

## ESTANDARIZACIÓN DE COMPETENCIAS Y FORMACIÓN DE SUJETOS FLEXIBLES EN LAS SOCIEDADES DE CONTROL. UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DESDE UNA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA

Juan Pablo Sánchez  
Universidad El Bosque  
[jpsanchez1001@hotmail.com](mailto:jpsanchez1001@hotmail.com)

**RESUMEN:** En esta ponencia presento una parte de los resultados del análisis crítico de un documento sobre lineamientos en competencias genéricas para la educación superior colombiana, publicado en 2011 por el Ministerio de Educación Nacional. Este análisis hace parte de una investigación en torno a los discursos sobre la estandarización de competencias comunicativas en la educación superior del país. Para el análisis, propongo una perspectiva foucaultiana que permita descifrar las prácticas discursivas y el orden del discurso que atraviesan al texto analizado. La tesis que orienta esta propuesta es que la estandarización de competencias en la educación superior colombiana hace parte de una estrategia gubernamental para articular la inspección y vigilancia del Estado en las tendencias educativas mundiales, en vista de la inserción del país en dinámicas económicas de las sociedades de control en las que estamos deviniendo. Esa estrategia requiere de cierto tipo de sujetos flexibles y autónomos, capaces de adaptarse y reactualizarse en un mercado laboral incierto, que cambia al ritmo acelerado del desarrollo tecnológico y científico.

**PALABRAS CLAVE:** Estandarización; educación superior colombiana; análisis crítico del discurso.

### Introducción

En los últimos años ha surgido una *preocupación particular* por la formación y evaluación de competencias en la educación superior colombiana. Podemos evidenciar esta preocupación, por lo menos, en dos ámbitos discursivos: en primer lugar, en las entidades estatales encargadas de monitorear la calidad de la educación, que han producido un conjunto de discursos para orientar y evaluar la formación de competencias en la educación superior. En segundo lugar, en las universidades, donde han empezado a proliferar discursos de diverso tipo para legitimar, justificar o incitar el

despliegue de estrategias educativas para el fomento de competencias genéricas, como la lectura crítica y la comunicación escrita. Como veremos más adelante, estos ámbitos se conectan con el ámbito internacional, en el que se han producido una serie de documentos con la finalidad de formular este tipo de competencias, en el marco de un “aprendizaje para toda la vida”. En esta ponencia abordaré en detalle un documento del primer ámbito: *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior* (MEN, 2011), con el propósito de dilucidar los discursos que actualmente condicionan las prácticas pedagógicas en las universidades colombianas en torno a las competencias de los estudiantes.

La perspectiva que he elegido es el Análisis Crítico del Discurso (ACD), interpretado desde una mirada foucaultiana, particularmente desde la noción de crítica y de orden del discurso del autor francés<sup>1</sup>. En términos generales, entiendo la crítica como un trabajo de interrogación de las evidencias. Esto implica no tomar los fenómenos investigados como hechos dados, sino, en primer lugar, interrogar su procedencia, prestar atención a su contingencia histórica. De acuerdo con Horkheimer, una práctica crítica cuestiona, en primer lugar, la concepción según la cual el mundo es una suma de facticidades: “el mundo existe y debe ser aceptado” (Horkheimer, 2008, p. 233). Frente a esa concepción, el pensador crítico muestra que los hechos, que en una actitud acrítica se asumen como dados, están siendo producidos socialmente de dos modos: “por el carácter histórico del objeto percibido y por el carácter histórico del órgano percipiente” (Horkheimer, 2008, p. 233). En consonancia con esta concepción general, tomo la noción de crítica de Foucault como un análisis de los límites y como una actitud o manera de ser frente a nuestro presente: actitud de análisis y reflexión permanente sobre los límites de lo que pensamos, hacemos y decimos. En este sentido, un análisis crítico es un análisis de dos cosas: de los límites que, en esa constitución de lo que somos, excede la racionalidad política en el ejercicio del poder (Foucault, 1991); y, además, de cómo podemos franquear esos límites para pensar, hacer y decir de otro modo (Foucault, 1999, p. 348).

Por otra parte, asumiré que un análisis textual riguroso permite hacer inferencias sobre las prácticas discursivas que condicionan la producción, circulación y consumo de los

---

<sup>1</sup> Por cuestiones de extensión no puedo precisar y justificar esta propuesta metodológica. Pero dicha argumentación hace parte del artículo que da cuenta de los resultados de la investigación.

textos, y sobre las relaciones de poder inmanentes a esas prácticas discursivas. A partir de una interpretación de la lección inaugural de Foucault en el *Collège de France* (Foucault, 1992), entiendo *orden del discurso* como el conjunto de prácticas y relaciones de poder ejercidas sobre los discursos, y a través de ellos, con el fin de dirigir su producción, circulación y consumo en un ámbito institucional específico. Teniendo en cuenta estas precisiones conceptuales, un ACD desde una perspectiva foucaultiana implica analizar el texto para descifrar las prácticas discursivas de las que hace parte y que, a su vez, determinan y son determinadas por un orden del discurso en un ámbito institucional específico. Descifrar un orden del discurso permite vislumbrar el tipo de saberes, prácticas o técnicas que pretenden efectos de verdad y de poder, y el tipo de sujetos que configuran estas redes de saber-poder en dicho ámbito.

