

Las competencias en la educación superior

tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia¹

As competências no ensino superior: tecnologias de governo para a gestão da capacidade de agência

Competencies in higher education: government technologies for management of getting skill.

Olga Cecilia Díaz*

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia). Actualmente es Decana de la Facultad de Educación de esta institución. Candidata a Doctor en Educación. Correo electrónico: odiaz@pedagogica.edu.co

1 Este texto retoma los desarrollos de la tesis doctoral "Las competencias como tecnologías de gobierno neoliberal: consentimientos y contraconductas en la educación superior".

Resumen

El artículo sitúa las competencias como una tecnología de gobierno social de tipo neoliberal, cuyas prácticas de regulación se expresan tanto en las políticas de los organismos internacionales como en las políticas oficiales del país, destacando que en unas y otras se impulsan formas de gobierno flexibles y pragmáticas. Estas formas responden adaptativamente a los cambios y, al mismo tiempo, favorecen prácticas que abren espacios a las fisuras, las contraconductas y los antagonismos: de un lado, con la promoción de la capacidad de agencia, y de otro, con los escenarios que generan apertura mediante el impulso a la modulación y la automodulación.

Palabras clave

Gubernamentalidad, educación superior, competencias, tecnologías de gobierno.

Resumo

O artigo situa as competências como uma tecnologia de governo social de tipo neoliberal, cujas práticas de regulação expressam-se tanto nas políticas dos organismos internacionais quanto nas políticas oficiais do país salientado que em umas e outras se impulsionam formas de governo flexíveis e pragmáticas. Tais formas respondem às mudanças se adaptando e, ao mesmo tempo, favorecem práticas que abrem espaços às fissuras, às contracondutas e aos antagonismos: de um lado, com a promoção da capacidade de agência, e de outro, com os cenários que geram abertura mediante o impulso à modulação e à automodulação.

Palavras chave

Governamentalidade, ensino superior, competências, tecnologias de governo.

Abstract

This article places competencies as a technology of social government of neoliberal kind, which regulation practices are expressed as in policies of international organizations as official policies of the country, emphasizing that in ones and another ones some flexible, pragmatic ways of government are boosted. These ones respond adaptably to changes, and at the same time, they stimulate practices which open spaces to: fissures, counter-behaviors, and antagonisms; in one side with the promotion of getting skill and in the other one with the sceneries which generates a commencement through stimulation to modulation and self-modulation.

Key words

Governmental, higher education, competencies, government technologies.

Fecha de recepción: 15 de febrero de 2013

Fecha de aprobación: 27 de junio de 2013

(...) Hay demasiadas personas en los países en desarrollo que no cuentan con las habilidades básicas para sobrevivir, ni mucho menos con las habilidades avanzadas necesarias para defenderse y aún menos las habilidades avanzadas para programas [sic], en este mundo nuestro, complejo y competitivo. Los retos consisten en mejorar la calidad de la enseñanza y la pertinencia del aprendizaje, y en ofrecerles a todos, incluidos aquellos a quienes es más difícil llegarles, una buena educación. La medida del éxito a largo plazo para los países en desarrollo será el grado al cual alcancen el sistema y una cultura de aprendizaje permanente. (Banco Mundial, 1999a, citado por Banco Mundial, 2003a, p. 122).

Dar cuenta del contexto histórico en el que las competencias se asumen como problemas y aparecen como objetos de pensamiento que configuran tecnologías o programas específicos de regulación social y, por tanto, dan lugar a regímenes de verdad en el marco de una gubernamentalidad que enfrenta diversas actualizaciones demanda ubicar las problematizaciones que reclaman el *ser competente*, así como el campo discursivo que participa de este proceso de regulación social. En tal sentido, se requiere tematizar la producción académica y científica, pero también política y económica, e incluso aquellas reflexiones de carácter ético y moral, desde las cuales se sustenta tanto la constitución de nuevas subjetividades como la reorientación de las instituciones a favor de ampliar los alcances de la expansión y la productividad de la potencia humana.

En la contemporaneidad, este discurso de las competencias ha ampliado sus alcances, pues opera no solamente como argumento económico, sino también como objetivo social, por cuanto se usa para relieves su papel en la configuración de subjetividades que adopten los valores de la ciudadanía moderna y que garanticen la cohesión social, especialmente aquellos vinculados con la seguridad, la justicia, la paz, la democracia, los derechos humanos, la confraternidad, así como el respeto por los principios, derechos y deberes instituidos. Todo ello en el marco de un contexto histórico cultural caracterizado por el reconocimiento a la diversidad, la pluralidad, la diferencia, la multiculturalidad y el permanente reclamo a la adaptación al cambio que demandan las condiciones de incertidumbre en que se desenvuelven las nuevas generaciones.

Una de las novedades sobresalientes en este renovado liberalismo se refiere a un estilo gubernamental que promueve un Estado que interviene en la vida social desde la configuración de marcos institucionales, para que los hombres puedan sentirse libres de ejercer su libertad económica, bajo el principio

de no intervención sobre los jugadores, sino sobre las reglas del juego: se trata de crear una estructura competitiva que garantice la regulación económica sin el dirigismo estatal, cuyas condiciones a priori garanticen el buen funcionamiento del mercado. Estas intervenciones gubernamentales que afectan las reglas de juego en lo atinente a la ciencia, las artes, la literatura, a partir del siglo XIX, se destacan por el carácter performativo que adquiere el saber y que nos remite a los imperativos de las nuevas formas de productividad para los sistemas sociales y educativos, dentro de las cuales ubicamos las demandas por las competencias.

La performatividad, argumenta Lyotard, tiene diversas facetas y remite a una propiedad central de los sistemas sociales enfocados en la optimización de las actuaciones y la eficiencia mensurable en las relaciones *input/output*: se busca simultáneamente incrementar el *output* (informaciones o modificaciones obtenidas) y disminuir del *input* (energía gastada). En este contexto, la pertinencia ya no se define por criterios de verdad, justicia o belleza, sino por su nivel de eficiencia: “una *jugada* técnica es buena cuando funciona mejor y/o cuando gasta menos que otra” (Lyotard, 1984, p. 83). Esta búsqueda de la mejor relación entre *input/output*, nos aclara el autor, contemporáneamente se basa en lograr incrementar el poder desde la nueva ecuación que se establece entre riqueza, eficiencia y verdad, que forma parte de la lógica del capitalismo y afecta tanto a la investigación como a la formación.

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. 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, 1984, p. 84) donde el imperativo de la comercialización está orientando los estudios, fundamentalmente, hacia las aplicaciones. En cuanto a la formación, aclara 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 reconocido: lo que se busca es la contribución de la enseñanza superior a la mejora de esta performatividad y, por tanto, la formación de competencias que le resulten 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 (1984): “La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación”; de lo que se trata en este cambio de reglas del juego 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).

