



Praxis & Saber

ISSN: 2216-0159

praxis.saber@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Díaz Flórez, Olga Cecilia

LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTRATEGIA BIOPOLÍTICA Y
AFINAMIENTO DEL CARÁCTER PERFORMATIVO DEL CONOCIMIENTO

Praxis & Saber, vol. 2, núm. 4, julio-diciembre, 2011, pp. 15-44

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248388002>

- 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



Olga Cecilia Díaz Flórez
Candidata a Doctora en
Educación
Decana Facultad de
Educación Universidad
Pedagógica Nacional, Bogotá
Grupo de investigación
Educación Superior,
Conocimiento y
Globalización
odiaz@pedagogica.edu.co

Artículo de Investigación

Recibido: 15 de julio de 2011
Aprobado: 31 de agosto de 2011

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTRATEGIA BIOPOLÍTICA Y AFINAMIENTO DEL CARÁCTER PERFORMATIVO DEL CONOCIMIENTO¹

Resumen

Dentro del conjunto de transformaciones promovidas en la educación, una que ha resultado central para la política oficial es la de impulsar, presionar y “seducir” a las instituciones educativas y a sus actores hacia una formación y evaluación centradas en competencias. Para problematizar estas orientaciones, se recurre a su contextualización como estrategia de gobierno liberal que se ha actualizado a través de una gubernamentalidad neoliberal y que, acudiendo a Foucault, aquí se denomina gobierno de la individualización. Sobre la lógica que adquiere este énfasis en las competencias, se destaca el carácter performativo del conocimiento, y las implicaciones que este tiene en los procesos formativos, particularmente en la educación superior.

Palabras clave: Competencias Educativas, Educación Superior, Procesos Formativos.

¹ En este texto se recogen desarrollos de la tesis doctoral: “*Las competencias como estrategias de gobierno individualizante: consentimientos y antagonismos en la Universidad Colombiana*” Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.

COMPETENCIES IN HIGHER EDUCATION: A BIOPOLITICAL STRATEGY AND A MODE OF REFINING OF THE PERFORMATIVE CHARACTER OF KNOWLEDGE

Summary

Among the set of changes promoted in education, one which has been central to official policy is that of promoting, putting pressure on, and “attracting” educational institutions and their actors to focus on training and assessment based on competencies. The problematic context under which this policy is employed is that of a liberal government strategy updated through a neo-liberal government, which using Foucaultian terminology will be referred to in this article as government of individualization. Regarding this emphasis on competencies, the present study highlights the performative character of knowledge, and the implications that it has on learning processes, particularly in higher education.

Key words: Educational Competencies, Higher Education, Training Processes.

LES COMPÉTENCES DANS L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE: STRATÉGIE BIOPOLITIQUE ET MISE AU POINT DU CARACTÈRE PERFORMATIF DE LA CONNAISSANCE

Résumé

Dans l'ensemble de transformations promues dans l'éducation, celle qui est devenue centrale pour la politique officielle est celle de pousser, appuyer et « séduire » les institutions éducatives et leurs acteurs vers une formation et une évaluation centrées sur des compétences. Pour problématiser ces orientations-là, on fait recours à leurs contextualisations comme une stratégie du gouvernement libéral qui s'est mis au jour à travers une gouvernabilité néolibérale et qui, en faisant référence à Foucault, on nomme ici gouvernement de l'individualisation. Tout en s'appuyant sur la logique que cet emphase-là acquiert dans les compétences, on met en

évidence le caractère performatif de la connaissance, et les implications que celle-ci a dans les processus formatifs, particulièrement dans l'éducation supérieure.

Mots clés: Compétences Éducatives, Éducation Supérieure, Processus Formatifs.

AS COMPETENCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTRATÉGIA
BIOPOLÍTICA E APERFEIÇOAMENTO DA MARCA
PERFORMATIVA DO CONHECIMENTO

Resumo

No conjunto de transformações promovidas na educação, uma que tem sido central para a política oficial é a de impulsionar, pressionar e “seduzir” às instituições educativas e as os seus atores a uma formação e avaliação centradas em competências. Para problematizar estas orientações, recorre-se a sua contextualização como estratégia de governo liberal que se tem atualizado através de uma governabilidade neoliberal e que, baseado em Foucault, aqui se denomina governo da individualização. Sobre a lógica que adquire esta ênfase nas competências, se destaca o caráter performativo do conhecimento, e as implicações que ele tem nos processos formativos, particularmente na educação superior.

Palavras chave: Competências Educacionais, Educação Superior, Processos Formativos.

Introducción

El marco más general en que hemos ubicado las competencias es el de reconocerlas como una de las estrategias de gobierno social, inscrita en una racionalidad liberal, que ha sido renovada por el neoliberalismo, y desde la cual se busca consenso hacia la formación y cualificación permanente —a lo largo de toda la vida— del denominado “capital humano”. En esta dirección, nos interrogamos por la coyuntura histórica en la que las competencias se asumen como problemas y aparecen como objetos de pensamiento que dan lugar a tecnologías o programas específicos de regulación social, y, por ende, van configurando regímenes de verdad—veridicción y jurisdicción— en el marco de una gubernamentalidad que enfrenta diversas actualizaciones.

Aquí partimos del supuesto de que existen diferentes modalidades de ejercicio de poder y de luchas sobre el saber, las cuales no sólo revelan una conducción particular —a la vez totalizante e individualizante— hacia los sujetos de la educación, sino que también se producen diversas expresiones de la autonomía de la subjetividad que intentan subvertir las formas de poder existentes, y desde las cuales es posible advertir la oscilación y la tensión entre condiciones constituidas y constituyentes. Bajo este doble prisma, diríamos que la educación y la universidad forman parte de las tendencias hegemónicas que configuran unas formas de gobierno individualizante —usando la perspectiva de Foucault (1996, 2006, 2007)—, y, a la vez, producen y participan de múltiples y variados antagonismos, algunos orientados a confrontar, rechazar o resistir a la matriz de poder dominante, e incluso algunas otras que se atreven a proponer otras formas de comunicación e interacción, otras subjetividades, otras formas de constitución de sujetos, bajo la consigna compartida de *Otro mundo es posible*.

Formación de Capital Humano y Desarrollo de Competencias: Estrategia de Gobierno de la Individualización

Desde la perspectiva anunciada, las políticas sociales y educativas participan de una dinámica que favorece la renovación del capitalismo, en el marco de un orden jurídico-económico que forma parte de la actualización del arte liberal de gobernar, y que contemporáneamente alude a un desplazamiento de los análisis económicos a la consideración de la racionalidad interna de los comportamientos humanos. Estos cambios serían los efectos de nuevas técnicas de gobierno que estamos experimentando y que se caracterizarían por su heterogeneidad y sus mecanismos de regulación y gestión de la libertad. En tal sentido, asistimos

a la emergencia de nuevas técnicas de gobierno, que para Foucault se han ido afinando desde el siglo XVIII.

Con Foucault (1991a) diremos que en la contemporaneidad predomina un tipo de gubernamentalidad²: *El gobierno de la individualización*, que opera creando un marco de acción que asegura las reglas de juego bajo las cuales los individuos ejercen y gestionan su “libertad”, y en el que se producen unas relaciones del saber con el poder que hacen a los individuos sujetos, esto es, produce formas particulares de sujeción de la subjetividad. Con la denominación de *gobierno de la individualización*³, Foucault, justamente, destaca una forma de poder en la que se combinan, en las mismas estructuras políticas, las técnicas de individualización y los procedimientos de totalización –contemporáneamente también diríamos procedimientos globalizantes–; en este tipo de gobierno, nos aclara el autor, los efectos del poder “están asociados con el conocimiento, la competencia y la calificación” (1991a, p. 59); privilegios del conocimiento de un régimen del saber que categoriza al individuo, “le impone una ley de verdad que él debe reconocer y que los otros tienen que reconocer en él” (p. 59). Este poder individualizante también genera efectos sociales, pues contribuye a romper la vida colectiva, a desintegrar los lazos del individuo con los otros, “lo que lo obliga a respaldarse sólo en él y lo ata a su propia identidad por una vía constrictiva” (Foucault, 1991a, p. 59).

La racionalidad política propia de esta coyuntura histórica fue denominada por Foucault *gubernamentalidad liberal* (2007), caracterizada como una nueva razón que, en el marco y con instrumentos estatales, busca regir la conducta de los hombres, y que se distingue por una regla interna que le da su especificidad: la economía máxima. Este arte liberal de gobernar es “una forma de reflexión crítica sobre la práctica gubernamental” (Foucault, 2007, p. 363) que busca regular y deslindarse tanto de una gubernamentalidad anterior –la razón de Estado–, como regular y reformar la gubernamentalidad actual –liberal y neoliberal–, que está

2 Con la introducción del neologismo *gubernamentalidad*, nos aclara Castro-Gómez (2010), Foucault se refiere “al tipo de reflexividad y de tecnologías que hacen posible la conducción de la conducta” (p. 44).

