarían tanto el ordoliberalismo alemán como el neoliberalismo norteamericano tras la Segunda Guerra Mundial.

El *homo oeconomicus* erigido en el neoliberalismo norteamericano es, pues, sensible a las variables del medio. Requiere adaptarse a él para ser exitoso en el juego económico. La economía especializará su campo de acción analítico y se constituirá entonces como “la ciencia de la sistematicidad de las respuestas a las variables del medio” (p. 308). Pero ¿no es acaso esta definición de la economía contemporánea cercana a aquellas que se han ocupado del aprendizaje? ¿No consiste el aprendizaje justamente en la sistematicidad de las respuestas a las variables del medio? ¿No se ocupa el aprendizaje de la relación entre las conductas, su posibilidad de adaptación y la especificidad del medio?

Aunque Foucault no se detiene en este u otros cursos a profundizar en el aprendizaje como esquema técnico o como

concepto que subyace a unas prácticas de conducción de la conducta, de manera rápida en *Nacimiento de la biopolítica* (2007) nos propone que tal definición que elabora de la economía sobre la base de los discursos de los economistas neoclásicos es afín con la emergencia de lo que llama “las técnicas del comportamiento”, hasta hoy “muy en boga en Estados Unidos” (p. 308), razonamiento para el cual se apoya en tres obras centrales de otra figura, esta vez del conductismo: Burrhus Frederic Skinner (*Ciencia y conducta humana, Conducta verbal y Más allá de la libertad y la dignidad*).

La infancia se constituye entonces en un segmento poblacional de especial interés tras la Segunda Guerra³, por cuanto es allí donde tendrá lugar la acción de la educación, prioritariamente. A su vez, los desarrollos de la psicología del aprendizaje que habían iniciado a finales del siglo XIX tendrán un importante esplendor, bisagra y hasta cambio paradigmático durante la segunda mitad del siglo XX, haciéndonos notar que el problema del aprendizaje en últimas estaría vinculado con un asunto de relaciones entre sujetos, medios y adaptaciones a tales medios, a fin de alcanzar el pleno desarrollo de habilidades suficientes, tanto para seguir aprendiendo durante toda la

vida⁴ como para ejercer *agencia* e *intervención* sobre sí. La tecnología predilecta de la gubernamentalidad neoliberal de los últimos sesenta años, a nuestro juicio, es el aprendizaje. Economía y aprendizaje serán entonces dos discursos provenientes de una misma episteme, hipótesis esta que tiene mayor despliegue en una investigación en desarrollo hoy⁵ y de la cual emergen las reflexiones que aquí se proponen.

Para soportar tal relación entre el objeto de la economía propia del neoliberalismo y la conducción de la conducta de los hombres, se pregunta Foucault si “¿no es la economía el análisis de las conductas racionales?” y si “¿una conducta racional, cualquiera que sea, no supone algo así como un análisis económico?”, pues, “en última instancia (...) no se advierte por qué no ha de definirse toda conducta racional, todo comportamiento racional, como el objeto posible de un análisis económico” (p. 307). En esta línea argumentativa nos es posible identificar una especie de economización de la vida privada, a fin de economizar también la vida pública de los hombres, como una característica

3 Recordemos que es en 1959 que la Asamblea General de las Naciones Unidas hace la declaratoria universal de los derechos de los niños, y que para 1989 se constituiría en *convención*, lo cual le daría un carácter de obligatoriedad para los estados firmantes.

4 Al respecto, se pueden ver los distintos informes de Unesco publicados desde la década del sesenta hasta hoy. Especialmente, son dos los emblemáticos en este asunto del “aprendizaje durante toda la vida”: *Aprender a ser*, informe liderado por Edgar Faure y publicado en 1973; y *La educación encierra un tesoro*, liderado por Jacques Delors y publicado en 1996.

5 Se trata de la investigación doctoral “Enfoque de competencias en educación: un análisis desde la gubernamentalidad neoliberal”, que está en curso por el autor del presente artículo.

inequívoca del neoliberalismo norteamericano, inicialmente. Se trata de la condición de la vida social contemporánea.

¿Quién o qué es entonces el *homo oeconomicus*? Es el sujeto cuya actividad tiene motivación en sus propios intereses. Es la unidad mínima de la práctica gubernamental, por cuanto se constituye “en interlocutor de un gobierno cuya regla es el *laissez-faire*” (p. 310). Es el sujeto al que se le *deja hacer*, porque precisamente es esta la esencia de la racionalidad de gobierno liberal y, de modo más contundente, en aquella neoliberal. El *homo oeconomicus*, con la expectativa de dirigir su actividad en el horizonte de sus propios intereses, tiene que vérselas con las condiciones que le propone el medio y con sus variables. El *homo oeconomicus* responderá a las alteraciones artificiales que sean introducidas por el gobierno de los otros sobre el medio.

El *homo oeconomicus* “es el correlato de una gubernamentalidad que va a actuar sobre el medio y modificar sistemáticamente sus variables” (p. 310). Es eminentemente gobernable, pues sus intereses coincidirán con los de los otros de manera espontánea, pues recordemos que esa es precisamente la esencia del gobierno liberal (y posteriormente neoliberal, incluso a pesar de que la fórmula Estado–economía, se viera allí invertida): “gobernar menos para gobernar más”. “Gobernar menos” porque la acción gubernamental no recae de modo directo sobre los cuerpos y las almas de cada sujeto en particular, como es lo característico de las sociedades disciplinarias (pastorales) o soberanas de los siglos XVI y XVII, sino que la acción es ejercida de manera indirecta, es decir, sobre las relaciones entre los sujetos y en el ámbito del medio; “para gobernar más”, porque es precisamente en esta intervención indirecta, sobre el medio, que la gubernamentalidad neoliberal contemporánea demostrará su eficacia, al punto de mantenernos a todos bajo la indiscutible convicción de la necesidad de aprender; aprender como la más potente tecnología de economización de la vida.

