

Los procesos de recontextualización de la noción de competencia en la educación: formas activas y pendulares de actualización de dispositivos¹

Olga Cecilia Díaz Flórez²

Ponencia Mesa 2

Resumen:

En el contexto de las luchas por el saber que se movilizan en la actual coyuntura y que nos reclaman producciones de conocimiento que visibilicen el tipo de problematizaciones que emergen en el campo social y educativo, la presente ponencia tematiza e identifica los desplazamientos que se han producido en los dispositivos que se configuran en torno a las competencias como orientadoras de la formación en la educación superior y en la Universidad. Desde estos análisis se hacen visibles las modalidades de la desigualdad que se van configurando con la implementación de planes y programas de políticas sociales y educativas, desde los cuales se generan nuevas formas de estratificación, jerarquización, como principales efectos de esta visión que opta por la gestión y autogestión del capital humano. Para dar cuenta de las implicaciones del proceso oscilante de reproducción, actualización y renovación de los dispositivos, acudimos al análisis de la recontextualización de la noción de competencia en la educación, que vinculamos con formas flexibles y permanentemente adaptables que caracterizan estas prácticas de gobierno contemporáneas.

Al asumir las competencias como una de las tecnologías que ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas, destaco el carácter estratégico de las prácticas discursivas que las han promovido en el campo de la educación, es decir, el modo en que éstas operan en el interior de un entramado de relaciones de poder y por ende, se asume que estas prácticas discursivas se configuran como medios calculados a través de los cuales se aspira a cumplir determinados fines u objetivos.

El marco más general de este campo de estudio es mi tesis doctoral, en la que interrogo el contexto histórico en el 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 en el marco de una gubernamentalidad que enfrenta diversas

¹ Esta ponencia retoma elaboraciones construidas en la tesis doctoral: *Las competencias como tecnología de gobierno neoliberal: consentimientos y contraconductas en la educación superior* (Díaz, 2013). Tesis Laureada. Doctorado Interinstitucional en Educación.

² Profesora Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Actualmente es Decana de la Facultad de Educación de esta institución. Doctora en Educación. Correo electrónico: odiaz@pedagogica.edu.co

actualizaciones. Esto demanda ubicar las problematizaciones que reclaman el “ser competente”, así como el campo discursivo que favorece una producción académica y científica, pero también política y económica, e incluso 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.

Así, la perspectiva en que hemos ubicado a las competencias, es el de ser parte de las tecnologías de gobierno social inscrita en una racionalidad liberal, renovada por el neoliberalismo, y desde la cual se presiona, se seduce, se busca consenso hacia la formación y cualificación permanente –a lo largo de toda la vida– del capital humano, con miras a canalizar, conducir e impulsar la autorregulación de la potencialidad humana a favor de metas de competitividad y crecimiento, en el marco de reglas activas y flexibles, cuyo pragmatismo demanda estrategias “amistosas con el mercado”. Esta racionalidad de gobierno se caracteriza igualmente, por afectar la lógica según la cual no se interviene sobre los jugadores, sino fundamentalmente sobre las reglas del juego y en el que instituciones como la universidad se configuran como componente del sistema de reglas del juego que ha favorecer la expansión de una forma privilegiada de regulación y permanencia del mercado como forma de vida.

En tal sentido, el discurso de las competencias en la contemporaneidad opera no solamente como argumento económico sino también como objetivo social, en tanto se usa para relieves su papel en la configuración de subjetividades que adopten los valores de la ciudadanía moderna y los factores que garanticen la cohesión social, especialmente aquellos vinculados con 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.

Según las orientaciones del Informe para el Desarrollo Mundial, que se dirigió particularmente a pensar la conducción de las nuevas generaciones (Banco Mundial,

2007)³, la política ha de centrarse 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 conlleva, crear sistemas efectivos que ofrezcan incluso “segundas oportunidades” que permita a los jóvenes recuperarse, “ya sea de su mala suerte”, o de sus “malas elecciones”. 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. Desde esta tonalidad discursiva y su carácter moral, se recurre a una renovada conducción ya no basada en una razón pastoral (Foucault, 2006, cf. pp. 151-159), sino en un pragmatismo que promueve el gobierno de las poblaciones desde el reconocimiento de su capacidad de agencia.

Bajo esta perspectiva, se argumenta que “el marco de referencia extiende el modelo del capital humano considerando no sólo a los gobiernos y las familias, sino también a los jóvenes, como inversionistas potenciales” (Banco Mundial, 2007: 8). Con este tipo de orientaciones se aspira a 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.

³ En este Informe sobre el desarrollo mundial (Banco Mundial, 2007), 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”. (Banco Mundial, 2007: 2)

Bajo esta perspectiva, las competencias y todos sus procesos de regulación, actúan como una tecnología de poder que forma parte de esta gubernamentalidad que entrelaza visibles y enunciables; prácticas discursivas que expresan las relaciones que se establecen entre el saber y el poder en forma de líneas de fuerza que buscan conducir, pero también líneas de fisuras, de subjetivación y de ruptura que hacen posible nuevas actualizaciones de este dispositivo. Algunas de las dinámicas que se han producido en este campo revelan este juego activo y adaptable que hace posible que participen diversos actores y se tensionen, en distintas direcciones, los sentidos que se pretenden configurar desde las políticas que las promueven.

En esta dirección, la noción de recontextualización⁴ resulta pertinente para comprender el tipo de transformaciones que afectan tanto la forma, como el contenido de los discursos –teorías, métodos, conceptos– y las prácticas que se han generado en el tránsito que va del campo de *producción* discursiva al campo de *reproducción* discursiva (Cf. Bernstein, 1998).