3 Castro-Gómez (2010) lo denomina “gobierno de la *vida íntima* de las personas” (p. 208), y lo caracteriza como una intervención más molecular –que no se limita al juego de fenómenos propios de la vida en su sentido *biológico*– sino que está relacionado con “las decisiones cotidianas que se convierten en estrategias económicas orientadas a la *optimización de sí mismo como máquina productora de capital*... una biopolítica que, mediante la multiplicación de la forma-empresa hacia ámbitos no económicos, tiene como objetivo el *gobierno de la intimidad*” (p. 208). (Los resaltados son del autor).

atravesada por el principio de que “siempre se gobierna demasiado” (p. 360), y, por tanto, se busca disminuir sus pretensiones y limitar sus abusos.

Este tipo de gobierno, señala Castro-Gómez (2010), leyendo esta etapa de la obra de Foucault, se configura a través de relaciones consentidas por aquellos sobre quienes se ejercen las tecnologías de gobierno, y cuyas metas y objetivos son producto de una racionalidad que permite que unos dirijan la conducta de otros a través de ciertas técnicas que son utilizadas para sujetar la conducta o para des-sujetarla. A diferencia de la dominación, el gobierno sobre la conducta no es obligado, no se hace en contra de la voluntad, pues siempre hay la posibilidad de sublevarse. Pero si estos estados de dominación (económica, colonial, sexual, racial, laboral) se mantienen no se debe tanto a que el poder se ha “vuelto total”, sino a que han sido creadas ciertas “condiciones de aceptabilidad” (Castro-Gómez, p. 40) que son acogidas por buena parte de los dominados. El papel de estas tecnologías gubernamentales es, justamente, coadyuvar a crear y mantener unos estados de desigualdad que son asumidos como “racionales” –y por ende aceptables–, ya no solo para los gobernantes, sino también para los gobernados.

En este contexto, para Foucault las tecnologías de la gubernamentalidad resultan centrales en las relaciones de poder, porque es a través de ellas que los juegos estratégicos pueden estar cerrados o abiertos; “es por su ejercicio que se cristalizan y se fijan en relaciones asimétricas institucionalizadas (estados de dominación) o en relaciones fluidas y reversibles, abiertas a la creación de las subjetivaciones que escapan al poder biopolítico” (Lazzarato, 2000, p. 8).

Desde esta perspectiva, se reconoce entonces la articulación problemática de relaciones de poder múltiples y heterogéneas, en la que los sujetos, si bien participan de estos ejercicios de poder y están insertos en dinámicas de integración –homogeneización o captura– y diferenciación –reproducción de dualismos, estratificación–, que reprimen y condicionan la multiplicidad y son generadas por las instituciones⁴, también configuran diversas modalidades de resistencia, son potencia de invención, son poder constituyente.

4 Lazzarato (2006), retomando la relectura que Deleuze hizo de Foucault, señala la diferencia entre relaciones de poder e instituciones: “el poder es una relación de fuerzas, mientras que las instituciones son agentes de integración, de estratificación de las propias fuerzas. Las instituciones fijan las fuerzas y sus relaciones en formas precisas al dotarles de una función reproductora. El Estado, el Capital y las diferentes instituciones no son la fuente de las relaciones de poder, sino que derivan de ellas” (p. 77).

Foucault, destaca Lazzarato, en sus últimos trabajos nos advertía que la vida y lo viviente son tanto los retos de las nuevas estrategias económicas como de las nuevas luchas políticas, novedad que resulta radical en la historia de la humanidad; en esta dirección, nos aclara el autor que

en la frontera entre «relaciones estratégicas» y «estados de dominación», sobre el terreno de las «técnicas de gobierno», la lucha ético-política adquiere pleno sentido. La acción ética es así concentrada sobre el vínculo entre relaciones estratégicas y [las] técnicas⁵ de gobierno, y tiene dos finalidades mayores: 1) Permitir las relaciones estratégicas con el mínimum posible de dominación, al darse reglas de derecho, técnicas de gestión de las relaciones con los otros y también de las relaciones consigo. 2) Aumentar la libertad, la movilidad y la reversibilidad de los juegos de poder, pues son ellas las condiciones de la resistencia y de la creación (Lazzarato, 2005, pp. 8-9).

Y hacer valer la libertad del sujeto en la constitución de la relación consigo mismo y con los otros, sería lo propio de la ética para Foucault.

Para dar cuenta de esa gubernamentalidad que se configura como problemática en el siglo XVIII, Foucault adelanta una genealogía del liberalismo⁶, la cual le permite, señala Lazzarato, acudir a una “teoría de los micro-poderes para explicar los fenómenos masivos de la economía. La macrogubernamentalidad liberal sólo es posible porque ejerce sus micropoderes en una multiplicidad. Ambos niveles son inseparables. La teoría de los micropoderes [esto es, el análisis de poblaciones específicas como los locos, los prisioneros, etc.] es una cuestión de método, de punto de vista y no de escala” (2005, p. 1).

El liberalismo, señala Lazzarato, operaría “como gobierno de los dispositivos de poder heterogéneos” (2005, p. 3) que no responde a una lógica dialéctica, ni basado en la oposición de la regulación pública (Estado) y de la libertad del individuo que emprende. Más bien se trataría de “una especie de pragmatismo que siempre tiene como medida de sus estrategias el mercado y la competencia” (p. 3). Destaca Lazzarato que lo que resulta de interés para Foucault en el liberalismo

5 En la traducción aparece tecnológicas.

6 Esta genealogía es anunciada y elaborada en diversas obras, y desarrollada especialmente en los cursos del Colegio de Francia a finales de los años setenta (1976-1979).

es el manejo del poder como manejo de la multiplicidad [...] el poder no como algo que es, sino como algo que se hace (¡y que también se deshace!). Lo que existe no es el poder, sino el poder en el momento de hacerse, dependiendo directamente de los acontecimientos, a través de una multiplicidad de dispositivos, arreglos, leyes, decisiones, que no son un proyecto racional y preconcebido (“un plan”), sino que pueden hacer un sistema, una totalidad [...] siempre contingentes (2005, p. 6).

Por tal razón, para Foucault (2007) el liberalismo no es ni una teoría económica o política, ni una doctrina coherente, ni una ideología; tampoco una manera de “representarse” de la “sociedad”, sino un instrumento crítico de la realidad—razón que explica sus recurrencias—; es un “principio y método de racionalización del ejercicio de gobierno” (p. 360), en el cual operan prácticas heterogéneas que acuden a principios y métodos de racionalización que, en su conjunto, han logrado mantener una asimetría en las relaciones de poder políticas y económicas.

Lo interesante en esta forma de leer y problematizar el capitalismo es que se logra tanto desnaturalizar como contextualizar su emergencia⁷, y con ello se “relativiza la potencia ontológica espontánea de la empresa, del mercado y del trabajo, [así como] la fuerza constitutiva de los sujetos ‘mayoritarios’—empresarios y trabajadores—” (Lazzarato, 2005, p. 5). Según este autor, para Foucault, en contraposición con los análisis marxistas y la economía política, estos sujetos mayoritarios, en lugar de ser vistos como las fuentes de la producción de la riqueza y de lo real, “son más bien los resultados de la acción de un conjunto de dispositivos los que activan, solicitan, hacen actuar a la sociedad. Empresa, mercado y trabajo no son potencias espontáneas: el gobierno liberal debe hacerlas posibles, hacerlas existir” (Lazzarato, 2005, p. 5).

Para Lazzarato (2007), en el entrecruzamiento de las tres problemáticas—economía, política y técnicas de gobierno— es donde se constituye el liberalismo; por tanto, el problema de la relación entre economía y política no se resuelve a través de técnicas y dispositivos que procedan de estas dos esferas, sino que es una racionalidad externa, que Foucault va a

7 Para Foucault (2007), desde una lectura histórica del capitalismo, es posible reconocer una singularidad que da lugar a diversas transformaciones tanto institucionales—jurídicas, estatales— como económicas que le abren un campo de posibilidades. Dice el autor: “en esta batalla en torno de la historia del capitalismo, del papel de la historia de la institución del derecho, de la regla en el capitalismo, tenemos en realidad toda una apuesta política” (p. 197).

denominar el “gobierno de los hombres”, la que le permite comprender la genealogía del liberalismo. Este gobierno y estas tecnologías humanas fueron heredados, por el Estado moderno, de la pastoral cristiana, y es precisamente el liberalismo el que va a desviar, transformar, enriquecer y convertir el “gobierno de las almas” en “gobierno de los hombres”, que es a la vez totalizante e individualizante.