El aprendizaje es un instrumento técnico

Dos han sido las revoluciones paradigmáticas, siguiendo a Kuhn (2000), que bien pueden caracterizar la historia del aprendizaje en el seno de la psicología y como constructo dotado de una episteme particular. Para la primera mitad del siglo XX, el paradigma construido por el conductismo, y al interior de la psicología experimental, y para la segunda mitad del siglo, el enfoque

de la psicología cognitiva. La bisagra entre ambas revoluciones paradigmáticas se halla en la “poderosa metáfora del ordenador” (Pozo, 2006, p. 18), consistente en el impulso de las tecnologías ciberneticas, la teoría de la comunicación y los desarrollos de la lingüística, tras la Segunda Guerra Mundial, y la inclusión de los procesos mentales en el aprendizaje que habían sido marginados por el conductismo.

Sin embargo, si nos apoyamos en enfoques diferentes a los paradigmas de Kuhn, bien podríamos decir que solo para efectos esquemáticos y, por supuesto, explicativos, el enfoque cognitivo ha *reemplazado*, entre comillas, al conductismo, cuya crisis es ubicable en el procesamiento de información de las décadas del sesenta y el setenta, que permitió incluir la posibilidad de la existencia de la mente en los procesos del aprendizaje; en otras perspectivas aportadas por la historia de la ciencia, e incluso por la historia de las ciencias sociales, bien podríamos aceptar que no se trató de un cambio paradigmático, según el cual los últimos treinta o cuarenta años hemos vivido la *era absoluta* del cognitivismo, restringiendo así al conductismo como un viejo antecesor o un acabado antecedente. Al contrario, sirviéndonos de otras lentes de análisis, podríamos afirmar que el conductismo no ha muerto y que su *núcleo duro* (Pozo, 2006 y Lakatos, 1983), aquello que es constitutivo de su esencia teórica y metodológica más sólida, mantiene

algunos vestigios en el enfoque cognitivo contemporáneo.

En otras palabras, podríamos aceptar que hay conclusiones del conductismo, al menos teóricas y a efectos de la conducta humana, que mantienen alguna vigencia y que hacen parte tanto de las prácticas como de las técnicas conductuales de los sujetos contemporáneos, y a pesar de la preeminencia del enfoque cognitivo.

En síntesis, diríamos que tanto el conductismo como el enfoque cognitivo comparten en esencia una misma idea acerca del aprendizaje: se trata de un sujeto que en contacto con un medio es capaz de generar posibilidades diversas de adaptación y de cambio, dadas las azarosas variables que este le propone. Sujeto, variables del medio, adaptación y transformación son los elementos clave del aprendizaje en cuanto posibilidad técnica que ha encontrado el sujeto de interés para hacerse cargo de su propia vida, ser arquitecto de sí y diseñar el futuro. De ahí la importancia del aprendizaje permanente.

Coda: la cooperación de los aprendientes

La condición de aprendiente permanente del sujeto contemporáneo es aquella que le ha permitido imaginar que hay competencias susceptibles de ser desarrolladas, que hay habilidades que pueden ser superiores y que ambas cosas están aunadas para habitar mejor el mundo, en el marco de algo que ha llamado el *proyecto*

de vida. El sujeto contemporáneo se ha llenado de proyectos (en la pedagogía estamos plagados de ellos), y lentamente estos le han llevado a concluir que su alcance es directamente proporcional a su capacidad (a sus habilidades y a sus competencias) de cooperar con los otros, de trabajar en equipo y de construir comunidades.

El sujeto contemporáneo se imagina solo, pero apenas se trata de un resquicio de su imaginación; al contrario, la sociología de hoy nos está demostrando que vida privada y vida pública no son dominios distintos, y que, al contrario, hemos desarrollado algo así como una *psique social* (Sennett, 2011), con la cual nos identificamos y a partir de la cual experimentamos sentimientos que también hacen parte de una especie de *intimidad social*.

Vivir con los otros es entonces un resultado natural del aprendizaje permanente. La cooperación y el aprendizaje son dos dominios que, como hemos tratado de examinar, aparecen como correlatos de los intereses que nos convocan como individuos modernos, en el centro o en la periferia del cosmopolitismo. La con-vivencia, como un efecto de la cooperación, del trabajo en equipo si se quiere, obtiene mayores posibilidades en una perspectiva dialógica en la que se involucre la imaginación y la producción ilimitada de sentidos. El medio que habitamos (en el que aparece hasta la virtualidad) demanda de nosotros altas capacidades de adaptación y de transformación, para lo cual requerimos de los otros. Aprendizaje permanente, con-vivencia y cooperación constituyen para nosotros una triada con espléndidas posibilidades de expansión y con zonas diversas para el debate.

Referencias bibliográficas

- Bajtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Castro, E. (2007). Biopolítica y gubernamentalidad. *Revista Temas & Matizes*, 11, 8-18.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santiago: Unesco.
- Faure, E. et al. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Morey, M. (1990). Introducción. La cuestión del método. En Foucault, M. (s. f.), *Tecnologías del yo y otros textos afines* (9-44). Barcelona: Paidós.
- Noguera, C. (2009). La gubernamentalidad en los cursos del profesor Foucault. *Revista Educação & Realidade*, 2(34), 21-33. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/educacao/realidade/article/view/8307/5539>
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Popkewitz, T. (2008). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- Pozo, I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Sennett, R. (1994). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