Usando la metáfora pendular identifico las oscilaciones y los diversos desplazamientos que se promueven a partir de los procesos de recontextualización de la noción de competencia y que relaciono con las distintas modalidades que van adoptando en cada coyuntura las prácticas de gobierno. En tal sentido, se analizan aquellas prácticas que se caracterizan por la mayor adecuación a esta gubernamentalidad dinámica, pragmática y flexible, cuya racionalidad busca encontrar la justa medida en las formas de gobierno; o aquellas que favorecen la cualificación de los dispositivos disciplinares, con su racionalidad centrada en prohibir, limitar, acotar o prescribir. Pero también identificamos otros movimientos, en los que hemos situado los antagonismos y las luchas, que se relacionaría con los esfuerzos que nos propone Agamben (2011) de profanación, que conducirían a liberar aquello que ha sido capturado y separado por los dispositivos para devolverlo a un posible uso común; o en un menor nivel de alcance pero igualmente importante, desde el uso estratégico de las condiciones creadas y/o requeridas por

⁴ La recontextualización es el proceso de transformación de un discurso primario, cuyo origen está en el campo de *producción* discursiva, en un discurso secundario –discurso recontextualizado– que opera en el campo de *reproducción* discursiva. (Díaz, 2009)

estas formas de gobierno social que pretenden capturar o expropiar la riqueza común producida autónoma y socialmente.

Desde esta metáfora se leen las estrategias que se privilegian en los modos en que se recontextualiza esta noción desde la política oficial, y en las experiencias de algunas universidades, con el fin de identificar los diversos movimientos que se producen desde el agenciamiento de ciertas orientaciones, algunas de ellas a través del discurso oficial, pero también aquellas que se configuran con los distanciamientos o con las reorientaciones que los actores movilizan en ciertos escenarios educativos; teniendo presente, por supuesto, la visión de coexistencia –y no de exclusividad o de independencia– de estas tecnologías en el cuerpo social.

Antes de introducirnos en la lectura de estos movimientos, quisiera ofrecer un breve contexto sobre la dinámica que ha impulsado en Colombia los procesos de medición y que permiten comprender los alcances y efectos de estas políticas en nuestro sistema educativo y que seguramente compartimos con varios países de la región.

En el caso de la política oficial colombiana, desde el año 1992, la introducción del discurso de las competencias estuvo vinculada como objeto de medición en el marco del sistema de evaluación de la calidad que se exigió a los países de Iberoamérica. La recontextualización que se privilegió en un primer momento partió de ciertos campos disciplinares –psicología, lingüística, filosofía– transitando de ser el objeto de medición de un área del conocimiento –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 del año 1995. Para el caso de la medición en el nivel de la educación superior, el uso de la noción de competencia se formaliza en el año 2003, a partir de un Decreto que reglamenta la evaluación de todos los estudiantes del último año de los programas de pregrado; exámenes que se definen como obligatorios a partir del año 2009, y ser requisito para la obtención del respectivo título.

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 examen. Por supuesto, este dispositivo no configura totalidades, ni uniformidades sino que, al decir de

Deleuze (1995), los dispositivos son máquinas hechas de vectores, de tensiones que se dan en las distintas formaciones; éstos 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: 157-158).

Para el caso de la educación superior podríamos identificar la coexistencia de procesos de recontextualización que han operado de manera simultánea y han configurado un híbrido heterogéneo, ambiguo, disímil e incluso en muchos casos contradictorio e incoherente: de una parte, la noción de competencia ha sido parte del campo de producción de algunas disciplinas provenientes de las ciencias sociales, algunas de las cuales se han recontextualizado en el campo de la educación; y de otra, las orientaciones de la competencia se disputan dos racionalidades: la del ámbito académico y la del contexto laboral. Más recientemente estaríamos asistiendo a una nueva recontextualización desde la política oficial, de carácter pragmático, que combina estos dos mundos, por la vía de las denominadas competencias genéricas y las competencias específicas, y que alude a una cierta transversalidad impulsada por la vía de la medición desde la cual se busca dar cuenta de la calidad de la educación, no solo de los logros de los individuos, sino de las instituciones, los programas e incluso los profesores.

Discernir las orientaciones presentes en estos distintos discursos no es tarea fácil, dado el entrecruce que se produce entre racionalidades que buscan encauzar, con lógicas y propósitos disímiles, la potencia humana. El valor de establecer niveles de distinción entre estos usos discursivos y prácticos estriba en que, para el caso de la educación, nos permite identificar visiones diferenciables que se privilegian en la recontextualización y por ende en los procesos formativos: aquellas que nos hacen posible ampliar y complejizar el reconocimiento y los alcances de la comprensión de lo humano y su potencia creadora; respecto de otras, que reducen la mirada de lo humano al instrumentalizar el sentido de la educación y el papel de los sujetos, pues se privilegia una visión funcional u operacional que segmenta y no permite discernir entre medios y fines.

1. El movimiento de retorno y actualización de dispositivos disciplinares

Este primer movimiento, de actualización, especialmente del *dispositivo de examen*, tiene la particularidad de acudir a una noción de competencia basada en perspectivas provenientes de las ciencias sociales; orientación privilegiada en la etapa en que se impulsa el uso de este concepto en nuestro país desde la política oficial. Así, si bien la noción de competencia fue recontextualizada desde los desarrollos provenientes del campo de producción de ciertas perspectivas de las ciencias del lenguaje, especialmente, Chomsky, Dell Hymes; y desde la elaboración interdisciplinaria formulada por Habermas en el marco de su teoría de la acción comunicativa, la estrategia privilegiada en nuestro contexto, es usarla en el marco del dispositivo de examen, y cuyo mecanismo principal ha sido la medición.