Para hacer una interpretación de los textos en vista del orden del discurso del que hacen parte, tenemos que prestar especial atención a los siguientes elementos o focos: a) La intertextualidad explícita e implícita. b) Las funciones estratégicas del texto, explícitas e implícitas. c) Las posiciones jerárquicas de quienes producen y consumen los textos. d) Las formas de enunciar a ciertos sujetos, especialmente a aquellos sobre los que se ejerce poder. e) Las formas de enunciar ciertos saberes y su función en las relaciones de poder: justificar, respaldar, producir verdad, ordenar, etc. f) Las formas de enunciar procedimientos o técnicas de poder como tal. Los anteriores elementos y sus interacciones son más fácilmente visibles en el análisis concreto del documento, en el que utilizaré algunas estrategias de análisis textual como: la identificación de estrategias argumentativas, de relaciones textuales internas del documento, los énfasis y las omisiones, la reiteración de palabras y referentes claves, los recursos a la autoridad y las metáforas predominantes.

### **Análisis crítico del documento: regímenes de control y estandarización de la población estudiantil en la educación superior colombiana**

El análisis crítico que aquí propongo está orientado por la siguiente interpretación: en el documento seleccionado puede evidenciarse una tensión entre dos regímenes educativos, representados como lo viejo y lo nuevo en la educación superior colombiana. Esta tensión puede explicarse si se atiende a que el documento cumple una función estratégica en un momento de reconfiguración de fuerzas, en el que el Estado

busca asegurar su papel de inspección y vigilancia al tiempo que consolida su inserción en las tendencias educativas mundiales; y que las instituciones de educación superior se consolidan como organizaciones empresariales que deben responder a unos criterios de pertinencia y calidad monitoreados por el Estado, y funcionales a un tipo de sociedad por venir. En esta reconfiguración de fuerzas, lo nuevo se representa discursivamente a través de ciertos énfasis y presupuestos: el papel asesor del experto en relación con el gobierno; la legitimación de las prácticas gubernamentales por medio de un diagnóstico reflexivo sobre el presente, con pretensiones de rigor y objetividad; la valoración positiva de la crítica, la innovación, la autonomía y la flexibilidad; la representación de los individuos como sujetos autónomos y críticos, capaces de adaptarse a condiciones inciertas y cambiantes, y de trabajar en equipo; y la transversalidad de la formación, que tiende a difuminar las fronteras entre disciplinas, entre los niveles del sistema educativo, y entre el aparato educativo y el sector productivo, lo que hace que se resalte la formación permanente, el aprendizaje a lo largo de la vida, la internacionalización y la movilidad. En cuanto a lo viejo, sobrevive como anclaje a través de técnicas disciplinarias, como el examen, y de un orden del discurso académico, que sostiene las prácticas, códigos y rituales de la escritura académica<sup>2</sup>.

En medio de esta tensión, hay un tipo de sujetos que requiere la nueva economía globalizada. Esta se basa en el desarrollo acelerado y continuo de conocimientos y tecnologías, especialmente las tecnologías de información y comunicación, que difuminan las antiguas fronteras (entre naciones, mercados, saberes y sistemas educativos) y convierten el conocimiento en una red virtualmente infinita, abierta a la población y reactualizable constantemente. Para esta economía es necesario, entonces, gestionar sujetos flexibles, críticos, innovadores y autónomos, capaces de reactualizarse y adaptar sus competencias al ritmo de los cambios en el mercado laboral, y de trabajar en equipo. Estos sujetos ya no son proletarios cuya fuerza de trabajo será explotada por las industrias, sino empresarios que se autogestionan y acumulan capital humano, para generar nuevas inversiones o rentas futuras. Siguiendo la interpretación de Deleuze en el *Post-scriptum sobre las sociedades de control*, utilizaré aquí una metáfora para analizar este tipo de subjetividades: dispositivos informáticos, que generan nuevas

---

<sup>2</sup> En razón de la extensión, no entraré en este último punto, pero este es parte del análisis expuesto en el artículo mencionado en un pie de página anterior.

aplicaciones y reactualizaciones de sus “software” permanentemente, y que son móviles y se mantienen “on line” sin necesidad de emplazarse en un solo territorio (nación, Estado, familia, institución o empresa). Las universidades, pues, ofrecen un servicio de desarrollo de capital humano a sus clientes (es decir, la población estudiantil y sus familias), cuya calidad controla el Estado mediante monitoreo y pruebas estandarizadas, que permiten visualizar los movimientos continuos de la población y sus competencias para el mercado laboral.

### **Lo viejo y lo nuevo**

La *Propuesta de lineamientos* utiliza dos verbos para enunciar su principal propósito discursivo: “describir” y “presentar”. No obstante, su título apunta a que su función es, más bien, proponer unas líneas de acción a las instituciones de educación superior. Empero, el documento no explicita el o los autores y mantiene, más bien, un tono impersonal e institucional a lo largo del texto, más cercano a una autoría institucional que a una propuesta de algún ciudadano particular. No es, sin embargo, un texto de política educativa ni una cartilla de estándares propiamente dichos, como los producidos por el MEN para la educación básica y media en 2006. ¿Se trata de un discurso descriptivo, propositivo o prescriptivo?

El antecedente inmediato del documento, que este mismo explicita, es una formulación de competencias genéricas para la educación superior, que llevó a cabo un grupo de “reconocidos miembros de la comunidad académica nacional, convocados por el MEN” (MEN, 2011, p. 1). Esta comisión identificó cuatro grandes grupos de competencias genéricas: comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional, pensamiento matemático, ciudadanía, y ciencia, tecnología y manejo de la información. El documento pretende continuar la tarea que inició este grupo de académicos en 2008:

Una vez construida esta definición de competencias para educación superior, se planteó la necesidad de establecer unos estándares de manera similar a como se hizo la definición de estándares nacionales para la educación básica y media. En la reflexión que se desarrolló en torno a esta idea, se llegó a la conclusión de que, actualmente, no se cuenta con información suficiente para establecer cuáles serían los niveles de desarrollo de competencias genéricas en educación superior ni hasta dónde se debe o se puede esperar que se desarrollen. Para poder avanzar en esta dirección es necesario, en primera

instancia, producir una descripción de las competencias genéricas que permita, a la vez, dar lineamientos para orientar el desarrollo de las competencias genéricas en las instituciones de educación superior y definir los elementos básicos para su evaluación en términos de desempeños concretos. El objeto del documento es precisamente ese, presentar desempeños observables correspondientes a las competencias genéricas que fueron identificadas como de alta prioridad para la formación en educación superior en el contexto colombiano (MEN, 2011, pp. 1 y 2).