Esta condición se expresa en la oscilación entre un gobierno de la colectividad –totalizante– y un gobierno de los individuos –individualizante–. En el primer caso, nos aclara Castro-Gómez, esta relación de poder está encarnada en la razón jurídica, y se basa en la relación entre gobernante y ciudadano, en la que “el hombre es visto como sujeto de derechos dentro de una comunidad política sobre la base de la igualdad con otros ciudadanos libres” (2010, pp. 101-102). El gobierno de los individuos, por su parte, es una relación encarnada en la razón pastoral y basada en la relación pastor-rebaño, en la que “el hombre es visto como sujeto de necesidades que deben ser cubiertas por una comunidad solidaria” (p. 102). Estos dos juegos, uno territorial y el otro conductual, desde el siglo XVI empiezan a integrarse en la Razón de Estado, prevaleciendo el gobierno de la colectividad sobre el gobierno de los individuos. En el liberalismo esta relación se invertirá, de tal manera que el juego de la utilidad imperará sobre el de los derechos y, por tanto, el sujeto se constituye en principio de interés. Para el liberalismo, el gobierno se ejercerá en adelante en función de la “república fenoménica de los intereses” (Foucault, 2007, p. 66-67).

Los puntos de anclaje central de esta nueva razón gubernamental, que analiza Foucault –y que hoy se ha exacerbado como lógica que organiza y define, casi de manera naturalizada, el devenir de nuestras sociedades– son el *mercado* y el *principio de utilidad*; para él, el mercado, desde mediados del siglo XVIII, se convierte y se revela como algo semejante a una verdad, pues se entiende “como mecanismo de los intercambios y lugar de veridicción en cuanto a la relación del valor y del precio” (2007, p. 64); de tal modo que aquellos precios que se ajusten a los mecanismos naturales del mercado se constituyen en el patrón de verdad que permite discernir entre lo correcto y lo erróneo, esto es, permite falsear y verificar, es un lugar de veridicción de la práctica gubernamental: el mercado es el que define la verdad respecto a la práctica gubernamental. Por tanto, el gobierno, para ser un buen gobierno, debe permanentemente “buscar el principio de verdad de su propia práctica gubernamental” (p. 50). El principio de utilidad, por su parte, opera como un criterio que define las intervenciones y los límites del poder público, en tanto se articula al

intercambio de las riquezas, el cual es necesario respetar en el mercado porque es veridicción, y a la utilidad, que limita el poder público, porque su ejercicio ha de hacerse solamente donde es positiva y precisamente útil.

Lo que engloba utilidad e intercambio es el interés. Esa razón gubernamental basada en el principio de autolimitación funciona con el interés plural: un complejo juego entre intereses individuales y colectivos que se basan en la utilidad social y en la ganancia económica, los cuales pretenden lograr un equilibrio entre el mercado y el régimen del poder público. “Un juego complejo entre derechos fundamentales e independencia de los gobernados” (Foucault, 2007, p. 64). En este sentido, el autor nos aclara que, a diferencia de la razón de Estado, el objetivo del gobierno en el liberalismo no es el Estado mismo, ni se acude a la reglamentación de todas las actividades de los individuos, sino que a través de la intervención sobre las condiciones de la libertad se busca desarrollar la capacidad de autogobierno que a todos se nos reconoce, para generar un campo de intervención en el que se logren gobernar, simultáneamente, los intereses individuales y los intereses sociales.

La crisis que Foucault identifica a finales de la década de los setenta se caracteriza porque el conjunto de mecanismos que buscaron plantear fórmulas económicas y políticas desde los años veinte y treinta, que intentaban dar garantías de libertad a los Estados contra el comunismo, el socialismo, el nacionalsocialismo, el fascismo, fueron en su totalidad de orden económico y se constituyeron en una intervención coercitiva en el dominio de la práctica económica. Esta crisis del liberalismo la identifica Foucault en conexión con la crisis de la economía del capitalismo, y dará lugar a sus nuevas actualizaciones: el neoliberalismo alemán, norteamericano y francés.

La crisis a la que hace alusión Foucault⁸ se relaciona con el hecho de que el conjunto de procedimientos, técnicas, métodos, instituciones y prácticas que garantizan el «gobierno» del pueblo —de la administración a la educación, etc.— están generando expresiones de insatisfacción, contrariedad e impaciencia; todas las relaciones están siendo cuestionadas, y con ellas se están generando formas de resistencia específicas y difusas. Estamos, señala el autor, “al comienzo de una enorme crisis, de una reevaluación en gran escala del problema del «gobierno»” (1996, p. 48). La pertinencia actual de estos análisis estriba, justamente, en

8 A ella se refiere en varias de sus entrevistas y en sus últimos cursos entre los años 1976 y 1979 (Cf. Foucault, 1996, *El yo minimalista y otras conversaciones*).

comprender de qué se trata la crisis de gubernamentalidad actual, qué tipo de transformaciones e intervenciones del arte liberal de gobernar ha suscitado y qué formas de antagonismo se promueven en la búsqueda de otras formas de gobierno.

Las nuevas acciones de este renovado estilo de la acción gubernamental se centran en crear una estructura competitiva que garantice la regulación económica sin el dirigismo estatal; por tal razón, estas acciones ya no son directas sobre la economía –como hizo el Estado de bienestar–, sino que son reguladoras y ordenadoras, en tanto buscan crear condiciones *a priori* para garantizar el buen funcionamiento del mercado, y, por ende, actúan sobre los ámbitos más estructurales, esto es, aquellos que funcionan como condición de posibilidad para una economía de libre mercado. La intervención gubernamental se centra, por tanto, en una política de marco formulada por los neoliberales: “población, técnicas, aprendizaje y educación, régimen jurídico, disponibilidad de tierras, clima” (Foucault, 2007, p. 174); elementos no directamente económicos sobre los cuales se debe intervenir, pues son las condiciones en las cuales será posible hacerlas funcionar cómo y en un mercado.

Castro-Gómez (2010) aclara que lograr que el emprendimiento individual repercuta a nivel molar pasa por la creación de un medioambiente que favorezca la multiplicación de los mercados; en esta dirección, es el neoliberalismo norteamericano el que aporta más, pues no solamente se promueve un medioambiente competitivo –en el que el Estado interviene directamente con la creación de reglas jurídicamente garantizadas–, sino también “el *desmonte sistemático de las seguridades ontológicas*”, por medio de la privatización de lo público” (p. 208). Así, para constituir a los sujetos empresarios de sí mismos se requiere “la creación de un ambiente de inseguridad generalizada” (Castro-Gómez, p. 208), dado que el emprendimiento conlleva necesariamente a la innovación, la cual se produce con mayor facilidad en un contexto de inseguridad y riesgo. De hecho, la generación de riesgo permanente, señala el autor, sería planteada como uno de los objetivos centrales de la racionalidad neoliberal formulada por la Escuela de Chicago. No es una consecuencia indeseada de la industrialización, sino un efecto de una racionalidad de gobierno, que obliga a los individuos a hacerse cargo de sí mismos, en tanto a través de la inseguridad se logra estimular tanto la competitividad como el autogobierno.

9 Resaltado del autor.

Desde el neoliberalismo alemán y el norteamericano se promueve un *gobierno de lo social*, que pretende extender “la forma-empresa hacia *todos* los ámbitos de la vida (Castro-Gómez, p. 200). No obstante, el autor aclara que en este intento de extender la racionalidad económica hacia esferas no vistas tradicionalmente como parte de la economía es donde se pueden ubicar las diferencias de método –no de objetivos– entre las dos Escuelas: mientras la política social de los economistas alemanes se centra en organizar la sociedad conforme a los mecanismos del mercado (impulsar la competencia empresarial, multiplicar la forma-empresa y extenderla a todo el tejido social), los neoliberales de la Escuela de Chicago radicalizan esta perspectiva al romper definitivamente con la dicotomía entre lo económico y lo social: “No se trata de movilizar lo social mediante la economía, sino de hacer de lo social una economía, es decir, de convertir la vida social misma en un mercado. El programa del neoliberalismo norteamericano radica, pues, en la molecularización de la forma-empresa” (Castro-Gómez, p. 202).

En este contexto histórico, uno de los aspectos que se configuraron como centrales para hacer posible la política de crecimiento es el nivel y la inversión en capital humano; para Foucault (2007), este tipo de programación del neoliberalismo norteamericano se vincula con la orientación que se dio a las políticas sociales, culturales, económicas y educacionales de los países desarrollados, pero también con la manera de ver los problemas del Tercer Mundo y la dificultad de despegue de sus economías, atribuida a la escasa inversión en el capital humano.