Así, desde el campo recontextualizador oficial, se propició la adaptación y reelaboración de la noción de competencia comunicativa –particularmente desde la perspectiva de Dell Hymes–, en el marco de los procesos de medición desarrollados a comienzos de la década de los 90, que inicialmente se dirigió a la prueba que se exige al finalizar la educación media. Se hizo así extensivo el uso de la noción de competencia como “*saber hacer en contexto*” y se adoptó como objeto de la medición un grupo de competencias de tipo comunicativo: interpretar, argumentar, y proponer. Estas orientaciones también fueron recontextualizadas en el proceso de construcción de los exámenes de Estado que se aplicaron en la primera etapa a los egresados de la educación superior.

Este tipo de movimiento también se ha privilegiado en un número importante de las instituciones de educación superior en el país, en las cuales se han generado cambios que buscan adecuarse a esta manera de concebir el mejoramiento de la educación y en las que se evidencian diversas prácticas de acomodación introducidas, especialmente a nivel de cambios curriculares, pedagógicos y en las modalidades de la evaluación, así como en las propuestas procedimentales que buscan garantizar el éxito en la prueba que deben presentar todos los estudiantes al concluir su ciclo formativo, ya sea en los niveles técnico, tecnológico o universitario. En su conjunto estas prácticas pretenden la adecuación al dispositivo de examen, pues lo que está en juego es la forma como las instituciones son reconocidas y jerarquizadas en el

ranking que, se presupone, define la calidad de la formación de sus egresados y que da lugar a un posicionamiento particular de cada una de ellas.

Otro aspecto a destacar en las formas de actualización de este régimen disciplinario, en el que la diferencia individual se torna pertinente es la sofisticación que adquiere la preocupación por *hacer entrar la individualidad en un campo documental* (Foucault, 1990) y sus consecuentes efectos normalizantes: se promueve una red de registros y de escritura que suscita distintas formas de control sobre los sujetos de la educación: se analizan y producen informes sobre los desempeños individuales y se impulsan medidas de estímulo –la mayoría de las instituciones ofrecen distintos tipos de recompensa; se hacen “sensibilizaciones” sobre los resultados no deseables, a partir de las comparaciones con otros programas e instituciones; se diseñan procesos de seguimiento de los desempeños y de los factores asociados a tales resultados; y se elaboran planes de refuerzo sobre los cuales se hace acompañamiento.

Este *poder de escritura* tiene, entre otras técnicas, los métodos de identificación, o de descripción –que se orientan a caracterizar la aptitud de cada cual, situar su nivel y su capacidad bajo la mirada de un saber permanente: la psicometría–, a la vez se configuran nuevas relaciones de interdependencia que condicionan y presionan la apropiación y el uso permanente del dispositivo de examen. Esta puesta en correlación de elementos, se impulsa a través de lo que agencia encargada de esta labor en el país (el ICFES –Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior–) denomina la “construcción colectiva de un sistema integrado de evaluación de la educación, en el que se articulan los productos de la evaluación de procesos (servicios de la educación), la evaluación de competencias académicas (ECAES⁵) y la demanda calificada de recursos humanos proveniente del medio externo económico y social (sector productivo)”. (ICFES, 2004a: 12)

La *visión sistémica* presente en estas innovaciones de la escritura disciplinaria, se condensa y adquiere mayor poder desde esta racionalidad, que se caracteriza por atribuirle a cada actor social un compromiso: al Estado, el de utilizar los resultados

⁵ Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior. A partir del año 2012 cambiaron su nombre a Pruebas Saber-Pro. (Cf. ICFES, 2004b, la línea de tiempo en la transición del examen ICFES SABER PRO, En <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/antecedentes>)

de la evaluación para redireccionar políticas y estrategias de acción, a la vez que impulsar planes de mejoramiento que promuevan una cultura de la evaluación fortalecida con la participación de todos los actores; al sector productivo, la posibilidad de aportarle referentes para la selección y ubicación de los egresados, según criterios de oferta y demanda, en la estructura de la empresa pública y privada; y, a las comunidades académicas y científicas, utilizar los resultados, pues éstos son indicativos para la organización de grupos y procesos “de investigación y especialización técnica y científica de referenciación nacional e internacional”. (ICFES, 2004b, p. 13)

Una tendencia semejante, se identificó igualmente en tres de los cuatro programas y en una de las tres universidades analizadas en la investigación. En la mezcla de discursividades que se impulsan, no propiamente consistentes entre sí, se señala la opción por una visión de las competencias desde la complejidad –se pretende que la comunidad académica logre un modo de pensar y actuar desde una perspectiva compleja– y, sin embargo, en su desarrollo se privilegia la descripción y descomposición analítica de los desempeños esperados del ejercicio de la competencia. También se acude a prácticas de simulacro de los exámenes que se hacen desde la evaluación externa. Estos exámenes, pese a cuestionarlos ubicándolos como un mecanismo instrumental de entrenamiento para responder a la exigencia de comparabilidad que genera el Estado y considerar que con este tipo de medición se genera competitividad entre los programas y se logra mayor control sobre los niveles de formación; su uso se ha naturalizado, configurándose como un referente ineludible para los cambios en el tipo de competencias a privilegiar.