Quiero analizar varios elementos de este fragmento: el documento pretende basar su pertinencia en una *necesidad* previamente identificada por el grupo de académicos convocados por el MEN. Esta necesidad se articula a una segunda necesidad: la de producir una descripción de las competencias previamente identificadas. La unión de ambas necesidades da como resultado la descripción de desempeños observables, con el fin de avanzar en la formulación de estándares de competencias para la educación superior. El documento explicita, por comparación, la relación con la estrategia del MEN de establecer estándares de competencias para la educación básica y media. En suma, el objetivo del documento es aportar a la estrategia del MEN de establecer estándares para la educación superior, tal como lo hizo con la educación básica y media. Y este aporte se pretende basar en una necesidad. No obstante, no es explícito en qué se basa o cómo se explica esa necesidad identificada.

Esto tal vez se aclara si se conecta el propósito explícito del documento con el primer párrafo del texto:

Desde el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional ha emprendido acciones tendientes a la formulación de competencias genéricas, o transversales a todos los núcleos de formación en educación superior, que posibiliten un monitoreo de la calidad de la educación superior en el país y que puedan constituirse en el elemento articulador de todos los niveles educativos: inicial, básica, media y superior (MEN, 2011, p. 1).

En este párrafo identifiqué algunos efectos esperados del documento, que se pueden asimilar y complementar con los enunciados en el párrafo previamente expuesto: la descripción de desempeños de las competencias genéricas permite *monitorear* la calidad de la educación superior y *articular* los niveles educativos. Si conecto estos efectos esperados del documento con los enunciados en el otro párrafo, puedo inferir que esa

función de monitoreo y de articulación se concreta en *lineamientos* y *evaluación* de desempeños. Así, al describir los desempeños de las competencias genéricas, las instituciones de educación superior pueden *recibir* lineamientos del Estado sobre la formación de estas competencias y el Estado puede evaluar si esas instituciones están brindando formación de calidad a sus estudiantes en términos de esas competencias. Con ello, el Estado puede cumplir una parte de su función de monitoreo y puede consolidar su estrategia de articular todos los niveles educativos en la formación y evaluación por competencias.

De lo anterior concluyo que el documento analizado es estratégico para esos propósitos. Entonces, aunque sea un documento con pretensiones descriptivas, su función en el contexto de las estrategias de gobierno del Estado es facilitar la prescripción a las instituciones de educación superior. Es en este punto donde interpreto que la propuesta pretende unos alcances normativos, que se pueden materializar a través del monitoreo y, particularmente, la evaluación. Si se tenemos en cuenta que en 2009 se habían promulgado la Ley 1324 y el Decreto 3963 que reglamentaron la obligatoriedad de las pruebas de Estado para todos los estudiantes próximos a graduarse del pregrado, este documento se constituye en bisagra para la prescripción de desempeños en competencias genéricas que puedan ser medibles masivamente a través de las pruebas de Estado. Recordemos aquí que el Decreto 3963 estableció las pruebas de Estado como exámenes estandarizados externos y masivos. No es sorprendente, pues, que la formulación de desempeños se enuncie como una necesidad, atada a la necesidad de formular estándares. Se trata de una acción necesaria dentro de la estrategia del Estado de establecer sus funciones de “inspección y vigilancia” mediante los exámenes estandarizados, a lo largo de los niveles del sistema educativo colombiano.

Hay, no obstante, otra *necesidad* enunciada en el documento, esta vez con una función de legitimación o justificación. Veamos:

La apuesta por competencias genéricas que sean transversales a todos los niveles educativos y a los diferentes énfasis y programas de formación es una respuesta a las necesidades de la sociedad actual. El aprendizaje para toda la vida, la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentada, las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados, se han identificado como competencias

que deben ser fuertemente desarrolladas ante el cambiante estado de las tecnologías de la información y la comunicación y el vertiginoso avance de los conocimientos sobre aquellos aspectos que demanda la sociedad de los futuros profesionales, universitarios, técnicos o tecnólogos (MEN, 2011, p. 1).

En este caso, se trata de una validación de la propuesta con base en la enunciación de unas necesidades de la sociedad actual. Esta necesidad se presenta como una condición imperativa sobre las acciones formativas, a través de un “deber ser” que no recae personalmente en ningún agente visible. Simplemente las competencias enunciadas son “competencias que deben ser fuertemente desarrolladas” por las condiciones que “demanda la sociedad”. Aunque no parezca un párrafo argumentativo explícito, por la ausencia de marcadores textuales de premisa o conclusión o de verbos que lo denoten, estamos frente a un modo de argumentación implícita, pues pretende fundamentar una “apuesta”, la que es el objeto de documento, en unas “evidencias”, que se refieren a las “demandas” o “exigencias” de la sociedad actual. En otras palabras, el argumento pretende que el lector asuma la propuesta de competencias genéricas con base en unas condiciones que deberían serle evidentes, en tanto participa de, o presencia, esas condiciones de la sociedad actual. ¿Cómo se pretenden fundamentar esas evidencias? ¿Por qué el lector debería aceptarlas?