El papel que se le atribuye a la enseñanza es asegurar la reproducción y cualificación de las competencias: no se trata solo de la transmisión del saber, en términos de conocimientos e 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 que dan cuenta de esta imposición del criterio performativo en el saber. La jerarquización se traduce en que unas instituciones quedan encargadas de la selección y reproducción de competencias profesionales y otras son 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.

Así, lo que se empieza a impulsar a través de las políticas educativas y sociales, en este gobierno de la individualización (Foucault, 1991), es el reconocimiento y aprovechamiento de las capacidades –para modificarlas, expandirlas, direccionarlas– a favor de un autogobierno basado en prácticas flexibles que simulan la conquista de mayores niveles de autonomía y que se orientan a estimular la competitividad. Los discursos *expertos* que le dan forma a esta racionalidad se sitúan en la promoción de la prevención, la anticipación y la previsión, pero también la adaptación permanente al cambio, la visualización de la proyección de estas transformaciones y, en particular, un énfasis en la necesidad de involucrarnos y hacernos cargo de nuestra existencia individual y colectiva. Las agendas que orientan tales transformaciones en el sector educativo abordan también estas reorientaciones; que, en todo caso, han de ser ajustadas *a la medida* de los contextos y de los sujetos.

Con la denominación de gobierno de la individualización¹, Foucault (1991) destaca una forma de poder en

1 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 se relaciona 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*” (ibíd.). (Los resaltados son del autor).

la que se combinan, en las mismas estructuras políticas, las técnicas de individualización y los procedimientos de totalización; en este tipo de gobierno, nos aclara el autor, los efectos del poder “están asociados con el conocimiento, la competencia y la calificación” (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” (ibíd.). 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 solo en él y lo ata a su propia identidad por una vía constriñente” (ibíd.).

Para el autor, en este tipo de gobierno contemporáneo se hace visible una racionalidad política, que denominó gubernamentalidad liberal (Foucault, 2007), caracterizada como una nueva razón que busca “regir la conducta de los hombres en un marco y con instrumentos estatales” (p. 360). El liberalismo se distingue por una regla interna que le da su especificidad: la economía máxima. En tal sentido, este arte liberal de gobernar es “una forma de reflexión crítica sobre la práctica gubernamental” (p. 363) que busca regular y deslindarse tanto de una gubernamentalidad anterior –la razón de Estado²– como regular y reformar la gubernamentalidad actual –liberal–, que está atravesada por el principio según el cual “siempre se gobierna demasiado” (p. 360), y, por tanto, se busca disminuir sus pretensiones y limitar sus abusos.

Reconocer las particularidades que adquieren estas orientaciones en la educación superior será fundamental para ubicar de qué manera se legitiman estas formas de gobierno e identificar en dónde se sitúan las formas de consentimiento, pero también las resistencias, las luchas y las producciones de subjetividad alternativas.

2 La emergencia de la razón de Estado se produce en el siglo XVI, en el tránsito de unas relaciones entre Estados marcadas por herencias dinásticas de territorios hacia una relación de competencia; esto es, un sistema de reglas que regula esta relación entre Estados, desde un cálculo racional de fuerzas e intereses, basado en el control económico de los mercados y la extensión de las influencias políticas (Foucault, 2006).

Las competencias desde el discurso oficial: la promoción de la capacidad de agencia

Las decisiones que afecten al bienestar de los jóvenes y de la sociedad son las que conformen el capital humano fundamental para ser trabajadores productivos, cabezas de familia, ciudadanos y líderes comunitarios. Es por eso que el presente informe se centra en las transiciones que experimentan los jóvenes en el aprendizaje, el trabajo, la salud, la familia y la ciudadanía. Si se toman bien, las decisiones sobre estas transiciones desarrollarán, salvaguardarán y desplegarán en forma apropiada el capital humano. Si se toman mal, las consecuencias serán muy costosas de corregir porque el retiro de la escuela, los periodos prolongados de desempleo, o los comportamientos de salud arriesgados pueden dejar cicatrices permanentes. (Banco Mundial, 2007a, p. 4).

En el caso de la educación superior, el discurso de las competencias en las últimas décadas ha tenido una legitimación especial en las abstractas “necesidades de la sociedad”. Al igual que muchos otros cambios, se justifica por la importancia atribuida a responder a las exigencias de un mundo competitivo y una economía globalizadas. Tal como se aprecia en el epígrafe y en las orientaciones del Informe para el Desarrollo Mundial, que se dirigió particularmente a pensar la conducción de las nuevas generaciones (Banco Mundial, 2007a)³, la política se centra en el desarrollo de las capacidades de los jóvenes para la adecuada toma de decisiones en aquellas etapas cruciales de la vida y en torno a aquellos aspectos estructurales que conforman su lugar en la sociedad: aprendizaje, trabajo, salud, familia y ciudadanía. Esto

3 En este Informe sobre el desarrollo mundial, se considera que las reformas deben basarse en tres direcciones estratégicas:

- *Posibilidades.* Ampliar las oportunidades para desarrollar el capital humano mediante la expansión del acceso a la educación y a los servicios de salud y el mejoramiento de su calidad; facilitar el inicio a una vida laboral, dar voz a los jóvenes para expresar la clase de servicios que desean y darles la oportunidad de participar en su prestación.

- *Capacidades.* Desarrollar las capacidades de los jóvenes para elegir bien entre las oportunidades reconociéndolos como agentes de toma de decisiones y contribuyendo a asegurar que sus decisiones se tomen con base en buena información, recursos adecuados y buen juicio.

- *Segundas oportunidades.* Proporcionar un sistema efectivo de segundas oportunidades a través de programas con objetivos claros que den a los jóvenes la esperanza y los incentivos para recuperarse de la mala suerte –o de malas elecciones (p. 2).

implica crear sistemas efectivos que ofrezcan incluso *segundas oportunidades* que les permitan a los jóvenes recuperarse, “ya sea de su mala suerte”, o de sus “malas elecciones” –problemáticas siempre atribuidas a los sujetos–. En esta dirección, las políticas deben articularse y ofrecer información e incentivos para ayudar a los jóvenes y a sus familias a tomar esas *buenas decisiones* y desplegar su capacidad de agencia para lograr los resultados esperados, especialmente en términos de competitividad. Desde esta tonalidad discursiva y su carácter moral, se recurre a una renovada conducción, ya no basada en una razón pastoral, sino en un pragmatismo que promueve el gobierno de los individuos desde el reconocimiento de su capacidad de agencia:

Las políticas deben coordinarse bien para tener el máximo impacto. Se pueden dejar escapar oportunidades si las capacidades para aprovecharlas se entorpecen o se encaminan mal. Contar con mejores capacidades de toma de decisiones (agencia) puede llevar a la frustración si las oportunidades se encuentran [*sic*] muy por debajo de las aspiraciones y carecer de segundas oportunidades puede llevar a una caída libre de los resultados. (Banco Mundial, 2007a, p. 9).