De manera paradójica podríamos decir que esta forma de recontextualización que operó por casi una década (2000- 2009) ha generado, tanto un afianzamiento como un debilitamiento de este dispositivo: se consolida en la medida en que se ha extendido y masificado, logrando su obligatoriedad para todos los programas e instituciones de la educación superior colombiana, pero se relativiza su valor como mecanismo general y absoluto que es capaz de dar cuenta de la complejidad de un proceso formativo, dada la proliferación y dispersión de perspectivas (objetos de medición, heterogeneidad de tipologías, diversidad de pruebas diseñadas, cambios sustanciales en los instrumentos dependiendo de los equipos responsables) lo que

ha limitado la capacidad de “cierre” y clausura del dispositivo. En cierta medida, a propósito de estas debilidades, pero sobre todo a partir de los ajustes promovidos en los mecanismos de las formas que adquiere este gobierno social y su pragmatismo gradual que lo caracteriza, es que podemos visualizar otro movimiento, que describimos a continuación.

El movimiento de coexistencia de dispositivos

Desde el reconocimiento de la coexistencia de los dispositivos que caracterizan estas prácticas de gobierno contemporáneo, desde la investigación destacamos cómo, de un lado, la medición actúa privilegiando los dispositivos disciplinarios, mientras que el sentido, las finalidades, las relaciones que promueve la política oficial participan de prácticas de gobierno flexibles propias del neoliberalismo contemporáneo, que enfatizarán en la gestión de la dimensión productiva y autoagenciada de las formas de vida heterogéneas. Por tanto, no se configura una relación de exclusión entre los diferentes tipos de dispositivos, sino una cierta compatibilidad entre estas tecnologías en el cuerpo social, tal como lo analizaremos en este segundo movimiento.

Así, en la apropiación, el consentimiento y la adhesión a unas prácticas de gobierno flexible y pragmático propias del neoliberalismo actual, ya no solamente actúa el dispositivo disciplinar por excelencia: el examen; sino que éste se sirve de otros dispositivos que se concentra en la gestión de las competencias en términos de un manejo de la libertad que haga posible encontrar la “justa medida” de gobierno y autogobierno. En este movimiento se privilegia la liberación de la creatividad, los talentos y la flexibilidad que hacen posible las subjetividades demandadas e incitadas para adaptarse permanentemente al vaivén de las contingencias.

Este desplazamiento se puede ubicar más recientemente, desde los discursos y acciones agenciadas por el campo recontextualizador oficial y una de las principales novedades, respecto al movimiento anterior, es el abandono de las conceptualizaciones y las perspectivas que las acompañan provenientes de las ciencias sociales, para acudir a nociones “débiles” que se introducen por la vía de las denominadas competencias genéricas y específicas.

Además de su variabilidad e inestabilidad discursiva, se introducen diversas tipologías que no precisan dar cuenta de sus referentes, sino que se sustentan en su *carácter performativo*, mostrando los múltiples beneficios que representa el desarrollo de las competencias tanto para el sujeto como para el conjunto de la sociedad. Las competencias se formulan como conjuntos de actuaciones genéricas; una especie de bisagra que proyecta conectar el mundo de la educación con el mundo productivo y que va a dar lugar tanto a la movilidad como a la fluidez entre la demanda y la oferta de los trabajadores requeridos en esta coyuntura.

La racionalidad que se privilegia, se vincula con una pragmática en la que las disciplinas y los saberes de las profesiones se ven como medios e instrumentos que hacen posible cualificar, potenciar, innovar, rentabilizar el campo laboral y el mundo productivo; máxima aspiración que define la razón de ser de la educación. En este sentido, los criterios de utilidad, eficacia en la resolución de problemas y gestión del riesgo se constituyen también en reguladores de la formación profesional. Para lograrlo se acude a la cualificación de los ambientes, esto es, “mejorar el clima de inversión en capital humano” (Banco Mundial, 2007), tal como ocurre con otras inversiones, lo cual “se logra, tanto al incrementar los rendimientos como reducir los riesgos. Los primeros, son posibles a través de políticas que nivelen las oportunidades para los jóvenes y para los viejos, de tal manera que obtengan un “buen trabajo y una vida civil activa” (2007: p. 54). Los segundos, se alcanzan identificando los incentivos correctos que estimulen “la prudencia para asumir riesgos”. (Ibíd.)

En este contexto, la universidad se asimila a uno de los ambientes privilegiados para impulsar la expansión de la potencia creativa, a partir del desarrollo de aquellas competencias que garanticen un desempeño ciudadano y productivo en la sociedad, las cuales también se encuentran jerarquizadas en un sistema de diferenciaciones en función de una calculabilidad política y económica. Así, la gestión de la potencia y la productividad humana, se logra en tanto se administra el capital humano –ahora regulado por prácticas que prometen calidad, pertinencia, acceso, internacionalización, globalización, competitividad–, a través de diversas estrategias de control y regulación que se orientan por una racionalidad centrada en el manejo del mérito y el desempeño individual que se revierten al conjunto de la

sociedad. Con la apropiación de las lógicas y procedimientos propios de la empresa, consecuentemente, se configura una mercantilización del espacio público y la fragmentación de la cooperación social.