La teoría del capital humano fue desarrollada precisamente por el neoliberalismo norteamericano, y se ha hecho extensiva hasta nuestros días, entendiendo que este neoliberalismo, tal como lo aclara Foucault (2007), no es simplemente una mera elección económica y política formulada en el medio gubernamental, sino una forma de ser y pensar centrada en el problema de las libertades. Desde esta perspectiva, el neoliberalismo no es sencillamente una renovación del liberalismo económico, sino un arte de gobernar, producto de una serie de contingencias que crearon sus condiciones de posibilidad, expansión y consenso, el cual se caracteriza por unas maneras de dirigir las conductas en el marco de unas formas de administrar la libertad.

Los dos procesos constitutivos y complementarios de la teoría del capital humano, desarrollada entre los años 1960 y 1970, son contextualizados por Foucault (2007): de un lado, desarrollar un análisis económico en un dominio inexplorado –que partía de la crítica a la economía política clásica, en particular a Smith y Ricardo–, y de otro, la posibilidad de reinterpretar

en términos económicos todo un dominio hasta ahora considerado no económico.

En el primer caso, se busca reintroducir el trabajo dentro del campo del análisis económico, lo cual significa “saber cómo utiliza el trabajador los recursos de que dispone [...] situarse en la perspectiva de quien trabaja; [...] estudiar el trabajo como conducta económica practicada, puesta en acción, racionalizada, calculada por la persona misma que trabaja [...] ¿Y a qué sistema de decisiones, a qué sistema de racionalidad obedece esa actividad laboral?” (Foucault, 2007, p. 261). De ello se deriva que el trabajo no se asume como una mercancía reducida por abstracción a la fuerza de trabajo y el tiempo en que se realiza, sino que es tanto un capital, una aptitud, una idoneidad, una máquina, como un ingreso, un flujo de salarios; es capital y aquello que hace posible una renta futura. Bajo esta visión, agrega Foucault, “el capital es prácticamente indisociable de su poseedor [...] no es un capital como los demás. La aptitud de trabajar, la idoneidad, el poder hacer algo: todo esto no puede separarse” (2007, p. 263). Se denomina capital humano, justamente, porque no es una concepción de la fuerza de trabajo, sino del “capital-idoneidad que recibe, en función de diversas variables, cierta renta, que es un salario, de manera que es el propio trabajador quien aparece como si fuese una especie de empresa para sí mismo” (Foucault, 2007, p. 264). Para Foucault, el neoliberalismo será, por tanto, un retorno al *homo oeconomicus*; no concebido como un socio del intercambio, sino como empresario de sí mismo, que es “su propio capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos” (2007, p. 265); en esto se basa igualmente el consumo: el hombre del consumo es un productor que produce su propia satisfacción, “Y el consumo debe considerarse como una actividad de empresa por la cual el individuo [...] sobre la base de un capital determinado del que dispone, producirá algo que va a ser su propia satisfacción” (p. 265).

Y en el segundo caso, los neoliberales, a partir del análisis del trabajo, ven la necesidad de acudir al estudio del modo de constitución y acumulación de ese capital humano, para lo cual van a hacer análisis económicos de campos y dominios completamente novedosos. Estos análisis parten del reconocimiento de que el “capital se constituye gracias a la utilización de recursos escasos [...] cuyo uso es alternativo para un fin dado” (Foucault, 2007, p. 267). Ese capital humano se entiende constituido por elementos innatos y elementos adquiridos. En este segundo terreno es donde los neoliberales desarrollan elaboraciones que son aún vigentes en el campo de análisis de nuestro interés: la educación.

¿Qué significa formar capital humano, desarrollar esa idoneidad que va a ser remunerada con un ingreso? se pregunta Foucault, leyendo a los neoliberales, y su respuesta es “hacer inversiones educativas” (2007, p. 269), que no son producto simplemente del aprendiz escolar o profesional. Los aspectos capaces de formar capital humano son múltiples: el tiempo, el cuidado y el afecto dedicados por los padres a sus hijos en las diferentes etapas de la vida; los estímulos culturales; el nivel de cultura de los padres; las atenciones médicas, la protección de la salud; pero también la capacidad de movilidad de un individuo, en especial la migración, etc., hasta lograr tanto un completo análisis ambiental de la vida del sujeto, como propiciar una mejora del estatus, la remuneración y la cualificación de la inversión.

Pero más que optar por la denuncia con este tipo de análisis, a Foucault le interesa comprender ciertos aspectos a los cuales históricamente no se les ha dado la importancia ni el estatus que merecen; en ese contexto sitúa el problema del progreso técnico y el papel de la innovación, que, desde los neoliberales, son explicados como producto de la renta y las inversiones realizadas en el capital humano, en el hombre mismo; en tal sentido, los principios de una política de crecimiento ya no se centran exclusivamente en la inversión material del capital físico, sino en aquello que se puede modificar con mayor facilidad: “el nivel y la forma de inversión en capital humano” (Foucault, 2007, p. 273).

Para modificar ese nivel y contenido, y para actuar en el capital humano es necesario movilizar toda una multiplicidad de dispositivos, solicitar, incitar, invertir en la vida. Foucault, aclara Lazzarato (2005), recalifica la biopolítica como una “política de la sociedad” y no como “regulación de la raza”, la cual se basa en una serie de dispositivos heterogéneos que intervienen en el conjunto de condiciones de la vida, promoviendo la constitución de subjetividades, solicitando elecciones, decisiones de los individuos, y heterogeneidad, para él, significa tensiones, fricciones, incompatibilidades mutuas, ajustes exitosos o malogrados entre estos dispositivos.

En este contexto, el papel de las políticas culturales, sociales y educativas es el de definir marcos amplios y flexibles dentro de los cuales se transforman los individuos que permanentemente hacen elecciones estas decisiones, conductas, comportamientos son series de eventos que se busca regular. Para Lazzarato (2005), desde esta perspectiva, se transita del análisis del proceso económico y la estructura al análisis de la subjetividad, del individuo, de sus elecciones y de las condiciones de producción de su vida. El sistema de racionalidad al que deben obedecer estas elecciones es el de las leyes del mercado, el modelo de la oferta y

la demanda, de costos/inversiones que se han generalizado en el cuerpo social, para hacer de ello un modelo tanto de las relaciones sociales, como de la existencia misma: “una relación del individuo consigo mismo, con el tiempo, el entorno, el futuro, el grupo, la familia” (Lazzarato, 2005, p. 6).

Este intento por abarcar y aplicar el análisis económico a diversas esferas y ámbitos, esto es, a los comportamientos no vinculados con el mercado, le permite a Foucault replantear la economía en términos de la “ciencia de la sistematicidad de las respuestas a las variables del medio” (2007, p. 308), y, por ende, el objeto del análisis económico será el conjunto de las respuestas racionales y sistemáticas de un individuo dado a estas variables; para el autor, incluso, se hace viable incorporar a la economía una serie de técnicas comportamentales a través de saberes como los de la psicología conductista, desde los cuales se posibilita analizar “cómo podrá un juego dado de estímulos, a través de los llamados mecanismos de refuerzo, provocar respuestas cuya sistematicidad sea posible notar, y a partir de la cual puedan introducirse otras variables de comportamiento” (p. 309). El análisis económico del comportamiento es puesto así en acción, en contextos y situaciones dadas, a modo de una tecnología ambiental, una tecnología del comportamiento humano que no recurre a la disciplina-normalización, a la individualización uniformadora, sino a una acción abierta sobre el ambiente, que favorece la autonomía y que deja el juego económico lo más libre posible.

Esta gubernamentalidad individualizadora, que contemporáneamente se ha globalizado, opera en función de las políticas de crecimiento basadas en la constitución de un capital humano que se configura a través de múltiples relaciones formativas o educativas y que es ahora potenciado en términos de la relación entre costos e inversión, ganancia del capital invertido, ganancia económica, pero también psicológica, a través de la constitución, crecimiento, acumulación y mejora del capital humano; una sociedad que favorece como tema-programa y como gran apuesta política de la actualidad la “optimización de los sistemas de diferencia, en la que se deje el campo libre a los procesos oscilatorios, en la que se conceda tolerancia a los individuos y a las prácticas minoritarias” (Foucault, 2007, pp. 302-303).

Desde esta perspectiva, podemos reconocer claramente el papel que juegan diversas agencias y organismos internacionales que insistentemente impulsan transformaciones en la educación superior, justamente con el argumento del débil desempeño de las economías nacionales, producto de la falta de inversión en el capital humano y del escaso progreso en materia de pobreza, distribución de ingreso y democracia. En consecuencia, la estrategia es plantear nuevos modelos de desarrollo educativo que se

articulen con las demandas económicas, culturales, políticas, etc. Esta noción de capital humano adquiere centralidad, convirtiéndose en un medio para redimensionar el aporte del individuo –ahora asumido como “recurso humano”– a los procesos de productividad, rentabilidad y competitividad. Lo que se espera es que el sujeto ponga en juego sus capacidades en virtud de la “escogencia” de una formación que le permita producir, asimilar y aplicar la información y los conocimientos que demanda el cada vez más contingente y competitivo mundo laboral. Así, como lo destacan Díaz *et al.* (2006), éxito en la economía del conocimiento e inversión en capital humano se convierten en procesos indisolubles e interdependientes en la retórica de múltiples agentes y agencias, que cada vez conquistan mayores niveles de legitimidad.