Bajo esta perspectiva, se argumenta que “el marco de referencia extiende el modelo del capital humano considerando no solo a los gobiernos y las familias, sino también a los jóvenes, como inversionistas potenciales” (Banco Mundial, 2007a, p. 8). Con este tipo de orientaciones, se espera romper el ciclo y la espiral de pobreza que se transmite de una generación a otra y disminuir las brechas, a través de la creación de ambientes que resulten apropiados para aprovechar las oportunidades. Esta responsabilidad no descansa solamente en la mano benevolente del Estado, sino que involucra a los inversores afectados, quienes deben incorporar la racionalidad de la empresa y asumirse como una más de ellas:

La necesidad de cerrar las brechas no significa necesariamente que la mano oficial benevolente del gobierno debería hacer todo el trabajo pesado –aun si son bien intencionados, muchos gobiernos carecen de los recursos y capacidades para proporcionar todas las inversiones necesarias. Antes bien, la política pública necesita mejorar el clima para los jóvenes, con el apoyo de sus familias, para invertir en ellos mismos –trabajando sobre los costos, riesgos y rendimientos esperados de la inversión en personas, de la misma forma que deberían hacerlo para las empresas. (Banco Mundial, 2007a, p. 9).

En este contexto, lograr una base más fuerte de capital humano implica desarrollar “las destrezas⁴ básicas y de mayor orden, avanzadas o posbásicas” en una lógica de progresión ascendente: Las primeras “denotan el conjunto de habilidades mínimas requeridas para el aprendizaje posterior, el trabajo y la vida e incluyen aritmética y alfabetismo y niveles básicos de destrezas de comportamiento, como perseverancia, autodisciplina y confianza en sí mismo”. (p. 61). Para favorecerlas, se requiere que los países establezcan sistemas de medición de la calidad, transformen la lógica de sistemas educativos independientes –pre-escolar, primaria, secundaria y terciaria–, universalicen los primeros años de la escuela secundaria y configuren el sistema de aprendizaje sobre el ciclo de vida completo; acciones que no deben realizarse a costa de la calidad. Por tanto:

Establecer estándares, desarrollar sistemas de acreditación y evaluación, entrenar y motivar a los maestros y aumentar la responsabilidad de los administradores de las escuelas para con los padres, estudiantes y comunidades locales son solo algunas de las medidas que deben tomarse (p. 10).

Adicionalmente, no es suficiente el desarrollo de estas *destrezas básicas*, es necesario promover otras de mayor nivel, pues:

La economía global demanda destrezas más técnicas y (situacionales) de comportamiento, en especial las que se adquieren entre los 15 y los 24 años. La competencia ha aumentado la demanda de innovación tecnológica intensiva en destrezas en Asia y América Latina, en gran parte en las industrias de exportaciones, que tienden a utilizar personas jóvenes en mayores proporciones que las usuales (ibíd.).

Las destrezas más avanzadas, o “posbásicas” incluyen destrezas de pensamiento, destrezas de

comportamiento de mayor nivel (destrezas de toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidad de negociar conflictos y manejo de riesgos), conocimiento específico aplicado a situaciones de la vida real y destrezas vocacionales” (Banco Mundial, 2007, p. 61). Para su impulso, se debe privilegiar la aplicabilidad, el pensamiento práctico y ofrecer una combinación de materias académicas y vocacionales. Y con una visión de mayor alcance orientada a conectar el sector educativo con laboral, de carácter privado, se señala: “Para eso ayudan las políticas que vinculen instituciones educativas con empleadores potenciales del sector privado a través de consultas regulares y proyectos de investigación conjuntos de universidad e industria” (p. 10).

Aun cuando se les denomina “destrezas avanzadas o posbásicas”, en su enunciación se hace evidente que, más que una ampliación en el nivel de complejidad respecto a las destrezas básicas, lo que se configura como relevante es el carácter aplicable, especialmente a los ámbitos del trabajo y a la definición de la vocacionalidad. Los campos académicos quedan en un segundo plano, pues lo relevante es lograr la disposición de las instituciones educativas para atender las demandas de quienes podrían constituirse en su referente principal: los empleadores, en especial aquellos del sector privado.

Respecto al desplazamiento del uso de las nociones de destreza a competencia por parte de los organismos de la política oficial global, cabe destacar que, si bien existían experiencias previas orientadas a medir el logro y los resultados del aprendizaje, es a partir de 1997 que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁵ inicia el programa Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo), apoyado por la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza, con los aportes del Centro Nacional de Estadísticas para la Educación de los Estados Unidos (NCES). Su orientación fue desarrollar un “marco conceptual con bases teóricas para comprender las destrezas y competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático

4 En el discurso de estos organismos, las competencias no aparecen como una noción central. Se opta por la noción de destrezas, sin establecer distinciones conceptuales con otras nociones como habilidades, competencias o talentos, ni discriminar los dominios del campo académico con los del campo laboral. Por ello, se alude a aprender para el trabajo y la vida y se señala que:

Los tipos de destrezas que se discuten en el presente Informe incluyen destrezas de pensamiento (pensamiento crítico y creativo), destrezas de comportamiento (perseverancia, autodisciplina, trabajo en equipo, capacidad de negociar conflictos y manejar riesgos), conocimiento específico (inclusive aritmética y alfabetismo) y destrezas vocacionales (mezcla de conocimiento específico y destrezas para realizar trabajos que dependen de tareas claramente definidas) (Banco Mundial, óp. cit., p. 61).

A pesar de acudir a diversos campos disciplinares en su argumentación (psicología, sociología, neurociencia), las distinciones conceptuales no son consideradas en este tipo de enumeraciones y clasificaciones.

5 Desde el inicio del INES (Proyecto Indicadores de Sistemas Nacionales de Educación, configurado por la OCDE en 1987, se dio curso a varios proyectos en torno a la formación de conceptos y el desarrollo de nuevas medidas de resultados del aprendizaje y competencias, tanto para niños en edad escolar como para adultos. Estos incluyeron: el Proyecto de Competencias Curriculares Transversales (CCC) dentro de la Red A, la Encuesta Internacional de Alfabetismo en la Definición y Selección de Competencias de Adultos (IALS), el Proyecto de Indicadores de Capital Humano (HCI) y proyectos posteriores como la Encuesta Internacional de Destrezas para la Vida (ILSS) y el Programa para Evaluaciones Internacionales de los Estudiantes (PISA) (OCDE, 1999).

moderno” (OCDE, 1999, p. 11), que sirviera, a su vez, para cualificar las experiencias previas en medición de las competencias que se habían desarrollado en años anteriores a través de otros proyectos.