Esta política social individual, obsesionada por el crecimiento económico, como ya veíamos en los análisis de Foucault (2007) respecto a la economía social de mercado, además de dejar actuar la desigualdad para que el juego económico sea el regulador general de la sociedad, se vale de la privatización como instrumento para lograr que tanto la sociedad como la economía favorezcan los mecanismos para que los individuos puedan autoasegurarse, afrontar los riesgos y las fatalidades y apropiarse de las exigencias que representa sostener los niveles de competitividad. En los enunciados del actual presidente se ilustra esta tendencia, quien al presentar la principal reforma de la educación superior planteada en los últimos años, nos ubica los principales elementos que definen lograr este “buen gobierno” (Santos, 2011): el cambio se sustenta tanto en la sintonización con las realidades del país que reclaman utilidad y pertinencia de la educación superior, como en la adecuación a las “buenas prácticas” que se le exigen al país para ingresar al selecto club de los países de la OCDE y sus estándares internacionales, así como lograr responder a la expectativa de ser una de las treinta principales economías del mundo en el año 2050.

En esta política social privatizada, como la denominó Foucault (2007), las intervenciones gubernamentales cambian su punto de aplicación: no centran su actuación en los efectos del mercado, sino en la configuración de un regulador de mercado general sobre la sociedad, para que los mecanismos competitivos actúen permanentemente. Esto es lo que caracteriza a esta sociedad de empresa: la dinámica competitiva en la que todos hemos de contribuir y para lo cual, instituciones como la universidad se constituye en ambientes que dan lugar a la multiplicación de la forma empresa, en un doble sentido: ella misma se asume como otra empresa –no homogénea ni uniformemente configurada, sino diferenciada, diversificada y estratificada– a la vez que ofrece la formación de capital humano que se adecúe y apropie esta racionalidad performativa basada en el emprendimiento, la innovación y la competitividad. En esta dirección, transformar la lógica en que ha operado la educación superior se considera deseable e ineludible: promover las

alianzas público-privadas, creando las condiciones para la inversión e injerencia del sector productivo privado; fomentar la educación con ánimo de lucro; impulsar una educación pública competitiva –que resultará premiada por sus resultados y buenos indicadores de desempeño–; y proveer las condiciones básicas que garanticen la participación en este juego *-superando el umbral mínimo de ingreso-*, para lo cual se insiste en invertir la tendencia en la proporción entre la educación técnica y tecnológica y la educación universitaria⁶. Estas transformaciones se constituyen en lo que el actual presidente denomina los nuevos “*negocios en los que todos ganan*” (Santos, 2011).

La urgencia que se procura atender, a través de este dispositivo que impulsa las competencias como ordenadoras y reguladoras del cambio educativo, es lograr que se produzcan tanto las articulaciones sistémicas requeridas para vincular los sectores productivo y de formación; como favorecer el surgimiento y la gestión de subjetividades apropiadas a las demandas de ajuste y reacomodación permanente requeridos en este gobierno social.

En tal sentido, se trata de subjetividades dúctiles, re-entrenables, capaces de reconvertirse, una y otra vez, a través de la intervención sobre sí mismo, de prácticas de autocontrol, vigilancia y autocuidado, que en lo individual favorezcan el ajuste personal, el dominio de las contingencias, el manejo de los riesgos que implica vivir; y en lo social, la adopción de comportamientos de prevención, la optimización de los recursos, el aprender a vivir juntos y a participar; así como la disposición a la acción, la cohesión social y a la “vida civil activa”.

En la base de estas subjetividades, se ubica la visión del “*enfoque amistoso con el mercado*”, que aspira a fortalecer una relación de reciprocidad equilibrada entre Estado y mercado, regida por una visión pragmática que dé lugar a regulaciones ajustables, donde por supuesto, el Estado respalde, pero no reemplace el libre juego de la competencia. Se busca sí, que tanto los sujetos como el Estado sean competentes, competitivos e interdependientes: el sujeto debe conquistar una autonomía que le permita autorregularse y disminuir la dependencia del Estado; y

⁶ La meta es lograr revertir la tendencia vigente en el país para que se logre cambiar la proporción y configurar una relación de 55 a 45, a favor de la educación tecnológica.

éste, debe asumir el rol de proporcionar aquellas condiciones –especialmente en términos de evaluación, información, rendición de cuentas– que se necesitan para funcionar de un modo satisfactorio y si es necesario, transferir competencias y poder a las comunidades en pos de lograr ajustar de modo permanente sus regulaciones y las acciones de intervención. Por supuesto, no se trata solamente de lograr metas educativas u ocupacionales, también se produce una dinámica de mayor impacto: la apropiación y potenciación de esta racionalidad que nos involucra, pues son garantía de estabilidad, seguridad, confianza; anhelos que han quedado indisolublemente ligados al crecimiento económico y al denominado bienestar del conjunto de la sociedad.

En el marco de esta racionalidad, la política oficial privilegia y opta, como dispositivo para seguir afianzando las competencias en la educación superior por el examen; no obstante, su enfoque se rige por objetivos del gobierno neoliberal flexible, que reclama profesionales adaptables, con capacidad de formarse de manera permanente y reciclarse de acuerdo con las contingencias tecnológicas, de organización y del mercado; racionalidad que se manifiesta a través de la estructura y los nuevos contenidos de las pruebas que buscan medir las competencias genéricas y específicas.