El documento presenta un par de enunciados que pueden dar pistas sobre estas preguntas:

Cada vez se reconoce más la necesidad de una formación en educación superior que sea pertinente para la sociedad, por ello la formulación de competencias genéricas, que derivan en otras más especializadas, constituye el horizonte de acciones de formación deseables en educación superior y a la vez son un referente de gran importancia para poder monitorear la calidad de la formación en todos los programas académicos de pregrado (MEN, 2011, p. 1).

Una identificación inicial de competencias genéricas para educación superior en el país, se elaboró a partir de una reflexión por parte de reconocidos miembros de la comunidad académica nacional, convocados por el MEN, quienes revisaron el estado del arte en esta materia y seleccionaron aquellas competencias que responden a las exigencias que demanda la sociedad de la formación profesional (MEN, 2011, p. 1).



En el primer fragmento encuentro una forma de argumentación similar a la antes señalada, pero esta vez explícitamente pretende derivarse una consecuencia de unas condiciones que le anteceden (lo que está señalado por el conector “por ello”): la formulación de competencias genéricas se justifica por la *necesidad* de una formación profesional *pertinente* para la sociedad (se sobreentiende que es la sociedad actual en la que vivimos). De esta necesidad se pretenden inferir dos consecuencias ulteriores: dar lineamientos sobre acciones de formación deseables y *poder* monitorear la calidad de la formación. Se trata, pues, de una necesidad que empodera al Estado para ejercer direccionamiento y monitoreo sobre las instituciones de educación superior.

Hasta aquí he analizado, entonces, dos tipos de formulación de *necesidades*: una necesidad *interna* a las estrategias de gobierno sobre el aparato educativo, formulada en términos de articulación y estandarización, para el monitoreo de la calidad. Y una necesidad que justifica las acciones de monitoreo y estandarización por parte del Estado al responder a exigencias *externas*, demandadas por la sociedad actual. En esta forma de argumentación se destacan dos aspectos, que cumplen una función similar: se busca ganar la aceptación del lector con base en antecedentes que se presentan imperativos, necesarios, que casi obligan a la aceptación. Unos son antecedentes puestos por las estrategias de gobierno previas, conectadas a un establecimiento del discurso de competencias en la educación superior colombiana y a su estandarización por medio de exámenes y formulaciones de expertos. Las otras son premisas puestas por la sociedad, frente a las cuales el Estado “responde”. El Estado, pues, despliega unas estrategias de gobierno, pero lo hace basado en exigencias externas, relacionadas con la “sociedad actual” en la que gobierna. Estas condiciones son modos en que el documento fundamenta su alcance como práctica discursiva en una relación de poder previa, es decir, pretende efectos en su uso con base en sus condiciones de producción. De esta manera el documento se presenta como una práctica de poder, pero no arbitraria, sino basada en razones, que cualquier lector razonable debería aceptar.

Lo anterior podría evidenciarse en una expresión como “cada vez se reconoce más la necesidad”, que apela a una virtual mayoría o un “sentido común”. Pero ese imperativo, reitero, no se presenta como una imposición arbitraria, sino como una necesidad identificada razonablemente. De ahí la importancia del segundo fragmento analizado.

Allí se cristaliza la justificación de las necesidades: el Estado convoca a un grupo de expertos a *reflexionar* para asesorarlo en la formulación de estándares de competencias genéricas. Estos, en tanto expertos, fundamentan su asesoría al Estado en un “estado del arte”, una suerte de diagnóstico reflexivo con pretensiones de rigurosidad, que permite responder a las “exigencias que demanda la sociedad”. El experto, en suma, investiga en las fuentes de su dominio qué legitima esas necesidades planteadas por el Estado.

Paso a interpretar críticamente varias cosas encontradas en el documento. Este evidencia unas relaciones entre saber y poder, personificadas en el Estado y en el grupo de expertos que lo asesoran. El documento mismo es resultado de ese papel asesor del experto, que pretende generar efectos de legitimación de unas estrategias gubernamentales, en este caso, de monitoreo y estandarización, con base en un diagnóstico reflexivo del presente. Esta relación particular entre el gobierno y el experto puede interpretarse, en términos de Foucault, como una actitud moderna, crítica (ver antes la noción de *crítica*), en la que la reflexión razonada se dirige al presente en el que vivimos y señala las condiciones para actuar y decir. No obstante, ese diagnóstico crítico del presente se da en un discurso con efectos pretendidos en imperativo, para regular y monitorear las prácticas y discursos educativos en la educación superior. Para lograr ese efecto, el discurso se presenta como *necesario* dadas las condiciones presentes diagnosticadas. Entonces, la actitud crítica expresada en el documento queda inmediatamente limitada por el ejercicio del poder en el orden del discurso en el que aparece. El documento pretende que aceptemos las estrategias de gobierno con base en una necesidad, es decir, en la sociedad actual tomada como un *factum*: esta es la sociedad actual, por lo tanto hay que aceptarla y responder a sus demandas. Recordemos que la crítica, no obstante, es un trabajo de reflexión sobre los límites, no para aceptarlos sin más sino para desnaturalizarlos y mostrar cómo las cosas podrían ser de otro modo.

Además, el “estado del arte” cuenta con un sesgo geopolítico, evidente en las referencias usadas en el documento. De las veinticuatro citas referidas en el documento, diecinueve son de documentos producidos en el mundo anglosajón, la mayoría en Australia y otras cuantas en Estados Unidos y el Reino Unido. Frente a estas diecinueve citas, en cambio, solo cuatro son de documentos producidos en Colombia, todos de

carácter oficial. Estas veinticuatro citas son usadas como soporte de la descripción de las competencias genéricas, es decir, funcionan como argumentos de autoridad para cumplir el propósito principal del documento. Dado este trasfondo de autoridad, ubicada geopolíticamente en el mundo anglosajón<sup>3</sup>, quedan dudas sobre la “imparcialidad” del estado del arte que soporta el establecimiento de necesidades para el gobierno de la educación en el país. ¿Se trata de necesidades “externas”, “objetivas”, identificadas al margen de posiciones políticas?