Posteriormente, la OCDE, a través de diferentes programas e iniciativas, impulsó el uso de las competencias en diversos niveles y ámbitos: el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés); el proyecto ASEM (Iniciativa del Aprendizaje a lo Largo de la Vida de la Reunión Asia-Europa), el cual eligió la utilización de un enfoque amplio para las competencias esenciales en el contexto del aprendizaje durante toda la vida. Asimismo, el informe Eurydice (Red sobre los Sistemas y Políticas Educativas de los Países Europeos) de 2002, en el que se destacan las competencias identificadas como centrales para una participación exitosa en la sociedad, a través de los planes de estudios de la educación obligatoria. La distinción que se hizo en torno a estas nociones de competencia y destreza, pese a que se usan en múltiples documentos como sinónimos o con una lógica de inclusión, se formuló en torno a un marco de política denominado competencias clave⁶:

Los términos *competencia* y *competencia clave* son preferidos al de *destrezas básicas*, el cual fue considerado demasiado restrictivo dado que se utilizaba generalmente para referirse a la alfabetización y a la alfabetización numérica básica, y a lo que es conocido de forma diversa como capacidades de *supervivencia* y habilidades *prácticas para la vida*. Se considera que el término *competencia* se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo. Una *competencia clave* es crucial para tres aspectos de la vida: a. realización y desarrollo personal a lo largo de la vida (capital cultural): [estas] deben permitir a las personas perseguir objetivos personales en la vida, llevados por sus intereses personales, sus aspiraciones y el deseo de continuar aprendiendo a lo largo de la vida; b. inclusión y una ciudadanía activa (capital social): [estas deben] permitir a todos una

6 Al respecto, se dice que:

El marco es el primer intento a nivel europeo para proveer una lista global y equilibrada de las competencias clave que son necesarias para la realización personal, inclusión social y empleo en una sociedad del conocimiento. Pretende servir como herramienta de referencia para los encargados de la adopción de políticas y para los responsables de crear oportunidades de aprendizaje para personas en cualquier etapa del aprendizaje a lo largo de la vida, permitiéndoles adaptar el marco de forma apropiada a las necesidades de los estudiantes y a los contextos (Comisión Europea, 2004, p. 5).

participación como ciudadanos activos en la sociedad; c. aptitud para el empleo (capital humano): la capacidad de todas y cada una de las personas de obtener un puesto de trabajo decente en el mercado laboral (Comisión Europea, 2004, p. 5).

Como se aprecia, en estas orientaciones, la finalidad de las competencias es hacer posible la necesaria articulación entre tres tipos de capital: cultural, social y humano, que dará lugar a la constitución de subjetividades que se autoperciben como realizadas, por cuanto construyen proyectos que responden a sus aspiraciones e intereses, en los cuales el aprendizaje durante toda la vida se asume como idea regulativa compartida. A esto se suman la configuración de una ciudadanía activa basada en la participación en la sociedad, así como el desarrollo de la capacidad para insertarse en el mercado laboral, a través del esfuerzo individual que tendrá como recompensa un *trabajo decente*.

Las competencias como tecnología social: la gestión de la modulación y la automodulación

La educación del siglo pasado no se ajusta a las necesidades del siglo XXI. Desarrollaremos una educación que estimule los talentos y la riqueza individual de los niños y jóvenes colombianos, liberando su creatividad y permitiéndoles descubrir su vocación, en lugar de homogeneizar y estandarizar, valores imperantes en la educación del siglo pasado. Los educaremos para la incesante flexibilidad mental y formativa que demanda el nuevo siglo. (Santos, 2010, p. 11, *Iniciativa 8. Nueva educación para el nuevo siglo*)⁷.

Nuestros centros educativos deben crear no solo empleados, sino fomentar *empresarios*. A través del Sena y los colegios, ofreceremos programas en nuevas tecnologías asociados con el emprendimiento de alta proyección para el país (producción musical, animación digital, video y artes visuales, diseño, ingeniería web, redes sociales, medio ambiente, etc.). (Santos, 2010, p. 12. *Iniciativa 14. Educando emprendedores*).

En el caso de la política oficial colombiana, se generaron algunas diferencias en el uso de los discursos de las competencias, pues desde 1992, su introducción estuvo vinculada, como objeto de medición en el marco del sistema de evaluación de la calidad que

7 Dos de las 110 iniciativas formuladas por el actual Presidente para lograr su denominado “Buen gobierno para la prosperidad democrática”.

se exigió a los países de Iberoamérica⁸. Este origen centrado en la medición ha marcado el énfasis en los discursos y las prácticas en torno al uso de esta noción, especialmente a partir de la recontextualización de ciertos campos disciplinares –psicología, lingüística, filosofía–, transitando de ser el objeto de medición de un área –el lenguaje, a través de la competencia comunicativa– a constituirse en el objeto de medición de todas las áreas del conocimiento de la educación básica y media a partir de 1995.

En esta dinámica, el dispositivo de la medición ha condicionado los usos y alcances de este medio para convertirlo en una finalidad que compara, distribuye, jerarquiza, sanciona y normaliza, actuando en calidad de dispositivo de examen⁹. Por supuesto, este dispositivo no configura totalidades, ni uniformidades, sino que, al decir de Deleuze, los dispositivos son máquinas hechas de vectores, de tensiones que se dan en las distintas formaciones; estos tienen:

Como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición. (Deleuze, 1995, pp. 157-158).

8 Bustamante (2002) ilustra de forma detallada el surgimiento de esta noción, destacando tanto las condiciones de posibilidad que se configuraron en el país para promover su introducción en la educación, como su relación con tradiciones de disciplinas como la psicología y las ciencias del lenguaje, mostrando que no son una novedad, sino producto de unas maneras particulares de reorientar los discursos en la educación.

9 Recordemos que este dispositivo fue caracterizado por Foucault (1990) como propio de las sociedades disciplinarias, en el que se combina la mirada normalizadora con la “vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. [...] En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad” (p. 189). Este dispositivo no se limita a sancionar aprendizajes, sino que también hace posible, para el caso de la enseñanza, establecer sobre los discípulos todo un campo de conocimiento que crea un intercambio de saberes: “Garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro” (p. 191). Esta relación entre saber y poder conducirá a tres tipos de efectos: 1) se invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio de poder, pues este se ejerce haciéndose invisible a la vez que produce un principio de visibilidad obligatorio a quienes somete, generándose un mecanismo de objetivación coactiva; 2) hace entrar la individualidad en un campo documental, que, para el caso de la enseñanza, conduce a caracterizar la aptitud de cada cual, situar su nivel y su capacidad, indicar su posible utilización; y 3) el examen hace de cada individuo un caso, susceptible de conocer y ejercer poder sobre él: individuo para describir, juzgar, medir, comparar con otros y “cuya conducta es necesario encauzar o corregir, a quien hay que normalizar, clasificar, excluir, etcétera” (196).