Los mecanismos presentes en el dispositivo de examen tendrán así una triple función con sus múltiples y variadas posibilidades; las dos primeras identificadas ampliamente por Foucault (1990) en su análisis de los distintos tipos de institución, incluidos los establecimientos de enseñanza: de un lado, la constitución del individuo como objeto susceptible de descripción y análisis –que hace posible mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución específica, en sus aptitudes o capacidades particulares; y de otro, la configuración de un sistema comparativo que permite medir fenómenos globales y “la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una «población»”. (1990: 195)

Hemos de agregar, por lo menos una tercera función, que resulta de la combinatoria y conexión de las otras dos: la generación de intervenciones interconectadas y liberadas a nuevos usos, que favorecen la interdependencia, pero también la autogestión. Así, desde una *visión sistémica* que recurre al uso intensivo y afinado de

flujos de información, se generan acciones para articular los procesos de formación, acumulación, valorización y gestión del capital humano, a través de intervenciones heterogéneas, ajustadas y afinadas para hacer coincidir, para el caso de la educación, la justa proporción entre capacidades de los individuos y necesidades ocupacionales, de tal manera que cada sujeto logre “labrar su propio destino” y sea posible la adscripción a un aprendizaje permanente por parte de la población. Se trata de mecanismos que cumplen una triple función: a la vez que buscan extraer las fuerzas modificables de los individuos, impulsan estrategias de regulación para encauzar estas capacidades, y que éstas tengan el espacio apropiado para desplegarlas de manera óptima, desde el reconocimiento, predicción y gestión de las diferencias.⁷

En esta adscripción a una forma de entender los nuevos usos del conocimiento, se cambia radicalmente la lógica de la relación entre medios y fines de la educación: el saber y los conocimientos no son un fin en sí mismo, ni sus usos están en manos de quienes los producen. Esta nueva relación se generaliza y se hace extensiva, no sólo a los agentes y agencias de la política oficial, sino también busca consenso y adhesión a través de diversas estrategias. De un lado, se acude a responsabilizar a los sujetos de aquello que lograrán o no a través del esfuerzo y la inversión en el desarrollo de sus capacidades, y de otro, a la forma como esa cualificación, acompañada del compromiso de una formación a lo largo de toda la vida, hará posible unas transformaciones de mayor alcance en el plano social, económico y político.

Esta tendencia de coexistencia de dispositivos, también se expresa en los discursos de los programas cuya experiencia fue abordada en la investigación mencionada,

⁷ En los requerimientos más recientes impulsados por la política oficial en nuestro país, vemos emerger estas orientaciones. Particularmente en la *estrategia integral de gestión del capital humano* (SFCH) que se centra en “estructurar las políticas de formación de capital humano a corto, mediano y largo plazo, según los principios de pertinencia, acumulación continua de conocimientos y habilidades y aseguramiento de la calidad” (Ministerio de Educación Nacional –MEN–, 2012, p. 5). A través de este sistema, se aspira en el 2014, contar con un plan que mejore la información sobre la oferta y la demanda laboral, y “diseñar un modelo de predicción e implementarlo en los sectores clave de la economía nacional” (Ibíd.). Igualmente, está en marcha la organización del Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), construido de forma “participativa”, que pretende tanto el reconocimiento y certificación de las competencias, habilidades y conocimientos del capital humano; como facilitar la movilidad de estudiantes en el sistema educativo para fomentar la acumulación de capital a lo largo de la vida, como mecanismo para ofrecer al sector productivo las respuestas para definir las necesidades ocupacionales y garantizar procesos de selección de personal más eficientes. (Cf. Departamento Nacional de Planeación, 2010)

aunque es especialmente en una de las universidades, en la que esta orientación se sustenta con mayor convicción. En estas experiencias se privilegian recontextualizaciones de la noción de competencia desde perspectivas que se caracterizan ya sea por su carácter pragmático, o por relativizar su conceptualización; incluso, en alguno de los casos, lo menos relevante es partir de una perspectiva y una construcción conceptual, pues se considera que lo importante es identificar aquellas prácticas que resulten más funcionales y eficaces en términos de lograr generar los aprendizajes esperados.

El movimiento que propicia la apertura de dispositivos

Este movimiento en el campo de la educación es el menos evidente, pues no solamente la política oficial se distancia de esta posibilidad, sino que en las instituciones educativas son escasos los esfuerzos de recontextualización y las prácticas que dan cuenta de una apertura, o de una recuperación de aquello que fue capturado, limitado o privatizado por los dispositivos y que intentan crear estrategias que restituyen ese uso común del que nos habla Agamben (2011).

En esta dirección, en términos de recontextualización de la noción de competencias, en dos de las experiencias analizadas (universidades del sector público y privado), se hace evidente el esfuerzo por generar un desplazamiento conceptual en este campo, que se traduce en elaboraciones e iniciativas que destacan la opción por una formación multidimensional que parte de una concepción y unas dinámicas educativas orientadas a promover integralmente “principios éticos, profesionales, axiológicos, estéticos y, de manera crucial, formación en el pensamiento crítico que propenda por la realización social, intelectual y personal del sujeto”⁸.

En el desarrollo de la experiencia de uno de los programas de la Universidad pública, se destaca la perspectiva de las competencias no asumidas como el único ni el referente principal, sino que se han articulado a un proceso de reforma más amplio, en el que aquellas se constituyen como una –entre otras– herramientas potenciadoras de la cualificación de los procesos formativos. No obstante, en este esfuerzo por configurar este movimiento de las pedagogías visibles hacia las

⁸ Documento de Reforma Programa A, Universidad B del sector público, p. 53.

pedagogías invisibles y a los modelos de competencia, subsiste la tensión con la lógica dominante de la formación, basada en perspectivas, enfoques y prácticas que constituyen el campo profesional basada en la actuación y marcada por analíticas y procedimientos⁹.