No es extraño que la misma estrategia argumentativa que identifiqué en el documento sea compartida por varios de los textos que componen el *Boletín informativo no. 13* de 2009. Este boletín se produjo en la coyuntura de la formulación de competencias genéricas para la educación superior, tras un Decreto del mismo año en el que el Estado estableció la obligatoriedad de las pruebas estandarizadas de competencias en este ámbito. Veamos algunos fragmentos en los que se evidencian rasgos argumentativos similares:

Con la formulación de estas cuatro competencias genéricas se busca *responder a las necesidades* del mundo globalizado en el que las distancias se han acortado con los medios de comunicación y de transporte, las fronteras económicas y laborales tienden a difuminarse y la educación busca cada vez con más fuerza la internacionalización de los saberes, las profesiones, las titulaciones y los mercados de trabajo (MEN, 2009b, p. 2)<sup>4</sup>.

“La frontera entre los saberes es cada vez más tenue, por ejemplo, cuando se habla de biotecnología se mezclan Medicina e Ingeniería. Es decir, el conocimiento no es un contenido que se puede empaquetar en un contenedor, es un tejido de saberes que permite generar un nuevo conocimiento, el cual, siendo así, resulta infinito. Es por ello que las universidades se *están viendo abocadas* a transformar sus currículos”. Con esta ilustración la profesora Miriam Ochoa Piedrahita explica la razón por la cual la educación *está obligada* a brindar a los individuos elementos para que puedan aprender a lo largo de la vida (MEN, 2009b, p. 3).

---

<sup>3</sup> Para esta parte remito a trabajos previos sobre el concepto de geopolítica de la escritura académica en estudios de ACD sobre universidades colombianas: Soler (2013), Santos (2013).

<sup>4</sup> Todas las expresiones en cursiva en las citas que vienen son resaltadas por el autor.

Partiendo de dicho *diagnóstico*, una Comisión se propuso identificar las *competencias necesarias* en el campo laboral que se enseñaban precariamente en la escuela; *justificar* por qué dichas habilidades eran indispensables y *comunicar los resultados* a las comunidades académicas y corporativas (MEN, 2009b, p. 4).

El Consejo ha propuesto a los países miembros un marco de Competencias clave que contribuirán a lograr “una economía basada en el conocimiento, con más y mejores empleos y cohesión social”. Este *mandato político* se constituye en la respuesta del Consejo a las aceleradas transformaciones del mundo laboral, como resultado de la internacionalización de las economías, la globalización y la falta de mano de obra calificada para *responder a las nuevas demandas* (MEN, 2009b, p. 5).

Las competencias se constituyen en uno de esos ejes comunes, dado que permiten la *articulación* entre niveles y sistemas educativos, y por consiguiente, facilitan la movilidad de estudiantes y docentes, así como la comparación y el reconocimiento de titulaciones [...] Las competencias genéricas son aquellas que permitirán a los ciudadanos *adaptarse* a los desafíos que le presenta la sociedad cada día (MEN, 2009b, p. 6).

Estos fragmentos están tomados de diferentes artículos del boletín: el primero es de la editorial, el segundo de una entrevista realizada a una de las expertas consultadas por el MEN para la formulación de las competencias genéricas en 2008, el tercero de un artículo que reseña el proceso de formulación de competencias para la educación superior de Estados Unidos por parte de la SCANS, el cuarto de un artículo que reseña el proceso de formulación de “competencias clave” para las universidades europeas en el Consejo de Lisboa, y el quinto de un artículo que reseña las competencias genéricas identificadas en el Proyecto Tuning Latinoamérica. Pese a que se trata de diferentes contextos (nacional, latinoamericano, norteamericano, europeo), todos los textos utilizan estrategias argumentativas similares, incluso en términos parecidos o del mismo campo semántico (señalados en cursiva). En ellos la formulación estatal o internacional de competencias genéricas se presenta como una respuesta a la necesidad demandada por la sociedad actual, y diagnosticada, justificada y comunicada por grupos de expertos; además, dicha formulación permite la articulación entre niveles y sistemas educativos distintos. La *Propuesta de lineamientos* emula esta estrategia argumentativa, que evidencia los rasgos de “modernidad” antes señalados. No es sorprendente, pues,

que la mayoría de citas usadas en este documento tengan unos referentes tan dicientes: se trata de organizaciones y autores anglosajones que han elaborado definiciones prácticas de competencias genéricas, con base en argumentos que apelan a la necesidad de una educación superior pertinente a la sociedad actual. El documento muestra, así, las tensiones a las que responde su producción: la intención del Estado por mantener su control, pero al mismo tiempo la presión de insertarse en las tendencias educativas mundiales, en las que organizaciones o comisiones europeas y anglosajonas han logrado hegemonía a través de sus diagnósticos y sus discursos de competencias.

13

Ahora bien, el documento presenta un reconocimiento de que los lineamientos suponen cierta novedad y que esto podría interpretarse como un “choque”:

Al resaltar su importancia tampoco se pretende chocar con los énfasis particulares del currículo nuclear que cada universidad, en su autonomía académica y vocación institucional, quiera adoptar de manera transversal como desiderátum para que desarrollen todos sus egresados (MEN, 2011, p. 1).