El afinamiento de un paradigma performativo

La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender? Y, en el contexto de argumentación del poder ¿es eficaz? [...] La perspectiva de un vasto mercado de competencias operacionales está abierta. Los detentadores de este tipo de saber son y serán objeto de ofertas, y hasta de políticas de seducción (Lyotard, 1984, pp. 94-95).

Desde la descrita racionalidad de gobierno se destaca el modo en que se afectó la lógica según la cual no se interviene sobre los jugadores, sino sobre las reglas del juego. Particularmente, este cambio operado en las reglas de juego de la ciencia, las artes, la literatura, a partir del siglo XIX, muy bien descrito por Lyotard (1984), nos permite ubicar el tipo de transformaciones en torno al conocimiento que se producen en esta coyuntura, y que el autor sintetiza en su análisis sobre el carácter performativo que adquiere el saber, ahora atravesado por los imperativos de nuevas formas de productividad para los sistemas sociales y educativos, en los cuales ubicamos las demandas por las competencias. Esta performatividad y sus efectos también los experimentamos en los condicionamientos, exigencias, persuasiones e incitaciones que se movilizan en la investigación, la innovación, la formación y el papel atribuido a las instituciones educativas y sus actores.

El epígrafe seleccionado nos sitúa en una manera de comprender estos cambios: la configuración de una perspectiva hegemónica que privilegia las competencias en la educación superior, así como una manera particular de entenderlas, forman parte de una serie de transformaciones en las que el saber, como bien lo destaca Lyotard, se ha convertido en la principal fuerza de producción: “En su forma de mercancía informacional indispensable para la potencia productiva, el saber ya es, y lo será aún más, un envite mayor, quizá el más importante, en la competición mundial por el poder” (1984, p. 17).

Por supuesto, esta tendencia no es nueva y tiene múltiples referentes para su enunciación y para conquistar legitimidad en el escenario educativo¹⁰. La performatividad, argumenta Lyotard, tiene diversas facetas y remite a una propiedad central de los sistemas sociales centrados en la optimización de actuaciones y en la eficiencia mensurable en relaciones input/output: se busca el aumento del *output* (informaciones o modificaciones obtenidas) y una disminución del *input* (energía gastada). Lyotard aclara: “La pertinencia no es ni la verdadera, ni la justa, ni la bella, etc., sino la eficiente: una «jugada» técnica es «buena» cuando funciona mejor y/o cuando gasta menos que otra” (p. 83). Esta búsqueda de la mejor relación entre input/output se basa, contemporáneamente, en lograr incrementar el poder: una ecuación que se establece entre riqueza, eficiencia y verdad, aclara Lyotard, la cual forma parte de la lógica del capitalismo y que afecta tanto la investigación como la formación.

Para el caso de la investigación, se privilegia un imperativo de mejora de las actuaciones y de la realización de productos, “la ciencia se convierte en una fuerza de producción, es decir, en un momento de la circulación del capital” (Lyotard, p. 84), donde los imperativos de la performatividad y la recomercialización están orientando los estudios, fundamentalmente, hacia las aplicaciones.

En cuanto a la formación, destaca Lyotard, la enseñanza superior se convierte en un subsistema del sistema social, en la medida en que el criterio de pertinencia es la performatividad del sistema social admitido: lo que se busca es la contribución de la enseñanza superior a la mejora de esta performatividad y, por ende, a la formación de competencias

¹⁰ En los últimos documentos sobre las Competencias en la Educación Superior (Cf. MEN, 2009, p. 6), precisamente se usan algunas citas de Lyotard, completamente descontextualizadas, para justificar la importancia de hacer tránsito a este nuevo paradigma.

que le son indispensables a ese sistema social. Estas competencias son de dos tipos: aquellas destinadas a afrontar la competitividad mundial y aquellas que favorezcan el mantenimiento de la cohesión interna, esto es, las competencias apropiadas a sus propias exigencias. El cambio resulta significativo, en palabras de Lyotard: “La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación” (p. 90); de lo que se trata en la actual coyuntura es de proporcionar “al sistema los «jugadores» capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad” (p. 90).

En estas nuevas condiciones, el principio de performatividad, desde un efecto global, subordina las instituciones de educación superior a los poderes: el papel de la enseñanza, por tanto, es asegurar tanto la reproducción de competencias, como su progreso, y, por ende, ya no se trata tan solo de la transmisión del saber, en términos de informaciones, sino que implica el aprendizaje de aquellos procedimientos que permiten mejorar la capacidad de conectar campos que suelen presentarse como aislados desde la organización tradicional de los saberes.

Por esta razón, para Lyotard, la interdisciplinariedad, la valoración del trabajo en equipo, la lógica estratificada en la producción y transmisión del conocimiento son formas constituyentes que dan cuenta de esta imposición del criterio performativo en el saber; en estas nuevas condiciones, unas instituciones quedan encargadas de la selección y reproducción de competencias profesionales y otras quedan destinadas “a la «puesta en marcha» de «espíritus imaginativos»” (p. 97), y, consecuentemente, unas se dirigen a la masificación, y las otras, a pequeños grupos élite.

En este contexto, la performatividad se amplía y muestra toda su capacidad para alterar las reglas de juego, cuando se potencia la imaginación, esto es, la interconexión de series de datos e información que inicialmente no se consideraban interrelacionados y que conforman un nuevo conjunto; para Lyotard, justamente, “el incremento de performatividad, a igual competencia, en la producción del saber, y no en su adquisición, depende, pues, finalmente de esta «imaginación» que permite, bien realizar una nueva jugada, bien cambiar las reglas del juego (Lyotard, p. 96).

Este carácter performativo se hace claramente evidente en los discursos que buscan dar legitimidad a una nueva razón de ser de la educación superior, pues ella ocupa el lugar de instrumento que posibilitará generar esta diversidad de cambios para los individuos y para el conjunto de la sociedad.

Problematización de los discursos que legitiman las competencias en la educación superior

Educación y competencias se confabulan para garantizar una formación que se prolonga a lo largo de la vida, una formación que no es excluyente, que anula las dicotomías, tiende puentes entre mundos, conocimientos y etapas percibidos antes como independientes entre sí (MEN, 2005, p. 1).

En la educación superior colombiana, el discurso de las competencias ha tenido una legitimación en las necesidades de la sociedad, y, al igual que muchos otros cambios, se justifica por la importancia atribuida a responder a las exigencias de un mundo y una economía globalizadas. En tal sentido, se le considera tanto un mecanismo para lograr favorecer la pertinencia y la proyección internacional de la educación –de los saberes, las profesiones, las titulaciones y los mercados de trabajo–, como una estrategia para “establecer referentes comunes que garanticen la calidad de la formación [...] así como la articulación de los distintos niveles de la educación superior” (MEN, 2009, p. 1).

Desde la política oficial se señala que tanto la pertinencia como la calidad de la educación superior dependen, en gran medida, de la implementación de las “competencias genéricas¹¹ que permitan aprender durante toda la vida, formando profesionales capaces de moverse con destreza en el mundo globalizado” (MEN, 2009, p. 1). Este mundo globalizado se presenta como un escenario caracterizado por su inmediatez y proximidad, condiciones que favorecen procesos de naturaleza social, económica y política,

11 Las cuatro competencias inicialmente formuladas eran: Comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional; pensamiento matemático; ciudadanía y ciencia; tecnología y manejo de la información. Desde el año 2009, y previo al diseño de las pruebas que medirán estas competencias, el ICFES adquirió un paquete de pruebas australianas –Consejo Australiano para la Investigación Educativa, ACER–, las cuales fueron traducidas y adaptadas para ser aplicadas a partir del año 2010. Las competencias genéricas –consideradas transversales y fundamentales para el desempeño de los futuros profesionales–, que se miden a través de las Pruebas Saber PRO son: comunicación escrita, inglés, comprensión lectora, solución de problemas, pensamiento crítico y entendimiento interpersonal. Cabe destacar la escasa y pobre conceptualización que se hace de estas competencias. También empiezan a operar a partir del segundo semestre de 2011 el sistema modular de pruebas para medir las denominadas competencias específicas –comunes a grupos de programas de la misma o de distintas áreas de formación–, las cuales inician su proceso de experimentación y ya empiezan a generar grandes dudas sobre sus alcances e implicaciones.

apareciendo el de la *economía globalizada* como el más notorio, asumido como “posibilidad latente de que regiones geográficamente apartadas mantengan negocios comerciales de manera expedita” (MEN, 2009a, p. 2). Atender las necesidades de ese mundo globalizado se traduce en lograr participar en una “vasta red de interacciones y negocios”, reconociendo que las posibilidades de éxito o fracaso del profesional dependen de la forma como se integra y opera dentro de tal red. Además se considera que el contexto local –entendido como el nacional– “pareciera no ser más que el escenario en el cual empresas y profesionales se preparan para afrontar el contexto global, que en muchos casos será aquel en el cual se desarrollarán las acciones más significativas de su futuro desempeño” (MEN, 2009a, p. 2).