La otra experiencia que se ubica en este movimiento de “apertura” del dispositivo, se fundamenta en una visión que considera las competencias desde la acción que relativiza el dispositivo de medición y arriesga una propuesta basada en los planteamientos de la semiótica. Desde este campo conceptual, particularmente desde la perspectiva de Greimás y Courtés, la competencia se entiende como “aquello que hace ser”, esto es, “el conjunto de condiciones previas que han de darse para que un hacer conduzca a una realización” (Documento Universidad C, sector privado)¹⁰. Por supuesto, esto implica optar por una recontextualización de esta noción en la educación desde el reconocimiento del carácter creativo y activo de los sujetos, que busca disminuir las brechas que tradicionalmente se han fomentado en los procesos educativos entre conocer, saber qué y saber cómo.

En algunas de estas experiencias se avizoran aperturas que relativizan, alteran o disminuyen los alcances de los dispositivos. Sin embargo, es en otros escenarios donde esta dimensión de la ruptura y las contraconductas se hacen más visibles y más claramente orientadas por luchas que intentan restituir al uso común la educación, los saberes y sus posibilidades de participar en la configuración de un orden social y económico distinto, movimiento que presentamos a continuación.

⁹ A esto se suman otras dificultades, representadas en la cultura construida en torno a las formas de trabajo de los profesores (tipo de organización, división del trabajo, tiempos), los niveles diferenciales de apropiación conceptual, así como unas limitadas condiciones institucionales para impulsar este tipo de transformación que generan una multiplicidad de exigencias que interrogan la sostenibilidad y continuidad del proceso.

¹⁰ Desde esta comprensión, las competencias han de contemplar dos conjuntos de condiciones que pueden tener como fuente al sujeto o algo distinto de él: el de las *motivaciones*; que pueden tomar la forma del **querer** –si la determinación es una fuerza cuya fuente es el sujeto mismo- o del **deber** – si la determinación supone una fuerza exterior que somete al sujeto– y el de las *aptitudes*; que pueden tomar la forma del **saber** - si la determinación procede de un estado de conciencia del sujeto- o del **poder** - si la determinación procede de una fuerza que el sujeto tranza con otras fuerzas ajenas a él- (Documento Universidad C, sector privado, p. 2). El inventario de las competencias contempla así todas las variaciones, teniendo en cuenta que aquello que es realizado por un acto puede concretarse en un proceso (hacer) o en un estado (ser) y que éstas se conjugan con las cuatro modalidades (querer, deber, saber y poder). (Documento Universidad C, sector privado).

El movimiento que abre los dispositivos a favor de la expansión y democratización del común

En nuestro contexto, la experiencia que revela con mayor contundencia la dinámica tanto de reconocimiento como de defensa de un importante común en riesgo como es la educación, fue el proceso impulsado por los estudiantes en el marco del intento de reforma estructural a la educación superior que se inició en el año 2011 y aún no acaba de concluir, pues subsisten los esfuerzos de un sector de la universidad por detener los procesos de privatización y mercantilización de la educación y de la universidad. Si bien muchas de las consignas siguen aludiendo a la defensa del carácter público de este nivel de la formación, y por ende, la aspiración mayor se sigue concentrando en lograr que la formación sea mayoritariamente gestionada y regulada por el Estado, también ha empezado emerger una perspectiva más amplia: lograr que la educación superior y la universidad sea tanto un derecho fundamental como un bien común de la sociedad colombiana.

Estas orientaciones discursivas surgieron en el contexto del movimiento configurado por un amplio colectivo de estudiantes, apoyado por un importante número de profesores y directivos de las instituciones educativas, autodenominado Mesa Amplia Nacional Estudiantil –MANE–, quien lideró el debate y favoreció la participación de un conjunto de sectores y actores, e incluso logró que la mirada crítica a los cambios impulsados por el Estado, fuese compartida por los sectores oficial y privado. En este debate se hicieron visibles concepciones relacionadas con formas diferenciadas de asumir el gobierno social, que desde el polo estatal sigue tratando de ubicar el mejor estilo gubernamental, cuyas acciones reguladoras hagan posible operar el principio del *mercado hasta donde sea posible y el Estado hasta donde sea necesario*.

Las visiones en pugna se expresaron en el tipo de modelo de educación que se quiere materializar, ya sea por la vía de esta reforma o de los programas que se impulsan en el sector, en contraste con la fuerte oposición que se movilizó especialmente a través de los estudiantes: de un lado, la política oficial orienta los cambios en la vía de aumentar la cobertura en el marco de un sistema de educación superior excluyente, generando oportunidades a quienes poseen las competencias y las condiciones para ingresar a la educación superior, bajo el presupuesto de la

existencia de una inteligencia innata y apta, pero diferencialmente distribuida en la población. Desde esta opción, lo que se considera relevante es generar igualdad de oportunidades para que los más talentosos logren acceder al mayor grado posible de formación, y simultáneamente configurar un esquema diferenciado –y concomitantemente de desigual calidad– para el resto de la población. Así, lo considerado inevitable es disponer de un acceso universal hasta el nivel básico, procurar la formación selectiva de una élite competente en el nivel superior, y ofrecer otras alternativas masificadas y menos onerosas para aquellos grupos considerados social y culturalmente “menos favorecidos” o “vulnerables”.

El dispositivo de medición contribuye a fortalecer esta lógica, pues a través de sus resultados se reduce el acceso a la universidad de élite o de mejor calidad para una minoría, mientras que la ampliación del acceso de oportunidades de menor calidad se dirige a la mayoría de los jóvenes. Este ha sido el modelo que se ha privilegiado por décadas en el país y forma parte de la desigualdad social acumulada que nos sigue ubicando como uno de los países más desiguales del mundo.

De otro lado, el acento se ubica en establecer una política orientada a incrementar la igualdad por la vía de la educación, en la que ésta se reconoce como bien común, como un derecho a través del cual también es posible disminuir las exclusiones y trastocar la lógica de desposesión que transforma en propiedad privada la riqueza pública, para promover la expansión de nuestras potencias de pensar y crear a favor de la cooperación y una participación en el común.

Para el caso que nos ocupa, propender por la igualdad supone asumir que la inteligencia y las competencias tienen una base social, por ende, su desarrollo y expansión a través de la educación superior es un proceso multidimensional en el que inciden numerosos factores, para lo cual se requiere afectar condiciones sociales y culturales, tanto individuales como colectivas. Desde esta perspectiva, resulta relevante no solo la adquisición común de las mismas competencias y conocimientos que se consideran básicos para el mejor aprovechamiento futuro de nuevas oportunidades, sino también otros aspectos que involucran tanto al Estado como al conjunto de la sociedad y las instituciones educativas: garantizar el acceso y la permanencia; potenciar transformaciones curriculares a favor de lograr una mayor flexibilidad en las rutas de aprendizaje, ampliando los espacios y tiempos de

aprendizaje; la generación de recursos de apoyo, estímulo y nivelación según los requerimientos de diversas trayectorias formativas de los estudiantes; crear condiciones de vida universitaria equiparables para todas las universidades e instituciones de la educación superior –en una lógica de nivelación por lo alto–; estimular las relaciones de cooperación entre agentes, actores e instituciones de la educación superior, entre otros.

Si contemporáneamente asistimos a una nueva crisis de gobierno, como nos lo anunció Foucault, que se caracteriza por las luchas frente a los modos de gobierno generados en este neoliberalismo y el malestar que producen los efectos de sus prácticas, seguramente podríamos contemplar, con cierta confianza, que estamos antes escenarios en los cuales es posible involucrarnos individual y colectivamente con el despliegue de otras subjetividades que profanen los dispositivos y que propenden por el aumento de la riqueza común productiva y su acceso abierto al común. Por la vía de la experimentación social, la autoformación, la articulación de luchas compartidas y la innovación democrática, así como desde los balances autocríticos que es necesario generar frente a la manera como operan estas luchas, seguramente podremos seguir construyendo nuevos procesos constituyentes, potentes y duraderos que nos permitan participar en la constitución de la sociedad, el autogobierno social y la interacción constructiva con los otros.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? En *Revista Sociológica*, año 26, n. 73, pp. 249 – 264, mayo - agosto. Fuentes Rionda, R. (Trad.). En, <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>.

Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Ed. Morata.

Deleuze, G. (1995) ¿Qué es un dispositivo? En: *Michel Foucault, Filósofo*. Varios autores. Barcelona, Gedisa Editorial.

_____. (1996) *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.

Díaz, O. Las competencias como tecnologías de gobierno neoliberal: consentimientos y contraconductas en la educación superior. Tesis doctoral no publicada, 2013.

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.

Díaz, M. (2009) Notas para la comprensión de lo que es y no es la recontextualización, Documento no publicado.

Foucault, M. (1990) *Vigilar y castigar*. México, Ed. Siglo XXI.

_____. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

_____. (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Documentos de política oficial

Banco Mundial (2007). Informe sobre el Desarrollo Mundial. El desarrollo y la nueva generación. En, http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2007/02/12/000020439_20070212103653/Rendered/PDF/359990SPANISH0WDR00701OFFICIAL0USE0ONLY1.pdf

Documento CONPES 3674. Lineamientos de política para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano SFCH. Bogotá D.C, 19 de julio. En, <http://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=IQas7idIt k%3d&tabid=1063>

Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. –ICFES. (2004a). Antecedentes y marco legal de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior Subdirección Académica. Grupo de Evaluación de la Educación Superior. En, <http://www.icfes.gov.co/>

_____. (2004b) *Impacto de los resultados 2003. Informes de las Instituciones de Educación Superior*. Bogotá: MEN-ICFES.

_____. Módulos SABER PRO. Antecedentes. En, <http://www.icfes.gov.co/exámenes/saber-pro/informacion-general/estructura-general-del-examen> y <http://www.icfes.gov.co/exámenes/saber-pro/informacion-general/antecedentes> en

Ministerio de Educación Nacional -MEN (2012). Capital humano para el avance colombiano. Boletín Educación Superior, # 20. Abril. Bogotá, D.C.

Documentos no publicados (*Textos de reforma de los Programas, documentos de trabajo y pronunciamientos*):

Institución A (Universidad sector privado) Programa A. Formación y evaluación por competencias. Dirección y Equipo de profesores. Bogotá, Julio de 2010, 19 p.

Institución A (Universidad sector privado) Programa B. Documento Reforma curricular. Bogotá, Junio 17 de 2004, 120 p. Anexos

Institución A (Universidad sector privado) Programa C. Documento general de la reforma curricular, Bogotá, Junio de 2004, 109 p.

Institución B (Universidad sector oficial) Programa A. Formación en la profesión: conocimiento y compromiso social. Documento de reforma Bogotá, Agosto de 2010. Programas de asignaturas.

Institución C (Universidad sector privado). Documento Vicerrectoría Académica. Las competencias. Bogotá, Octubre de 2009.

Santos, J. M. (2010) Buen gobierno para la prosperidad democrática. 110 iniciativas para lograrla. En, <http://redescolombia.files.wordpress.com/2010/08/plan-de-gobierno-juan-manuel-santos-09-34-50.pdf> Creado el 12/05/2010.

_____. (2011). Palabras del Presidente Santos en la presentación de la propuesta sobre la reforma integral de la educación superior. En, <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-266619.html>.