Bajo esta perspectiva, las competencias y todos sus procesos de regulación podrían ser considerados una tecnología de poder, que forma parte de esta gubernamentalidad que entrelaza visibles y enunciables; prácticas discursivas que buscan conducir y expresan las relaciones entre el saber y el poder, pero también líneas de fisuras, de subjetivación y de ruptura que hacen posible nuevas actualizaciones de este dispositivo. Algunas de las dinámicas producidas en este campo en nuestro país revelan este juego activo y adaptable que posibilita la participación de diversos actores y tensiona, en distintas direcciones, el sentido que se le pretende dar a ciertas políticas centradas en la regulación y el control. El proceso de introducción mismo del discurso de las competencias puede ejemplificar la manera como se generan acciones que movilizan fuerzas que posteriormente favorecen las sedimentaciones y estratificaciones, a la vez que se configuran fracturas y nuevas actualizaciones.

En el contexto de la estructuración del sistema de evaluación de la calidad educativa (1992), que se viabilizó a través de un empréstito del Banco Mundial, se estableció como requerimiento de este organismo entregar en el lapso máximo de tres años las pruebas que permitieran evaluar el logro cognitivo. Un grupo de académicos y técnicos del Icfes logró que desde el país se definiera tanto el objeto de la evaluación como su respectiva conceptualización y operativización. Ante el rechazo de este organismo a las primeras pruebas diseñadas, parecía que no había otra alternativa que acudir, como lo hicieron otros países, a los instrumentos ofrecidos por los Estados Unidos. Sin embargo, previendo las implicaciones de una decisión de esta naturaleza, tal como lo reseña Bustamante (2002), se dejó en manos de otro equipo el último esfuerzo que condujo al diseño de unas nuevas pruebas que finalmente se aceptaron por dos razones: el respaldo estadístico y la estructura por niveles en torno a la teorización de los conocimientos a evaluar.

El trabajo estadístico –que, visto desde hoy, tal vez era lo que más importaba– fue el del Icfes, que solo entró a jugar en la nueva etapa; y la teoría en el área de lenguaje, no del todo clara, fue la de la *competencia comunicativa*. (Bustamante, 2002, p. 22, resaltado del autor).

Años más tarde (1995), en el marco del proyecto para la Reconceptualización de los Exámenes de Estado, impulsado por el Icfes, se optó por definir las competencias como el objeto de la medición para todos los niveles de la educación básica y media.

Si bien no es posible desconocer el cuestionamiento a los efectos del dispositivo de examen y sus múltiples condicionamientos, reduccionismos y sim-

plificaciones, la relativa autonomía que se tradujo en lograr que fuese el país el que condujera la selección de los contenidos y el proceso de ejecución de la evaluación, ha posibilitado que en el país se configure una masa reflexiva y crítica que, hasta cierto punto, ha relativizado el lugar de las pruebas en la definición del sentido de la educación en el país. Igualmente, ha hecho posible que no se logre la pretensión de estabilización, continuidad, comparabilidad entre los resultados, y con ellos, el control y la regulación que se intenta operar a través de la medición y las múltiples relaciones que se pretenden establecer en el recientemente denominado sistema de formación de capital humano.

En el caso de la educación superior, el proceso ha sido similar, aunque con otras especificidades. En 2002¹⁰, luego de la formulación del Plan Estratégico de Educación 2000-2002, se asoció el desarrollo de los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior (Ecaes) con el mejoramiento de la calidad y la transparencia en este nivel de formación, para lo cual se expidieron los decretos que reglamentaban este proceso para las carreras de medicina, ingeniería mecánica y derecho¹¹.

El uso de la noción de competencia se formaliza en 2003, luego de dos aplicaciones a los egresados de estos programas académicos, a través del Decreto 1781, que reglamenta la evaluación de todos los estudiantes del último año de los programas de pregrado de educación superior. Allí se establece que los objetivos principales de estos exámenes son dos: de un lado, comprobar el nivel de desarrollo de las competencias de este grupo de estudiantes y, de otro, configurarlos como:

Fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público

10 En las décadas del ochenta y noventa, se desarrollaron algunos proyectos encaminados a elaborar exámenes para evaluar los egresados; y posteriormente, se produjeron recomendaciones en torno a la modernización de la universidad (Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública, 1995), la cual propuso “establecer la obligatoriedad de los exámenes de Estado para los egresados de pregrado, como un elemento del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior” (Icfes, 2004a). Cabe aclarar que previamente, “en 1999, el Icfes y la Asociación Colombiana de Ingenieros Mecánicos (ACIEM) emprendieron la tarea de diseñar una prueba, la cual fue aplicada de manera experimental a un grupo de estudiantes en febrero de 2000” (Díaz et al., 2006, p. 100).

11 Para estos tres grupos de programas, se formularon los primeros decretos que establecieron los exámenes, así: decretos 1716 y 2233 de 2001, para medicina e ingeniería mecánica, respectivamente, y en 2002 se haría lo propio para derecho al promulgarse el Decreto 1373 que lo reglamentó. Esta normatividad fue derogada en 2003, cuando se promulgó el Decreto 1781.

educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo (art. 1).

En este Decreto, se establece que los Ecaes deben comprender aquellas áreas y componentes fundamentales del saber que identifican la formación de cada profesión, disciplina u ocupación. Asimismo, se le asigna al Icfes la tarea de dirigir y coordinar tanto el diseño como la aplicación, obtención y análisis de los resultados de los exámenes con el apoyo de las comunidades académicas, científicas y profesionales del orden nacional o internacional.

Este aspecto es importante, considerando los ajustes que se han producido en los últimos años, especialmente con la introducción de una estructura modular de las pruebas y con la obligatoriedad de la presentación de estos exámenes en 2009, a través de la Ley 1324, que establece este examen como requisito para la obtención del respectivo título y se define que su estructura deberá mantenerse por periodos no menores a doce años (se podrán incluir ajustes siempre que no afecten la comparabilidad de los resultados en el tiempo). El Decreto 3963 del mismo año, por su parte, determina la gradualidad en la adopción de la estructura de las pruebas de competencias genéricas y específicas (MEN, 2009c). En 2010, con la Resolución 782, se adopta el nombre Saber Pro¹² para este examen. Según el Decreto 3963, este es:

Un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el gobierno nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia (MEN, 2009c, art. 1).

Además de comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes, con el examen se busca “producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo” (art. 1, literal b). Adicio-

12 Con el cambio de nombre de los exámenes, se inicia un proceso de rediseño y publicidad de este sistema de medición de la calidad. La nueva nominación de las pruebas estandarizadas resulta ilustrativa de la nueva tendencia: se trata de privilegiar los saberes profesionales –más próximos a las competencias laborales– por encima de los disciplinares–competencias académicas.

nalmente, se complementa el objetivo formulado en el Decreto 1781, señalando que los resultados del examen aportarán a la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior. Bajo esta perspectiva, se pretende que la medición ya no solo afecte a los sujetos individualmente considerados, sino que tenga efectos en la valoración y/o estímulos a los programas e instituciones, dependiendo de los resultados obtenidos y se promueva con ello una “sana rivalidad”.