El intercambio comercial propio del siglo XXI, se dice, deriva tanto en un “intercambio natural de tipo social y cultural [como en una] delicada red de intereses políticos entre naciones y empresas que mantienen relaciones económicas activas” (MEN, 2009a, p. 2). Como ejemplos paradigmáticos del intenso intercambio entre intereses locales y globales se plantean las integraciones entre naciones (Unión Europea) y las empresas transnacionales; estas últimas se ven como una subcultura que lleva impresa tanto la “globalidad del negocio [como su especificidad según] los valores que mueven un negocio determinado” (MEN, 2009a, p. 3), a la cual acceden y podrán quedar vinculados los jóvenes profesionales, razón por la cual se espera que ellos logren dominar sus códigos sociales de interacción y comunicación. A lo anterior se suman los efectos producidos por la inmediatez de las comunicaciones: de un lado, el reconocimiento de “la complejidad y entrelazamiento del mundo en el cual se vivimos [y de otro, la saturación] de información que proviene de todos los destinos, cargada de toda suerte de intereses y con diversos grados de validez” (MEN, 2009a, p. 4).

En el contexto planteado, se dice, “el joven universitario o profesional tendrá que moverse dentro de este mundo complejo [y como] elementos para entenderlo [ha de recurrir a las] disciplinas científicas que se han construido para analizar sistemáticamente las complejidades de la sociedad” (MEN, 2009a); desde ellas se aspira a lograr tanto “*entender la realidad que lo rodea* [como] *construir un conjunto de criterios y elementos de juicio y análisis* que le permitan moverse *autónomamente* dentro ese mundo [a la vez que] permitir que el *accionar* del ciudadano y el futuro profesional sea *autónomo y responsable* con la comunidad local en la cual vive” (MEN, 2009a, p. 4, resaltados del texto original).

Para justificar la introducción y el uso del lenguaje de las competencias en la educación se plantea como un hecho que “la educación superior está adoptando el lenguaje de la sociedad” (MEN, 2009a, p. 5), y se considera que con este lenguaje ocurre actualmente lo mismo que con otros términos como: “independencia, consumidor, eficiencia, rendición de cuentas, valor agregado” (p. 5). El uso del lenguaje de las competencias se atribuye a un “devenir de la sociedad del conocimiento”, pues se señala que si bien proviene de la formación para el empleo, usada a finales de la década de los cuarenta, actualmente se emplea “con mayor fuerza en el ámbito educativo para todos los niveles de formación” (MEN, 2009a, p. 5). Y es debido a los “aportes de organismos internacionales y a la influencia de sus programas de cooperación en la formulación de políticas nacionales y globales [que se ha avanzado tanto en conceptualización como en su] incorporación a los propósitos formativos, a la definición de perfiles profesionales, y como recurso para la comparabilidad y movilidad de los estudiantes en los sistemas educativos nacionales e internacionales” (MEN, 2009a, p. 5).

Por tal razón, se señala que lograr que los profesionales sean competentes es una aspiración de “todas las instituciones de educación superior”, de tal manera que cuenten con “algunos *valores agregados* que los identifiquen con el lugar de origen de su formación [así], se puede afirmar que la competencia, paulatinamente, se ha constituido en un propósito u objetivo perfectamente aceptable, e incluso deseable, en la comunidad académica y como requisito para el ejercicio profesional” (MEN, 2009a, p. 5).

Desde los diversos argumentos, a las competencias se les atribuye una multiplicidad de finalidades, algunas vinculadas con aquello que se considera una cualificación del sistema educativo tanto para la política internacional –comparabilidad y movilidad– como para la nacional: calidad, pertinencia, internacionalización, articulación de los diferentes niveles de la formación. Otras finalidades se sitúan en el mejoramiento y el posicionamiento de las instituciones educativas –producir unos valores agregados–; otras como referentes para el ejercicio profesional y su aporte a las demandas del mundo productivo. Y otras, con la transformación misma del sujeto: lograr su inserción y apropiación de las exigencias y cambios generados en las diferentes esferas de la globalización, a la vez que se le atribuye el potencial de aportar valores hoy considerados centrales ya no solo en la educación, sino también en la empresa: autonomía, responsabilidad y un aprendizaje permanente que se extienda a lo largo de la vida. Estos valores, igualmente, se formulan en la dirección de lograr, finalmente, un “desempeño ciudadano y productivo”. Los sujetos competentes son vistos como una tarea tanto

individual como colectiva, pues el logro de esta meta, se supone, aumenta y cualifica el capital humano que se considera indispensable para lograr el posicionamiento requerido en una economía del conocimiento en la cual hemos de competir y en la cual se basa ahora el desarrollo productivo, tanto de los sujetos como del conjunto de la sociedad.

La pluralidad de significados y su utilidad dependen de los intereses bajo los cuales se elabora una u otra definición. En este sentido, Díaz *et al.* (2006) cuestionan cómo la mayoría de las definiciones, especialmente aquellas que se refieren a las “competencias laborales”, son descripciones teóricamente débiles que operan con objetos extrínsecos, por ejemplo, una habilidad, los rasgos de un desempeño, las características de un oficio, una acción, etc. Estos intereses claramente se relacionan con la importancia atribuida a la formación de capital humano que logre responder a las exigencias del modelo de desarrollo dominante. Desde este requerimiento se sustenta la estrecha relación que se establece entre los procesos productivos de las economías nacionales e internacionales y la educación; necesidad que ha sido promulgada desde diversas agencias internacionales, bajo la égida de “mejorar las condiciones de vida de la población”.

Si bien el discurso opera en la lógica de homogeneizar la razón de ser de las instituciones educativas, convertidas ahora en “fuente de competencias para la innovación” (Vila, Dávila y Mora, 2010, p. 8)¹², que haga posible su participación estratégica en este capitalismo globalizado —denominado eufemísticamente sociedad del conocimiento—, también se ponen en funcionamiento nuevas estratificaciones, fragmentaciones, jerarquizaciones en el marco de las también aparentes formas de flexibilización de la educación. De hecho, el énfasis en la formación técnica y tecnológica y en las competencias laborales que demanda el sector productivo nos revela la asunción de unas jerarquías ligadas tanto a una geopolítica del conocimiento —en la que nuestro papel es responder a las opciones del capitalismo precarizado— como a unas estratificaciones sociales internas que afianzan las exclusiones de los grupos tradicionalmente relegados.

Justamente esto es lo que está ocurriendo en nuestro país: la universidad se encuentra cada vez más estratificada y diferenciada, pues el discurso de las competencias académicas se dirige a un sector minoritario de la población —universidades de élite, tanto del sector oficial como privado—,

12 Este es el papel estratégico de las universidades, es decir, proveer “aquellas competencias que integran la capacidad para procesar ideas de los egresados”, y que devienen capital (Vila, Dávila y Mora, 2010, p. 8).

mientras que para los grupos más vulnerables la propuesta se restringe a una formación orientada a demandar las competencias que el sector laboral –también jerarquizado y estratificado– requiere. Incluso en las universidades cuya trayectoria ha estado centrada en el campo de las profesiones, ya aparece la marcada preocupación por reorientar los currículos y los procesos formativos en función de aquellos desempeños demandados por el sector laboral.

Esta situación ha alterado profundamente las bases sociales de la educación, aclaran Díaz *et al.* (2006), la cual ahora debe favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades para competir efectivamente en el campo laboral, imposible de entender al margen de la consideración de que el conocimiento es hoy la piedra angular de la nueva economía. Y en este contexto se asume que la educación superior debe contribuir a desarrollar en los estudiantes aquellos conocimientos y competencias consideradas relevantes por el mercado laboral, proporcionar diversas oportunidades de aprendizaje –tanto formal como no formal– a lo largo de la vida, así como generar acciones de certificación de las competencias configuradas por fuera de la educación. Esto ha conllevado “una fuerte presión sobre la estructura y la orientación de los modelos de formación profesional dominantes, sobre los conocimientos y competencias seleccionados, y sobre los métodos, estrategias y contextos de aprendizaje” (Díaz *et al.*, 2006, p. 54). Y es tal el impacto que han tenido estas orientaciones que incluso las teorías constructivistas presentes en la educación han sido desplazadas por las teorías de las competencias, como lo cuestionan Díaz *et al.*: “ya no es la educación la que se ocupa del desarrollo de la competencia de un sujeto, sino que son las competencias las que se ocupan de enriquecer el mercado de la educación” (p. 59).