Es interesante que en este fragmento se reconozca la autonomía académica de las universidades. No obstante, es cuestionable este reconocimiento en el contexto de la obligatoriedad de las pruebas estandarizadas en la educación superior. Parece que no se pretende chocar con la autonomía académica de las universidades, pero estas se ven obligadas a asumir la formación de competencias genéricas porque sus estudiantes serán evaluados por el Estado y esta evaluación será usada como instrumento para el monitoreo de la calidad. Es una manera de decirle a las universidades que si no se adaptan a los cambios necesarios que la sociedad actual exige, quedarán atrasadas con respecto a las tendencias educativas mundiales y su oferta no será pertinente.

¿Qué relación se establece así entre el Estado y las universidades? El Estado hace las veces de un organismo de control de calidad, que estipula estándares de calidad y evalúa su cumplimiento, y las universidades tienden a ser cada vez más unas organizaciones que *ofertan* un servicio que debe responder a las *demandas* de la sociedad actual, so pena de ser sancionados por el Estado o de no sobrevivir a un mundo cambiante. Este servicio debe contemplar una transformación de los currículos y las relaciones pedagógicas, como lo evidencia la entrevista a una de las expertas que asesoró al MEN en la formulación de competencias genéricas:

“[...] Es por ello que las universidades se *están viendo abocadas* a transformar sus currículos”. Con esta ilustración la profesora Miriam Ochoa Piedrahita explica la razón por la cual la educación *está obligada* a brindar a los individuos elementos para que puedan aprender a lo largo de la vida [...] “Ese elemento de pertinencia es bien difícil, pero es el que está teniendo cada vez más sentido en educación: para qué aprendo esto, por qué lo aprendo. Antes era porque sí o porque tocaba, hoy en día la pertinencia es una condición fundamental que depende de las tres fuentes en su conjunto, en permanente discusión y consenso”<sup>5</sup> (MEN, 2009b, pp. 3-4).

14

En una educación superior moderna, es decir, pertinente para las condiciones presentes de la sociedad, los expertos explican, dan razones, de para qué y por qué se forma en determinada dirección, teniendo en cuenta los consensos entre sectores externos a la labor pedagógica, como las organizaciones encargadas del desarrollo científico y empresarial. La obligatoriedad de formarse en una determinada dirección se fundamenta en una necesidad diagnosticada reflexivamente, que se justifica y se comunica a las comunidades educativas. Los adverbios como “antes” y “ahora” señalan que se trata de un tránsito que implica transformaciones en las prácticas pedagógicas. Determinar el rumbo de la formación ya no debe ser una tarea del maestro en el aula, sino de un consenso entre el Estado, la academia y el sector productivo.

### **Población estudiantil: máquinas informáticas que acumulan capital**

Paso ahora a rastrear el tipo de subjetividad que se pretende formar para adaptarse a la sociedad actual. Aunque prácticamente todo el documento es una descripción de ese tipo de sujeto que requiere la sociedad, hay algunos fragmentos que resultan más dicentes. Ya había citado uno de esos fragmentos (ver fragmento citado en la página 7).

Un primer elemento para analizar es la descripción de la sociedad actual como una sociedad cambiante y vertiginosa, que se transforma al ritmo acelerado del conocimiento y la tecnología. Puedo complementar esta descripción con los fragmentos mencionados del *Boletín no. 13*. En esos fragmentos se describe una economía basada en el conocimiento, pero este ya no es “un contenido que se puede empaquetar en un contenedor”, sino un tejido infinito de saberes reactualizables de manera abierta y

---

<sup>5</sup> Se refiere al Estado, la academia y las organizaciones encargadas del desarrollo científico, tecnológico y laboral del país.

permanente. Además, este tipo de economía y de saber contribuye a que se difuminen las fronteras y se acorten las distancias: entre naciones, entre mercados, entre saberes. En buena medida, este acortamiento de las brechas y esta difusión de fronteras se deben, de acuerdo con los fragmentos, al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que están en permanente reactualización. Propongo que lo anteriormente descrito nos lanza a la aparición de unos dispositivos de comunicación y movilidad permanente, a cambio de los viejos centros de encierro.

En el *Post-scriptum sobre las sociedades de control* Gilles Deleuze había previsto el movimiento de los regímenes disciplinarios, en crisis, a los regímenes de control, en crecimiento. Los primeros operan mediante la organización de grandes centros de encierro, en los que “el individuo pasa de un círculo cerrado a otro, cada uno con sus propias leyes: primero la familia, después la escuela (“ya no estás en la casa”), después el cuartel (“ya no estás en la escuela”), a continuación la fábrica, cada cierto tiempo el hospital y a veces la cárcel, centro de encierro por excelencia” (Deleuze, 2006, p. 2). Los segundos, en cambio, se identifican con “formas ultrarrápidas que adopta el control “al aire libre” y que reemplazan a las antiguas disciplinas que actuaban en el periodo de los sistemas cerrados” (Deleuze, 2006, p. 2). En estas formas de control abierto no hay un comienzo desde cero en el paso de un centro de encierro a otro, sino una línea continua que los atraviesa. “Los encierros son moldes o moldeados diferentes, mientras que los controles constituyen una modulación, como una suerte de molde autodeformante que cambia constantemente y a cada instante” (Deleuze, 2006, pp. 2-3).

La manifestación de esta condición de las sociedades de control en la educación es la formación permanente que, de acuerdo con Deleuze, tiende a sustituir al examen. Recordemos que en *Vigilar y castigar* Foucault analizó el examen como el medio de encauzamiento de la conducta por excelencia, en la medida en que articula la vigilancia jerárquica permanente, y plenamente distribuida entre unos y otros, y las sanciones que normalizan a los individuos de acuerdo con un parámetro común. Pues bien, en los dispositivos de control el examen ya no sería necesario para comprobar la normalización y controlar el paso de un centro de encierro a otro, sino que, al difuminarse las divisiones, se puede ejercer un control permanente y poner “la escuela en manos de la empresa” (Deleuze, 2006, p. 3). No es que la escuela sea análoga a la

fábrica, más bien, las universidades tienden a convertirse en empresas y las empresas empiezan a encargarse de la formación continua de los profesionales.

Puedo precisar ahora la interpretación sobre la función estratégica de la *Propuesta de lineamientos* del MEN. Esta se puede ilustrar mediante una de sus metáforas: la de la línea transversal o continua. Justamente, se trata de unos *lineamientos* que permiten articular niveles, núcleos formativos y hasta sistemas educativos distintos, y con esa articulación se asegura la función de *monitoreo* del Estado. Monitorear puede interpretarse aquí como una forma de control abierto, a la manera del GPS; no se necesita mantener encerrado y constantemente presente a un individuo para controlarlo, basta poder visualizarlo de manera virtual a través de un monitor, mantenerlo *on line*, independientemente del emplazamiento en el que se encuentre. Lo particular es que, a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas sobre la población en la educación superior colombiana, la formación permanente, propia de los regímenes de control es monitoreada mediante exámenes, propios de los regímenes disciplinarios. Los individuos son vigilados y sancionados con exámenes a lo largo de su vida, pero esta vigilancia no es responsabilidad tanto de cada centro de encierro, como del Estado, que monitorea constantemente la formación de cada individuo hasta su inserción en el mundo laboral. Y este monitoreo mediante exámenes a los individuos le permite establecer estadísticas poblacionales con el fin de tomar medidas para que el sistema educativo sea pertinente a las exigencias de la sociedad actual.

Pero esta línea continua no solo es interna al sistema educativo, sino que se extiende hacia el mercado laboral. Veamos cómo lo formulan dos gerentes de la educación superior en el *Boletín*:

Vale la pena resaltar que las competencias genéricas que se desarrollan en la educación superior acompañarán al estudiante toda la vida en el desempeño que este tenga en la sociedad (MEN, 2009b, p. 13).

Es importante reconocer que estas cuatro competencias genéricas son definitivas, y se acercan al ideal de capital humano que requieren los sectores productivos (MEN, 2009b, p. 13).



Estos fragmentos hacen pensar en el pensamiento y el programa del neoliberalismo norteamericano, de teóricos como Gary Becker, analizado por Foucault en las clases finales de *Nacimiento de la biopolítica*. Los neoliberales dirigen su atención a la educación superior, por ser este el lugar idóneo para la acumulación de capital humano. En el curso referido, Foucault muestra que el pensamiento neoliberal, al desplazar la noción de “capital” hacia la conducta económica individual y entenderla en términos de todo aquello que le genera al trabajador una renta futura, propone el concepto de capital humano para referirse a la acumulación de capacidades (competencias) que hace un individuo a lo largo de su vida para generar rentas futuras. Según la lectura de Foucault, un capital es “el conjunto de los factores físicos, psicológicos, que otorgan a alguien la capacidad de ganar tal o cual salario, de modo que, visto desde el lado del trabajador [...] el trabajo comporta un capital, es decir, una aptitud, una idoneidad; como suelen decir, es una ‘máquina’” (Foucault, 2007, p. 262). Este desplazamiento de la noción de capital trae dos consecuencias que me parecen interesantes para efectos del análisis: la primera es la “desproletarización” de la sociedad. Al hacer del trabajador un *homo oeconomicus* que, en su conducta individual como trabajador, calcula costos y beneficios, y que acumula capital humano, “es el propio trabajador quien aparece como si fuera una especie de empresa para sí mismo” (Foucault, 2007, p. 264). Esto trae consigo la concepción de la economía como si estuviera constituida por unidades-empresa, que compiten y cooperan entre sí, antes que capitalistas industriales que, al explotar a los trabajadores, acumulan capital. La segunda consecuencia es la extensión de la forma-empresa a todos los ámbitos de la vida social. Los neoliberales utilizaron la figura del *homo oeconomicus* como “grilla de análisis” para todas las relaciones sociales (matrimonio, maternidad, educación, etc.): “Generalizar efectivamente la forma “empresa” dentro del cuerpo o tejido social; quiere decir retomar ese tejido social y procurar que pueda repartirse, dividirse, multiplicarse no según la textura de los individuos, sino según la textura de la empresa [...]. Y es necesario que la vida misma del individuo [...] lo convierta en una suerte de empresa permanente y múltiple” (Foucault, 2007, p. 277).

Si es esta grilla de análisis neoliberal la que está en el trasfondo de la formación permanente, podría proponer un análisis como el siguiente. Por una parte, las universidades adquieren la forma de una empresa y, a su vez, la población se divide en

unidades empresariales que invierten parte de sus ganancias en capitalizarse a través del servicio que ofrecen las universidades. En esa relación económica, el Estado cumple el papel de organismo que controla la calidad del servicio educativo, con el fin de garantizarle a la población, y al mercado laboral, una acumulación de capital humano que sea pertinente para las dinámicas de ese mercado. Como esas dinámicas están sujetas a cambios acelerados, en relación con el desarrollo abierto e igualmente acelerado de tecnología y conocimiento, y se dan en un marco de intercomunicación y quiebre de las fronteras, el control de calidad ejercido por el Estado se dirige a establecer unos estándares de competencias genéricas que deben desarrollar las organizaciones universitarias y a comprobar este desarrollo de capital humano a través de exámenes aplicados a la población. La población, por su parte, ya no está encerrada sino endeudada, como dice Deleuze, pues debe invertir en su propia capitalización a lo largo de su vida, servicio que ofrecen las universidades y las corporaciones mismas.

Por otra parte, las prácticas formativas ya no pueden “empaquetar el conocimiento en un contenedor”, en un molde. Deben garantizarle a cada empresario unas competencias para que sea capaz de continuar aprendiendo por sí mismo en contextos inciertos y cambiantes, en los que puede tener que cumplir diversos roles dentro de equipos de trabajo multidisciplinarios y utilizar los conocimientos para innovar y resolver problemas dentro de proyectos. Por esta razón, se requiere que desarrolle unas competencias “dinamizadoras”, como las nombra la *Propuesta de lineamientos* del MEN:

El desarrollo de herramientas de metacognición y de versatilidad del conocimiento que soportan la capacidad de seguir avanzando en el aprendizaje de forma autónoma y la capacidad de transferir conocimientos y competencias adquiridos en un determinado contexto a contextos distintos, son factores esenciales para el despliegue de las competencias arriba mencionadas.

En el mundo se han identificado algunas competencias clave para el aprendizaje permanente que deben llevar a las instituciones educativas a propiciar en sus ambientes académicos los contextos necesarios para el aprendizaje durante toda la vida, además de las conexiones necesarias entre lo que aprenden en la universidad y su aplicación en los distintos campos de acción profesional (MEN, 2011, p. 18).

Deleuze afirma que las máquinas expresan las formaciones sociales que las han originado y que las utilizan, y el tipo de máquinas que utilizan y expresan a las sociedades de control son los artefactos informáticos y los ordenadores (Deleuze, 2006, p. 4). Si se conectan estas afirmaciones con las ideas de Foucault, citadas antes, según las cuales la vida del individuo en sus múltiples relaciones lo convierte en una empresa permanente y múltiple, y la competencia del trabajador ha de entenderse como una máquina, con su vida útil y su obsolescencia, es posible afirmar que los sujetos que se espera formar en la educación superior son unas máquinas informáticas y comunicacionales con la capacidad de producir actualizaciones de manera permanente y acelerada. Estas máquinas se reactualizan y aprenden a lo largo de su vida útil, de manera que son moldeables según los cambios en el mercado laboral. Y no funcionan exclusivamente para una tarea, sino que son organismos informáticos multitarea, capaces de crear sucesivas aplicaciones de acuerdo con las necesidades o problemas que van sorteando. Además, son dispositivos móviles, que pueden desplazarse continuamente de un punto del mundo a otro, de un tipo de saber a otro, y mantenerse *on line*, sin necesidad de emplazarse en un lugar determinado.

El tipo de prácticas formativas más adecuado para este tipo de subjetividad debe permitir un ejercicio de aprendizaje lo más real posible. Tendemos, entonces, a los simuladores, que permitan aprender de experiencias significativas. Si Deleuze veía en los concursos televisivos una expresión de la modulación de los salarios a través de estímulos o incentivos, podríamos decir que los *realities* de hoy son expresión de la difuminación de las fronteras entre la ficción y la realidad, que es propicia para generar aprendizajes significativos, aprendizajes para la vida. Como decía antes, la escuela no es análoga a la fábrica, sino que los institutos de educación superior trazan una línea continua con las empresas, simulándolas, de manera que estén en capacidad de facilitar los tránsitos de una empresa a otra, las prácticas reales y, con ello, una formación pertinente y para la vida.

Asimismo, las instituciones de educación superior ya no imparten conocimientos, tomados de moldes curriculares fijos. Lo que hacen es *brindar acceso* a la información y permitir al estudiante apropiarse de *criterios* para seleccionarla y usarla en provecho de la producción de nuevo conocimiento. Lo que distingue a las sociedades de control

son las cifras: “La cifra es una contraseña [*mot de passe*], en tanto que las sociedades disciplinarias están reguladas mediante consignas [*mots de ordre*]” (Deleuze, 2006, p. 3). Una misma contraseña o código le sirve al estudiante para transitar por la universidad, acceder a bibliotecas y aulas virtuales, y a bases de datos. Pero debe ser diestro para navegar, para surfear, por las infinitas redes de conocimiento que se actualizan a diario. Por eso, antes que enseñar algo determinado, las instituciones de educación superior deben apostarle al aprendizaje autónomo, mediante el manejo de tecnologías de información y comunicación, la capacidad de análisis y crítica, la innovación a partir del conocimiento previo y la crítica a lo disponible, y la capacidad para comunicarse con los demás en equipos de trabajo y para poner el nuevo conocimiento a circular por las redes.

## Referencias

Deleuze, G. (2006). “Post-scriptum sobre las sociedades de control”. *Polis*, 13. Disponible en: <https://polis.revues.org/5509>.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France*. Buenos Aires: Tusquets.

\_\_\_\_\_ (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem Ediciones.

\_\_\_\_\_ (1999). “¿Qué es la ilustración?”. En *Obras esenciales. Vol. 3: Estética, ética, hermenéutica*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.

\_\_\_\_\_ (2008). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2011). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Horkheimer, M. (2008). Teoría tradicional y teoría crítica. *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ministerio de Educación Nacional (2009a). *Decreto 3963 de 2009. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior*. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-205955\\_archivo\\_pdf\\_decreto3963.PDF](http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-205955_archivo_pdf_decreto3963.PDF)

Ministerio de Educación Nacional (2009b). *Boletín informativo no. 13. Educación superior*. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-92779\\_archivo\\_pdf\\_Boletin13.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-264156.html>.

Santos, D. (2013). Mimesis y bilingüismo ideológico: Un análisis crítico del discurso sobre la diversidad en un documento de política educativa universitaria en América latina. *Forma y función*, 26(1), 183-216.

Soler, S. (2013). *Usted ya en la universidad y no sabe escribir: escritura y poder en la universidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.