La conceptualización y el diseño de los instrumentos ha transitado de lógicas de mayor autonomía y desconcentración, con amplia participación de las comunidades profesionales y académicas, lo que se tradujo en una importante heterogeneidad en los marcos conceptuales, las tipologías de competencias y en las formas de aproximación a través de los instrumentos elaborados, a un diseño más centralizado y estandarizado para el caso de las pruebas de competencias genéricas¹³ y a un sistema modular de competencias específicas, consideradas fundamentales para el desempeño profesional. Este último proceso ha involucrado a grupos de asociaciones, cuya labor no se centra en definir una estructura de prueba desde los campos disciplinares y profesionales, sino que se identifican grupos de competencias consideradas estratégicas y transversales que se piensan comunes a distintas profesiones. Se trata de competencias concebidas como *menús a la medida*, para ser ajustadas permanentemente.

Desde estas orientaciones, vemos aparecer una nueva racionalidad que nos recuerda la distinción formulada por Deleuze entre las formas de regulación de las sociedades disciplinarias –metáfora del molde y el moldeado– y las sociedades de control, en la que se reconoce la automodulación como parte de un proceso modulador. Para Deleuze (1996), mientras los encierros son moldes o moldeados diversos, los controles operan como una modulación autodeformante que cambia de forma permanente. Para ilustrarlo, el autor contrasta ciertos procesos diferenciados que se producen en la institución emblemática de la sociedad disciplinaria: la fábrica, en contraste con la que

representa a la sociedad de control: la empresa. En la primera, sus fuerzas interiores procuraban generar:

Un punto de equilibrio, lo más alto posible para la producción, lo más bajo posible para los salarios; en una sociedad de control, la fábrica es sustituida por la empresa, y la empresa es un alma, es etérea. Es cierto que ya la fábrica utiliza el sistema de las primas y los incentivos, pero la empresa se esfuerza con mayor profundidad para imponer una modulación de cada salario, en estados siempre metaestables que admiten confrontaciones, concursos y premios [...] La fábrica hacía de los individuos un cuerpo con la doble ventaja de que, de este modo, el patrono podía vigilar cada uno de los elementos que formaban la masa y los sindicatos podían movilizar a toda una masa de resistentes. La empresa, en cambio, instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente (pp. 279-280).

Este esquema se repetiría en instituciones como la escuela, en la que el principio modulador que caracteriza a la empresa –que hace corresponder salarios con méritos, e instituye subjetividades atravesadas por la competitividad– también se agencia en la enseñanza pública. De hecho, destaca este autor:

Igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa (p. 280).

Los enunciados de los epígrafes seleccionados en este apartado ilustran claramente esta tendencia, que busca oponer pasado y futuro: el primero se caracteriza por la homogeneización, la rigidez y estandarización que no permiten liberar la creatividad ni estimular los talentos individuales; el segundo, por el contrario, significa potenciar estas condiciones a favor de una interminable flexibilidad personal y colectiva que es la requerida para configurar empresarios que pongan en juego sus capacidades de emprendimiento.

En este contexto, las instituciones educativas se ven como el instrumento ideal para fomentar este tipo de subjetividades y por su capacidad “para incrementar la productividad del empleo incorporado en el proceso de producción” (DPN, 2007, p. 298). Sin embargo, para los economistas sigue siendo un enigma el cómo y con qué intensidad se da esta relación

13 Desde 2009, el Icfes, bajo la asesoría del Consejo Australiano para la Investigación Educativa (Acer) adelantó un estudio orientado a determinar la pertinencia de evaluar las competencias genéricas en educación superior; a través de las pruebas estandarizadas diseñadas por esta instancia, las cuales fueron validadas y empezaron a ser aplicadas a partir de 2010. Se destaca en este proceso la escasa y ambigua conceptualización de estas competencias y el sesgo que se percibe en torno a privilegiar las competencias laborales por sobre las académicas.

entre crecimiento y educación¹⁴. El papel del Estado para lograr el incremento de esta productividad es aumentar la rentabilidad del sector privado, dado que a este se le considera el principal responsable de la productividad, a partir de la creación de condiciones en las que se ponen a su disposición aquellos bienes públicos que se constituyen en insumos de la producción, y a esta finalidad se le suma una de mayor largo plazo, que favorezca la competitividad: “Reducir la protección y promover la competencia en el aparato productivo” (DNP, 2008, p. 6). Se consolida así una ecuación privilegiada en estas formas de gobierno neoliberal: a mayor desprotección, mayor incremento en la competitividad.

Además de la inversión en educación, capital y tecnología, se considera necesario promover la creatividad, que implica configurar ámbitos económicos flexibles, dinámicos y competitivos. El aspecto medular que hace posible tal creatividad es la ampliación de las aptitudes humanas, esto es, el desarrollo de las competencias. En tal sentido, se presume que son las competencias las que garantizan la resolución afortunada de otra ecuación: flexibilidad = competencias = creatividad = competitividad.

La complementariedad entre tecnología y destrezas¹⁵ se soporta y se estimula por tres razones: en primer lugar, la necesidad de trabajadores calificados que implementen nuevas tecnologías, pues ellos son considerados los más aptos para enfrentar los cambios. En segundo lugar, se piensa que el cambio tecnológico dirigido demanda mayor velocidad en el incremento de los niveles de educación en los países en desarrollo, “puesto que la naturaleza del cambio tecnológico intensivo en destrezas tiende a perpetuarse” (DNP, 2007, p. 299). En tercer lugar, se demandan trabajadores, ingenieros y científicos calificados, tanto para producir adaptaciones de las tecnologías existentes como para la creación de otras nuevas.

14 La imposibilidad para establecer esta relación causal se deriva de la constatación de lo que ocurre en muchos países con alto ingreso, pero cuyo crecimiento no corresponde a los altos niveles de escolaridad. De forma semejante, otros países en desarrollo que han logrado aumentar rápidamente su nivel de educación no muestran un nivel de crecimiento que permita sustentar esta relación directa. No obstante, organismos como el Banco Mundial, en sus documentos de política para el país, señalan que “la pobreza puede estar relacionada con la acumulación de capital humano como causa y efecto. Probablemente, el hallazgo más documentado en microeconomía empírica es que el nivel educativo más alto durante la juventud conduce a mayores ingresos más tarde en la vida” (Banco Mundial, 2007b, p. 8, traducción propia).

15 En este tipo de discursividad, no se establecen distinciones entre nociones. En tal sentido, es usual que en la política oficial se usen indistintamente nociones como aptitud, destreza, competencia, habilidad.

La búsqueda de la automodulación también se hace visible en los tipos y contenidos que sustentan la orientación de las denominadas competencias genéricas¹⁶: la competencia denominada *pensamiento crítico*, por ejemplo, parte del supuesto según el cual “las personas desarrollan mayor sofisticación en su uso al avanzar y madurar en sus experiencias educativas [...] se hacen más reflexivas, lógicas, capaces de identificar criterios intelectuales apropiados para tomar decisiones y capaces de monitorear su propio pensamiento” (MEN, 2011a, p. 5). De forma semejante, para la competencia *entendimiento interpersonal*, se dice que esta se construye a partir de reconocer tanto el entorno relacional que rodea al sujeto como a partir de la generación “de relaciones interpersonales adecuadas y pertinentes con el contexto en que se movilizan; las posibilidades de actuar en una situación particular que le otorga la comprensión que tiene de las relaciones interpersonales a nivel cognitivo, comportamental y afectivo” (p. 6).

En la sustentación de estas competencias, se alude a la manera como estas han sido concebidas desde el proyecto Tuning para América Latina, el cual ha tenido una influencia significativa a nivel mundial e incluso ha sido apropiado en muchas instituciones de educación superior. De hecho, la tipología general y la manera como se formulan estas competencias genéricas y específicas es la misma que se usó en los proyectos de Europa y América Latina¹⁷. Desde esta

16 A partir de 2009, se inicia la exploración sucesiva para la medición de competencias genéricas, incorporando nuevas pruebas cada año. Para 2012, este conjunto de módulos está conformado por pruebas que evalúan: pensamiento crítico, solución de problemas, entendimiento interpersonal, escritura, inglés, comprensión lectora y un nuevo módulo incluido en 2012: competencias ciudadanas (cf. Icfes, 2004b. La línea de tiempo en la transición del examen Icfes Saber Pro).

17 Este proyecto fue desarrollado de manera equiparable al proceso adelantado en Europa. En él participaron 19 países de América Latina a través de 190 universidades. Con él se buscó acordar las estructuras educativas en cuanto a titulaciones, de tal manera que fueran reconocidas en el espacio común europeo, buscando convergencia y articulaciones entre sistemas educativos. Desde esta metodología, se pretende responder a la necesidad de comparabilidad y competitividad de la educación superior, a partir de información fiable y objetiva que permita a estudiantes y empleadores conocer lo que significa una capacitación o una formación determinada (Beneitone, Esquetini, González, Maeta, Siufi y Wagenaar, 2007). Para ello, se abordó la identificación de competencias (genéricas y específicas que se relacionan con áreas temáticas), a través de la consulta a académicos, graduados, grupos de estudiantes y empleadores que valoraron el nivel de importancia y realización de las 52 competencias (27 en cada tipo) reconocidas por los diferentes grupos. También se propuso elaborar materiales sobre “métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas” (p. 16); igualmente, se abordó el trabajo en torno a créditos y condiciones de calidad que favorecen el desarrollo de esta dinámica de “sintonización”.

perspectiva, se sustentan también las denominadas habilidades interpersonales, definidas como “aquellas que tienen que ver con la motivación y conducción hacia metas comunes, el trabajo en equipo, la organización y planificación del tiempo entre otras” (MEN, 2011a, p. 6). Para el caso de la formación en educación superior, esta competencia se orienta al establecimiento de “relaciones laborales y al funcionamiento eficiente y adecuado de los equipos de trabajo. Aspectos como la negociación, el trabajo en equipo, el liderazgo hacen parte también del bagaje de acciones inherentes a esta competencia” (ibíd.). Entre los desempeños que se asocian a esta competencia, retomando la perspectiva de las competencias profesionales, se señala:

Efectuar un diagnóstico correcto de la situación en la que se encuentra, de las características, de las exigencias que se presentan al individuo, de las variables que puedan afectar las interacciones entre las personas y su trabajo; la expresión y control de la emotividad, gestión de la ansiedad y la interpretación de la situación para percibir correctamente al otro y su demanda (ibíd.).

La gestión de la automodulación opera así a través de la estrategia de persuasión que insiste en generar adhesión y consenso sobre las conductas deseables: el inevitable y anhelado camino de las competencias y su lugar como idea regulativa de una educación permanente y para toda la vida. Es tal la sobreterminación que se atribuye a las competencias, que se les asignan múltiples alcances y finalidades, vinculadas con aquello que se considera una cualificación del sistema educativo tanto para la política internacional –comparabilidad y movilidad de los estudiantes– como para la política nacional: calidad, pertinencia, internacionalización y 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. Otras, con la transformación misma del sujeto: responsabilizarlo de lograr la inserción y apropiación de las exigencias y cambios generados en las diferentes esferas de la globalización, a la vez que se les adjudica aportar valores agregados hoy considerados centrales, ya no solo en la educación, sino también en la empresa: autonomía, responsabilidad, emprendimiento, capacidad de autoconducción y automodulación, aprendizaje permanente, que hagan posible un desempeño ciudadano y productivo¹⁸. 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 todos hemos de competir –desconociendo las condiciones y la heterogeneidad en los puntos de partida– y en la que se basa ahora el crecimiento y el desarrollo productivo del conjunto de la sociedad.

Desde las perspectivas aquí abordadas, justamente, se hace visible la paradoja y ambivalencia presentes en estas formas de producción de la subjetividad, condiciones que también se constituyen en el horizonte de posibilidad para las luchas y contraconductas: aquello que el capitalismo reclama y pretende capturar, su incesante búsqueda de convertirnos en *empresarios de nosotros mismos*, en productores de consumo, se enfrenta con la potencia creativa y singular también presente en la intelectualidad de masas, la coexistencia de múltiples y heterogéneos dispositivos de poder y las resistencias que permanentemente los acompañan. He aquí las herramientas de que disponemos para trabajar en torno a un inacabable proceso de conquistas en pos de la autorrealización, el cuidado de sí y la constitución solidaria de una nueva democracia. Lazzarato (2006) nos ilustra estos retos, en términos de sus alcances e implicaciones:

Más que consignas, se trata de prácticas, de dispositivos, de aprendizajes colectivos, abiertos a lo imprevisible y a la impredecibilidad de su efectuación: hace falta inventar nuevas modalidades de la actividad sustrayéndose al vínculo de subordinación al empleo (privado o público). Esto implica disociar la remuneración del empleo, para un acceso de todos a temporalidades no sometidas, también ellas creadoras de riquezas y de procesos de subjetivación. Esto conlleva también apartarse de las instituciones del biopoder (*welfare*) y de su potencia de financiación que apuntan a reproducir el trabajo subordinado (*workfare*), para permitir que se financien los individuos (las subjetividades cualesquiera) y las infraestructuras que sirven para crear bienes comunes. Finalmente, implica construir las condiciones de neutralización de la división entre expertos y no expertos, impuesta por los modos de gestión de la propiedad intelectual. Se trata entonces de integrar la multiplicidad de los sujetos que participan en el despliegue de la cooperación entre cerebros en un nuevo concepto de democracia que transforme a los clientes, a los usuarios, a los desempleados, etc., en actores políticos de una nueva esfera pública no estatal (p. 136).

Los actores de la educación, al formar parte del sector de los trabajadores de la cultura, ocupan un lugar paradójico, ambivalente y también potente,

18 Cf. MEN, 2009b.

pues, además de constituirse en una de las figuras claves de la producción contemporánea –susceptibles de múltiples y novedosas formas de explotación y dominación–, simultáneamente son partícipes de un escenario de donde provienen tanto las críticas a la mercantilización de la producción social como algunas de las luchas, resistencias, contraconductas y antagonismo que propenden a la libre circulación del conocimiento y la democratización de los bienes inmateriales producidos socialmente.

Hardt y Negri (2009), en este sentido, resaltan la paradoja de cómo a pesar de que las formas contemporáneas de producción y acumulación capitalista buscan permanentemente privatizar los recursos y la riqueza, también hacen posible, e incluso demandan, la expansión de lo común. De hecho, en las formas dominantes de producción contemporáneas (caracterizadas por el uso de información, códigos, conocimiento, afectos e imágenes), los productores exigen tanto un alto grado de libertad como acceso abierto a lo común, especialmente en sus formas sociales –redes de comunicación, bancos de información, circuitos culturales. Para los autores, “la transición ya ha comenzado: la producción capitalista contemporánea, abordando sus propias necesidades, abre la posibilidad de y crea las bases de un orden social y económico basado en el común” (p. 12)19.

Por esta razón, aclaran los autores, en la era de la producción biopolítica, la educación –tanto básica como avanzada, e incluso a lo largo de la vida– resulta tan importante. Ella se requiere para lograr desarrollar las herramientas lingüísticas, afectivas, comunicativas que permitirán, a su vez, construir relaciones, desarrollar estrategias para pensar, generar innovaciones, etc. La educación se constituye en un medio que hace posible el despliegue de la dotación básica presente en cada sujeto, de tal modo que nos permite aprender cómo trabajar con el lenguaje, los códigos, las ideas y los afectos, así como aprender a trabajar con los otros. Como lo resalta Galcerán (2010), la formación se constituye en un:

Bien en sí mismo con un alto valor de uso. Es un recurso social del que nos valemos para ampliar nuestra interacción con la naturaleza, con las otras personas y con nosotros mismos. Por supuesto que no está desvinculado de las relaciones de poder, pero amplía también la capacidad de intervenir y es un *recurso de más* que aumenta la capacidad de vivir (p. 33).

19 Con el sugestivo nombre de *Commonwealth*. El proyecto de una revolución del común, Hardt y Negri (2009) expresan la importancia de “instituir y gestionar un mundo de riqueza común, concentrándonos en y expandiendo nuestras capacidades de producción colectiva y autogobierno” (p. 15).

Se trataría entonces de determinar hasta dónde esa subjetividad creativa que hoy se vislumbra como fundamento del desarrollo económico para el nuevo capitalismo va a poder escapar de las constricciones que le impone el sistema, oponiéndose con formas de organización de la producción de carácter solidario. En estas nuevas condiciones, la autora señala cómo los intelectuales están explorando salidas abiertas generadas por el fenómeno de la desinstitucionalización; esto es, favorecer el desarrollo de experiencias de cooperación intelectual solidaria entre diversos productores de conocimiento e innovación social.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial. (2003a). *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial. Recuperado de: <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>
- Banco Mundial. (2003b). *Tertiary Education in Colombia. Paving the Way for Reform*. Washington: Banco Mundial. Recuperado de: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/ihec/regions/WorldBank_Colombia.pdf
- Banco Mundial. (2007a). *Informe sobre el Desarrollo Mundial. El desarrollo y la nueva generación*. Recuperado de: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/02/12/000020439_20070212103653/Rendered/PDF/359990SPANISH0WDR00701OFFICIAL0OUSE0ONLY1.pdf
- Banco Mundial. (2007b). *Colombia 2006-2010: A Window of Opportunity. Policy Notes presented by The World Bank, 2007*. Recuperado de: www.worldbank.org/co
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maelta, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Informe final proyecto Tuning. 2004–2007. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Bustamante, G. (2002). La moda de las “competencias”. En: *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar II*. Bogotá: Socolpe–Alejandría Libros.
- Castro–Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismos en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa educación y formación 2010*. Recuperado de: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

- Comisión Europea. (2010). *Comunicación de la Comisión. Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>. Posteriores desarrollos recuperados de http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm y http://ec.europa.eu/europe2020/priorities/smart-growth/index_es.htm
- Comisión Europea [2007]. *Proyecto Tuning América Latina*. Recuperado de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?d=0&option=com_frontpage&Itemid=1&lang=es
- Deleuze, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En: *Michel Foucault, filósofo*. Varios autores. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo. Estado comunitario: desarrollo para todos. 2006-2010*. Tomos I y II. Recuperado de: <http://www.dnp.gov.co/PND/PND20062010.aspx>
- Departamento Nacional de Planeación. (2008). Documento CONPES 3527. Política Nacional de Competitividad y Productividad. Recuperado de: <http://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3527.pdf>
- Díaz, M., Valencia, G. C., Muñoz, J. A., Vivas, D. F. y Urrea, C. E. (2006). *Relaciones entre los PEI y los Ecaes en seis universidades de Colombia*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura Sede Cali-Icfes.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem Ediciones.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galcerán, M. (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En: Edu-Factory y Universidad Nómada (Comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 13-39). Madrid: Traficantes de sueños.
- Hardt, M. y Negri, A. (2009). *Commonwealth. El proyecto de una revolución del común*. Madrid: Akal, Cuestiones de Antagonismo.
- Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. (2004a). *Antecedentes y marco legal de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior Subdirección Académica. Grupo de Evaluación de la Educación Superior*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co>
- Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. (2004b). *Módulos Saber Pro. Antecedentes*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/antecedentes>
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Lyotard, F. (1984). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1999). *Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Educación superior. Competencias y Evaluación. *Boletín Informativo 5*. Recuperado de: http://menweb.mineduacion.gov.co/men/educacion_superior/numero_05/media/es5_web.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009a). Educación superior. Competencias genéricas en Educación Superior. *Boletín Informativo 13*. Recuperado de: http://menweb.mineduacion.gov.co/men/educacion_superior/numero_13/media/ES13_web.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009b). *Las competencias en la educación superior*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009c). Decreto 3963. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-205955_archivo_pdf_decreto3963.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2011a). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Presidencia de la República. Decreto número 1781 de 2003 (26 de junio), por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, Ecaes, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado. Recuperado de: http://www.icfes.gov.co/2012-07-05-14-55-31/doc_view/1296-2003-decreto-1781
- Santos, J. M. (2010). *Buen gobierno para la prosperidad democrática. 110 iniciativas para lograrla*. Recuperado de: http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-243986_archivo_pdf_109iniciativas.pdf?binary_rand=8281