A lo anterior se suma que, si bien es cierto que la formación pretende adaptarse a las demandas del mercado laboral, la relación sistémica entre educación y trabajo plantea una serie de tensiones con las competencias que se promueven desde la educación y los escenarios laborales respectivamente, en tanto que la competencia laboral se define desde los escenarios del trabajo, y la competencia profesional, en el campo educativo (Díaz *et al.*, 2006). La principal diferencia estriba en que la competencia en el escenario laboral es asumida como una capacidad solo desplegable en situaciones concretas de trabajo, a las cuales subyacen reglas, procedimientos y consecuencias; mientras que en el escenario educativo las situaciones tienden a ser imaginadas y mediadas por el discurso pedagógico y a ser evaluadas con criterios académicos.

En este contexto, la apropiación de las disciplinas científicas se ve ya no como la razón de ser de la formación, sino como un medio, un instrumento que permite entender las complejidades de las sociedades contemporáneas y responder a los problemas que ellas demandan, muchas de las cuales, por supuesto, se concentran en las reiteradas “necesidades del sector productivo” o en las “exigencias del mercado laboral actual”.

Mientras tradicionalmente la formación profesional planteaba para su ejercicio la necesidad de un cuerpo de conocimientos bajo la égida de una salida racional a los problemas, cuestionan Díaz *et al.* (2006), la visión actual busca producir respuestas apropiadas a los problemas contingentes del mundo laboral; esto significa que la formación ya no reposa sobre la apropiación de unos saberes constituidos, sino que estos operan en función de la contingencia del mercado laboral.

En el discurso oficial se simplifica por completo la concepción del conocimiento, pues al diferenciarlo del ámbito de las tareas se dice que “se asocia con hechos e ideas que han sido apropiados mediante el estudio, la investigación, la observación o la experiencia o cuerpo (cluster) de información que es comprendido, [mientras que] la tarea se refiere a la habilidad –incluso destreza– para emplear el conocimiento propio con relativa facilidad en la ejecución o réplica de una acción” (MEN, 2009a, p.6). El conocimiento se reduce a las apropiaciones de información que resultan comprensibles para el sujeto; casi que estaríamos retornando a una epistemología del realismo ingenuo desde esta manera de entender el conocimiento.

Al respecto, Moncayo (2007) cuestiona que la educación superior ahora se vincula con la búsqueda de la apropiación de las capacidades de creatividad e innovación de los sujetos, ante lo cual se abandona la formación en saberes y capacidades específicas, y se busca el desarrollo de competencias, esto es, rasgos generales no codificables; se opta, por tanto, por una formación basada en el manejo de aquella información disponible y cambiante, en función de la innovación y la creatividad, y se promueve la capacidad de hacer pasarelas entre trabajo y educación, con lo cual se produce una nueva exclusión, quizás más sustancial: la del conocimiento. En este contexto, el denominado trabajo autoprogramable y la formación a lo largo de la vida se convierten en metas que se traducen en redefinir las capacidades de los sujetos en función de los cambios socio-productivos. Los desarrollos que se han hecho en Europa y, más recientemente, en América Latina, en torno al proyecto Tuning, se ubican en esta tendencia orientada a minusvalorar los conocimientos a favor del dominio de competencias, habilidades y destrezas.

Para Moncayo, las competencias genéricas o transversales se dirigen a lograr individuos capaces de adaptarse permanentemente a las exigencias mutables de la valorización capitalista, y, por tanto, la formación ya no reside “en el conocimiento de un objeto o campo específico, en una competencia disciplinaria, profesional o técnica determinada, sino que debe orientarse hacia la adquisición de una aptitud permanente «para adquirir nuevas cualificaciones y para acometer nuevas tareas», aprender de manera ininterrumpida, a lo largo de toda su vida, para conservar condiciones de empleabilidad” (2007, p. 33).

Paradójicamente, en el discurso de la política oficial colombiana se señalan como asuntos problemáticos para la inserción y apropiación de este concepto “el poco conocimiento y comprensión sobre su naturaleza, alcances y limitaciones” (MEN, 2009a, p. 6), en especial cuando se asume, señala el MEN, desde posiciones extremas, para lo cual retoman los planteamientos de Barnett: “cuando se convierte en objetivo principal, y se dejan de lado otros objetivos importantes, o cuando la competencia se piensa de un modo demasiado estrecho” (2001, p. 224). Y se concluye que, por tanto, la competencia no es problemática en sí misma y que “se ha constituido en un propósito u objetivo perfectamente aceptable, e incluso deseable, en la comunidad académica” (MEN, 2009a, p. 5).

- Pero lo que se ha promovido desde este discurso oficial son justamente las posiciones extremas: de un lado, las competencias se han convertido en el propósito principal, y se han dejado de lado otras orientaciones importantes; y de otro, la competencia se piensa de modo excesivamente restringido. En nuestro país se cumplen las dos condiciones, tal como se aprecia en las grandes problematizaciones que podríamos formularle a la política oficial y a las prácticas de medición que se han favorecido: La orientación jerarquizante que promueve nuevas exclusiones, inequidades y grandes desigualdades entre grupos sociales: para la formación universitaria se enfatiza en una mezcla entre competencias académicas y profesionales que destacan el *saber qué* y el *saber cómo*; mientras que para la educación técnica y tecnológica se privilegian las competencias laborales que se centran en el *saber cómo*. En ambos grupos se minimiza el *saber para qué* de estas competencias, y en últimas se afianza la distancia de calidad entre tipos de formación: aquella que disfruta un sector minoritario que podrá participar en los procesos de producción de conocimiento de este capitalismo cognitivo, y aquella que recibe la mayoría, que se enfrenta a la precariedad y a la necesidad de adaptarse permanentemente a las demandas que le garanticen una mínima empleabilidad.

- La selección de competencias no se interpela, ya que de lo que se trata es de definir listados interminables de competencias –microcompetencias que generalmente se formulan bajo la visión de series de comportamientos observables, medibles, verificables–, o de aquellas que aparecen formuladas en los documentos oficiales –en el caso de la Educación Superior, los listados diseñados por los empresarios, profesores y egresados en el marco del proyecto Tuning se consideran los más apropiados–, asumiendo acríticamente tanto el sentido de formación que se promueve, como el papel atribuido a los sujetos desde estas orientaciones.
- El sentido homogeneizante y normalizador que se privilegia de las competencias y de su evaluación, especialmente por el énfasis otorgado a la medición a través de pruebas de lápiz y papel. Las diferencias se regulan desde el dispositivo del examen, y a este instrumento se le atribuye el carácter sobredimensionado de “transformar la educación”.
- La concepción simplificadora y estática del conocimiento que se promueve a través de estas prácticas de medición: dar cuenta de una disciplina, de sus problemas y debates se reduce a la lógica de la “respuesta correcta” y al consecuente reduccionismo que la acompaña. Por supuesto, lo que se privilegia es la reproducción, y se pierde el carácter transformador de la educación; podemos afirmar que desde este tipo de orientaciones difícilmente podremos generar una educación superior para la denominada “sociedad que aprende”.
- Tanto desde el discurso que sustenta la política oficial, como desde las acciones que hasta el momento la han acompañado, el dispositivo pedagógico convencional no se ve afectado, cuestionado y, menos, transformado. Se cree que mejorando el sistema de pruebas o de test, o implementando un cierto tipo de técnicas para “desarrollar competencias”, es posible que los profesores logren mejorar los puntajes de los estudiantes. Por supuesto, queda incólume el sistema de relaciones de poder y control presentes en la interacción educativa y que condicionan –generalmente limitan– el desarrollo de las competencias.
- La pedagogía queda reducida al diseño de estrategias, de metodologías, de actividades que, supuestamente, logren desarrollar aquellas competencias consideradas pertinentes. Desde esta perspectiva, el papel del profesor es el de simple diseñador de estas estrategias y de verificador de las realizaciones o actuaciones que dan cuenta de las competencias predefinidas.
- La retórica de la educación integral, manifestada como principio regulador de los proyectos educativos de las instituciones educativas, queda reducida a uno de tantos ideales o “deber ser”, puesto que las prácticas de medición privilegian ya sea la dimensión cognitivo-

comunicativa o la idea de “competencias ciudadanas”. A los resultados de esta medición se le atribuye la capacidad de dar cuenta del “nivel de calidad de la educación” e incluso de identificar el ranking en que se ubicarían las instituciones de educación superior.

- La perspectiva individualizante, abstracta y descontextualizada desde la cual se asume el desarrollo y la evaluación de las competencias.

Desde los actuales planteamientos de las teorías económicas aplicadas al crecimiento y sus relaciones con la educación, esta perspectiva se sigue afinando y cualificando, y el tema de las competencias se constituye en una estrategia articuladora que forma parte de un dispositivo de saber-poder que se ha globalizado a través de las políticas educativas. Las regulaciones que se producen son múltiples, y desde ellas es posible seguir expandiendo y multiplicando las lógicas del capitalismo contemporáneo, pues se potencia la interdependencia entre formación de capital humano, desarrollo de competencias e innovación, en el que los sujetos han de asumirse como “empresarios de sí mismos” –esto es, el individuo considerado como una inversión y un inversor–, responsables de gestionar sus aprendizajes, en procura de lograr articularlos a unas demandas jerarquizadas.

En nuestro contexto, esta jerarquización se hace manifiesta en el tipo de competencias que se exigen en los diferentes niveles de la educación –a la educación técnica y tecnológica le corresponderían, preferentemente, las competencias laborales, y a la educación universitaria, un híbrido entre estas y las competencias académicas– y en la presión por la comparabilidad y la competitividad entre instituciones educativas. Así, a través de las prácticas de medición se logra sostener simultáneamente el disciplinamiento y la administración de la “libertad”: formas de conducción de las conductas, diríamos con Foucault, que tienen la propiedad de favorecer simultáneamente la operatividad de uno de los dispositivos disciplinares, el dispositivo de examen –clasificación, jerarquización, divulgación de información, comparabilidad, búsqueda de normalización–, como la autorresponsabilidad de los sujetos, la vigilancia sobre sí, el automonitoreo –de los sujetos, las instituciones, los profesores, los programas–, de tal manera que nos sintamos parte de un juego, no importa el lugar en que quedemos ubicados, pero siempre en función de esta sociedad de empresa, como hombres gobernables dispuestos a trabajar en nuestra propia transformación según lo requiera el cambio en las reglas de juego. Se trata de un ajuste permanente e interminable –por eso la necesaria educación a lo largo de la vida–, de los sujetos a aquellas competencias que favorezcan la innovación, el crecimiento y en general la renovación de esta forma de ser del capitalismo.

Desde estas perspectivas críticas se nos abren nuevas preguntas sobre el juego que tenemos, sobre las posibilidades de reorientar y democratizar el poder en el marco de la multiplicidad de elecciones de los que participamos: ¿las formas de gobierno de las que forman parte la universidad y sus actores en la actualidad son homogéneas y extendidas globalmente?, ¿son heterogéneas y configuran diversas estratificaciones y nuevas jerarquías?, ¿qué discursos dan consistencia y promueven una instalación acrítica en este lugar atribuido a la educación?, ¿a qué cambios nos oponemos y en qué consisten las nuevas formas de resistencia y creación desde la universidad?

Si aceptamos, con Foucault, que nos enfrentamos a una crisis de gobierno: ¿las formas de resistencia que se articulan desde el contexto de la universidad nos ofrecen oportunidades para configurar nuevas relaciones de poder? El hecho de que muchas de las reformas en la educación superior —a partir del papel jugado por agentes, instituciones y organismos internacionales— estén produciendo efectos similares —pese a que operan bajo distintas orientaciones y pretenden logros diferenciados— y que estemos enfrentando luchas semejantes en diferentes lugares del mundo para proteger los “comunes en riesgo”, ¿nos abre una oportunidad de articulación y potenciación de las resistencias?

En este sentido, también es necesario destacar que frente a los modos de captura y sus consecuentes crisis, otros caminos están en construcción, y se están produciendo en diversas partes del mundo múltiples resistencias que nos empiezan a revelar la condición constituyente, la capacidad autoprodutiva y autoorganizadora de los sujetos, las cuales pueden ser también creadas en pos de nuevas luchas, muchas de ellas inéditas, que destaquen la singularidad, la multiplicidad y la cooperación puestas al servicio de una apropiación colectiva de los saberes.

Y desde distintos procesos formativos y autoformativos al margen del mercado es que se han generado vínculos de reciprocidad y autogestión, y espacios creativos de experimentación e innovación política que se han materializado en experiencias como las universidades experimentales, los grupos y colectivos de formación de y en los centros sociales, y las iniciativas de nueva empresarialidad, como librerías y cooperativas, las cuales muestran esa voluntad de crear una red autosostenida de formación que se difunde y articula al tejido social y a sus luchas por la democratización del conocimiento.

Igualmente, para el campo de la educación superior podríamos reconocer, simultáneamente, las formas como opera el mercado global del saber, y las modalidades de globalización de la universidad, como también identificar las luchas y mecanismos de articulación a los movimientos antisistémicos

por parte de diversos grupos de la universidad, especialmente de los estudiantes, a partir del reconocimiento de la precariedad hacia la cual se proyecta su presente y su futuro. Si bien muchas de estas acciones colectivas aún son incipientes en nuestro contexto, que ha experimentado la precariedad en todos los terrenos de forma permanente, tampoco podemos desconocer las producciones de saber que se generan en diversos ámbitos educativos y que revelan la disposición de dar respuesta a las problemáticas locales y de potenciar una formación multidimensional que tenga en cuenta las preocupaciones e intereses de los jóvenes estudiantes.

Referencias

- CASTRO-GÓMEZ, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismos en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- DÍAZ, Olga Cecilia (2006). “Competencias y flexibilidad: Tensiones y retos para la Educación Superior”. En: *Memorias. Programa de formación en Investigación*. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, D. C.
- DÍAZ, Mario; VALENCIA, Gloria Clemencia; MUÑOZ, José Arturo; VIVAS, Diego Fernando y URREA, Carmen Elena (2006). *Relaciones entre los PEI y los ECAES en seis universidades de Colombia*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura Sede Cali- ICFES.
- FOUCAULT, Michel (1991a). *El sujeto y el poder*. Bogotá: CARPE DIEM.
- FOUCAULT, Michel (1991b). *Historia de la Sexualidad. Tomo 1 – La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1996). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: Biblioteca de la mirada.
- FOUCAULT, Michel (2006). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LAZZARATO, Maurizio (2000). “Del biopoder a la biopolítica”. *Revista Multitudes*, N.º 1. Extraído el 29/10/2007 de: <http://multitudes.samizdat.net>
- LAZZARATO, Maurizio (2005). “Biopolítica/Bioeconomía”. Traducción Reyes E. *Revista Multitudes*, N.º 22. Extraído el 6/10/2008 de: www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/0401-LAZZARO-ES-2.pdf
- LAZZARATO, Maurizio (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de sueños.
- LYOTARD, F. (1984/2008). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- MONCAYO, Víctor Manuel (2007). “Viejas y nuevas exclusiones de la educación superior colombiana”. En: *Debate sobre la Educación Superior*. Bogotá: Planeta Paz.

- SANTOS, Boaventura de Sousa (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- VILA, Luis E., DÁVILA QUINTANA, C. Delia y MORA, José-Ginés (2010), “Competencias para la innovación en las universidades de América Latina: un análisis empírico”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México: ISSUE-UNAM/ Universia, 1(1): 5-23. Extraído de: <http://ries.universia.net.mx/index.php/ries/article/view/23/competencias>, [Consulta: 27/05/2010].

Documentos de política oficial nacional:

- ICFES. (2011). Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior SABER PRO (ECAES). Prueba de competencias genéricas. www.icfes.gov.co
- ICFES. (2011) Lineamientos SABER PRO. Noviembre. www.icfes.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2005). Educación Superior. Boletín Informativo N.º 5. Competencias y Evaluación. Octubre-diciembre.
- MEN (2006). Visión Colombia 2019- Educación. Propuesta para la discusión. Bogotá: MEN.
- MEN (2008). Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006-2010. Documento N.º 8. Enero. Disponible también en www.mineduacion.gov.co
- MEN (2009). Educación Superior. Boletín Informativo N.º 13. Competencias genéricas en Educación Superior. Diciembre.
- MEN (2009a). Las competencias en la Educación Superior. Disponible en: www.mineduacion.gov.co. Segunda versión (abril del 2009).
- MEN (2010). Balance de la Revolución Educativa 2002-2010. Informe de gestión del Ministerio de Educación Nacional durante la jornada de balance de Gobierno. Colombia 2002 – 2010. Extraído el día 18/05/2010 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-231469_archivo_pdf_discurso.pdf.
- MEN (2010a). *Revolución Educativa 2002-2010. Acciones y Lecciones*. Bogotá: MEN. Extraído el día 13/08/2010 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241342_memorias_RE.pdf.
- MEN (2011). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. Extraído de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf.