

**LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS: UN ESTUDIO SOBRE LA
GUBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA
COLOMBIANA**

Andrés Esteban Bejarano Infante



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Licenciatura en Filosofía, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2021

**La formación en competencias: un estudio sobre la gubernamentalidad neoliberal en la
política educativa colombiana**

Andrés Esteban Bejarano Infante

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciados en
Filosofía**

Director

Profesor Juan Diego Galindo Olaya



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Licenciatura en Filosofía, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2021

Dedicatoria

A mis padres, Andrea y Wilfredo, que me han hecho lo que soy.

Agradecimientos

Este trabajo aborda las condiciones de posibilidad de la formación en competencias, por lo que no podría iniciar sin agradecer a la condición de posibilidad de este trabajo, el profesor Juan Diego Galindo, quien asumió con generosidad el compromiso de dirigir esta investigación y, no limitándose a esto, ofrecerme su amistad. Quisiera agradecer igualmente a los profesores Omaira Barreto, Luis Alberto Verdugo, Ilusión Duarte, Edwin García, Leonardo Ortiz, José Molina, Yerson Carrillo y en general a los amigos, compañeros y colegas del Grupo de Investigación Filosofía, Educación y Pedagogía liderado por la profesora Soledad Montero por contribuir y enriquecer este trabajo con sus enseñanzas. Agradecer, igualmente, a las profesoras Paola Pita, Dayhanna Garzón y Martha Amézquita, con quienes, de alguna manera, inició este proyecto crítico en la Institución Educativa San Mateo. Agradecer a mis padres, Wilfredo y Andrea, y a mi hermano Javier por su incansable apoyo. Agradecer a mis amigos y compañeros del campo popular Heiner, Niko, César, Alexa, Margarita, Laura y quienes desde este espacio han manifestado su interés y motivación. Por último, quiero agradecer a mi Nata por ser una valiosa interlocutora de este trabajo desde el inmenso cariño y diálogo crítico que la caracteriza, y por encarnar en su modo de ser una vía para contrarrestar mi desesperanza en la gubernamentalidad neoliberal.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	8
2. LA SUBSUNCIÓN CAPITALISTA DE LA EDUCACIÓN	20
LA EDUCACIÓN COMO UNA INVERSIÓN PARA EL DESARROLLO	23
LA FORMACIÓN VOCACIONAL COMO PARADIGMA ESCOLAR	31
3. DE LA ADMINISTRACIÓN ESTATAL A LA GESTIÓN INDIVIDUAL	41
EDUCAR PARA LA INCERTIDUMBRE	45
EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA	54
4. LA PROGRAMACIÓN DEL EMPRESARIO DE SÍ	61
EL SENTIDO DE LA INVERSIÓN EDUCATIVA	63
LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE	68
5. REFERENCIAS	77

Resumen

La formación en competencias ha aparecido como la respuesta técnica y neutral a la crisis educativa que se manifiesta en el desfase entre la escuela y las demandas del mundo empresarial. En este trabajo nos ocupamos del modo en que esta comprensión de la práctica educativa es históricamente constituida a través del discurso de la política educativa, así como sus efectos de poder sobre la subjetividad para producir a individuos a partir de la competencia y la gestión como modo de existencia, en el marco de una razón gubernamental que formaliza el modelo empresa en el conjunto de las sociedades de mercado. Para esto, se describen las condiciones de saber y de poder que permitieron construir a la educación como una fuerza económica desde la segunda mitad del siglo XX y los desplazamientos que han llevado a conducir a la formación en competencias como una tecnología de gobierno de la población escolar, articulada a la lógica de gobierno neoliberal, que produce «empresarios de sí».

Palabras claves: Formación en competencias, Política educativa, neoliberalismo, empresario de sí, Aprendizaje a lo largo de la vida.

Abstract

The skills education has appeared as the technical and neutral response to the educational crisis manifested in the gap between the school and the demands of the business world. In this work we look at the way in which this understanding of educational practice is historically constituted through the discourse of educational policy, as well as its effects of power on subjectivity to produce individuals based on competence and management as a mode of existence, within the framework of a governmental reason that formalizes the business model in market societies as a whole. To this end, we describe the conditions of knowledge and power that allowed the construction of education as an economic force since the second half of the twentieth century and the shifts that have led to lead to competency training as a technology of governance of the school population, articulated to the logic of neoliberal governmental rationality, which produces «entrepreneur of himself».

Key words: Skills education, educational policy, neoliberalism, entrepreneur of himself, lifelong learning.

Introducción

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)¹ desarrolló el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) con el cual busca medir el rendimiento de los sistemas educativos de diversos países en relación con sus economías. La prueba es aplicada a estudiantes de 15 años, independientemente del grado escolar en el que se encuentre, pues se trata de una edad común en la que los jóvenes están próximos a ingresar al mercado laboral o a la educación post-secundaria (OCDE, 2006, p.3) y está diseñada para inferir del resultado del estudiante el nivel de adquisición de competencias. Este proyecto nació en 1997 y se llevó a cabo por primera vez en el año 2000 con 43 países participantes², apostando por ser el marco común de referencia de las buenas prácticas en la política educativa de los gobiernos comprometidos con la calidad en sus sistemas educativos.

Precisamente, el examen tiene por objeto evaluar los sistemas educativos de los países que participan del programa de la OCDE y, valiéndose de los indicadores que arrojan los

¹ Fundada en 1961 tiene como propósito la promoción de políticas destinadas a expandir el crecimiento económico de los países miembros, así como la expansión del comercio mundial en función del desarrollo de la economía global. Los dos presupuestos que orientan las acciones de la organización son: 1) la cooperación económica de los países desarrollados con los países en vías de desarrollo y 2) la apertura al comercio internacional de los países menos desarrollados para recibir los beneficios de la cooperación. (OCDE, 2006)

² Colombia presentó por primera vez las pruebas PISA en 2006 con participación de estudiantes de 26 departamentos y 86 municipios del país. Desde entonces, el ICFES es el responsable de la implementación de PISA. A partir de 2006 la participación de Colombia en las pruebas ha sido ininterrumpida, alcanzando una mejora progresiva en sus resultados, pero siempre por debajo del promedio de la OCDE. Las únicas excepciones fueron en el 2012 y 2018, donde se presentaron retrocesos en las distintas áreas evaluadas. A pesar de esto, PISA sigue constituyendo una fuente de autoridad para la política educativa porque “permite identificar con mucha precisión, el nivel en que se encuentran los estudiantes colombianos en cada una de las áreas, frente a niveles deseables, así como los factores que afectan el aprendizaje. Esta información será muy útil en la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad de la educación.” (MEN, 2007, para. 4) y ser un marco comparativo internacional.

resultados de la prueba³, buscan deducir las tendencias y el comportamiento de los sistemas educativos para mejorar sus prácticas, supervisar su rendimiento y el alcance de las metas propuestas por cada país en materia educativa. Los datos recopilados por la prueba sobre el rendimiento de los estudiantes dan cuenta del estado del sistema educativo de cada país, estableciendo un ranking internacional que permite comparar su rendimiento frente a los sistemas educativos de su región, suministrando información que sirva a la definición de las reformas de las políticas en materia de educación.

Colombia presentó por primera vez las pruebas PISA en 2006 con participación de estudiantes de 26 departamentos y 86 municipios del país. Desde entonces, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) es el responsable de la implementación de PISA. A partir de 2006 la participación de Colombia en las pruebas ha sido ininterrumpida, alcanzando una mejora progresiva en sus resultados, pero siempre por debajo del promedio de la OCDE. Las únicas excepciones fueron en el 2012 y 2018, donde se presentaron retrocesos en las distintas áreas evaluadas. A pesar de esto, PISA sigue constituyendo una fuente de autoridad para la política educativa porque como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional: “[...] permite identificar con mucha precisión, el nivel en que se encuentran los estudiantes colombianos en cada una de las áreas, frente a niveles deseables, así como los factores que afectan el aprendizaje. Esta información será muy útil en la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad de la educación.” (MEN, 2007, párr. 4).

³ Tal como lo plantea el Ministerio de Educación colombiano “PISA es un estudio comparativo internacional que, a diferencia de otros como TIMSS -Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia realizado por la Agencia Internacional de Evaluación de Logro Educativo (IEA)-, no se concentra únicamente en lo que el estudiante aprende en la escuela, sino en la habilidad para aplicar sus conocimientos y competencias en áreas claves. Analiza la capacidad para analizar, razonar, comunicarse efectivamente, examinar, interpretar y resolver problemas.” Tomado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-139906.html>

El esfuerzo de la OCDE por emitir las directrices que los gobiernos deben seguir para desarrollar sistemas educativos más competentes se inscribe, por otra parte, a la preocupación por producir los sujetos que las sociedades modernas requieren a partir del desarrollo de habilidades y conocimientos prácticos que afirme una educación para la gestión individual de la vida, el trabajo y el emprendimiento en función del crecimiento económico de los países. La política educativa de Colombia ha asumido todo este complejo proceso que ha conducido a las sociedades globalizadas, desreguladas y de la información, a reorganizar sus sistemas de enseñanza sobre la base de las competencias educativas. Colombia viene apropiándose de las tendencias mundiales en el campo de la educación para proyectar la calidad en su aparato educativo, y por tanto, impulsar el desarrollo económico. Por esto, ha venido reestructurando la política educativa para alcanzar dichos objetivos, siendo diseñada en torno a un criterio de calidad como razón suficiente del sistema, que está ligada necesariamente al desarrollo de competencias. El informe PISA es el punto de referencia⁴:

La baja calidad y pertinencia en todos los niveles educativos sigue siendo una problemática presente en la educación en Colombia, limitando la formación y el desarrollo de competencias para el trabajo y para la vida. Lo anterior se evidencia en los resultados del país en pruebas estandarizadas. Los resultados de las últimas mediciones internacionales de la calidad educativa en las que participó Colombia (pruebas PISA 2012) muestran al país ocupando los últimos lugares entre los 65 países que participan en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias (DNP, 2015, pp. 77-78)

⁴ Precisamente Colombia ingresa a la OCDE en 2018, tras un periodo de revisión de 5 años, con el propósito de mejorar sus políticas públicas en función de las buenas prácticas económicas. Para esto se hizo necesario culminar los procedimientos de ratificación de la convención OCDE que implicó una reestructuración de la política pública y la legislación según los lineamientos de esta organización en diversos campos como comercio, fiscal, justicia, gobierno y educación.

La preocupación está puesta sobre la capacidad de competir en un mundo globalizado, donde los estudiantes próximos a ingresar en el mundo laboral habían alcanzado un desarrollo de competencias exiguo a lo largo de su proceso formativo. Los resultados de los estudiantes colombianos en las pruebas internacionales son los indicadores de calidad de la formación del saber social general, es decir, de la apropiación de competencias por parte de la población escolarizada. Población que, como señala la OCDE, tiene como horizonte la formación profesional y, por consiguiente, el mercado laboral. La evaluación internacional posibilita la medición de la calidad educativa desde estándares internacionales, por lo que los resultados de la evaluación se convierten en la justificación para aplicar las transformaciones pertinentes en el campo educativo. Se trata de determinar, entonces, a través de las pruebas de competencias, como PISA, el uso de los recursos que dispone el futuro trabajador, entre estos, los conocimientos prácticos o competencias, en una relación de inversión-renta fijada por el mercado. Por esto, para poder analizar y juzgar la situación de los sistemas educativos, la evaluación se centra en conocer la adquisición de competencias por parte de la población escolar *ad-portas* de ingresar al mercado laboral:

PISA está diseñado para conocer las competencias, o, dicho en otros términos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades (OCDE, 2006, p.5)

La prueba PISA al evaluar las competencias pretende medirlas en función de situaciones específicas en las que se privilegia la demostración de un conocimiento práctico lo suficientemente abierto y general, de modo que al ligarse con determinada situación pueda manejarla y enfrentarla. Así lo explica la OCDE (2006): “No interesa [...] si una persona lee y

cuánto lee, por ejemplo, sino más bien qué competencia tiene en la lectura: qué capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos” (p. 6). La prueba evalúa las competencias para valorar la función de usar conocimientos y habilidades en diversas situaciones de la vida, con un criterio de universalidad⁵. La preocupación en la operatividad de la educación por parte de un organismo multilateral como la OCDE, cuya razón de ser es la cooperación internacional a partir del fortalecimiento del mercado mundial, es bien explicada por Laval y nos da el síntoma de la formación en competencias que domina las prácticas educativas en la actualidad:

Las Organizaciones Internacionales de ideología liberal, acompañadas en esto por la mayoría de los gobiernos de los países desarrollados que propulsaron esta concepción de la escuela, han convertido la competitividad en el axioma dominante en los sistemas educativos: «La competitividad económica es también la competitividad del sistema educativo» (Laval, 2004, p, 34)

Los sistemas educativos encuentran su razón de ser en el desarrollo de competencias en los estudiantes, en áreas como lectura, matemáticas y ciencia, que han de constituirse en un modo de dirigir la conducta con el fin de preparar a la población escolar para la modulación de la vida adulta en las sociedades de mercado. Es decir, la escuela debe proyectar en el sujeto las estructuras elementales que le permitan la adaptación al ritmo de la sociedad de mercado. Así, se trata de constituir un sistema educativo competente, definiendo la política de crecimiento

⁵ A este respecto, Laval afirma: “Se supone que la pedagogía de las competencias responde al imperativo general de control refinado y de evaluación rigurosa en función de normas idénticas para todos, y que, en consecuencia, eliminan lo que podría ser una característica de clase o un código implícito del medio social” (2004, p.103). De este modo, la prueba puede ser presentada en igualdad de condiciones, aun cuando estas presuponen la desigualdad real, de modo que esta desigualdad se convierte en información para analizar las variables que arrojan los resultados de diversos contextos sociales, culturales y económicos.

económico en una inversión de capital humano que se traduce en establecer a la educación como uno de los ejes de la política pública.

A partir del lugar privilegiado que se le otorga a la educación en los planes de las políticas públicas, en 2015 aparecen las líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN), denominado *Colombia, la mejor educada para el 2025* y en 2017 *el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*, que dan las pautas para seguir con la larga tradición de convertir a la educación en el motor del crecimiento económico, pero ahora desde la promoción de la competitividad. En este entendido, el “Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 es una hoja de ruta para avanzar, precisamente, hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país.” (MEN, 2017, pp. 9-10) para asegurar que el aparato educativo colombiano esté acorde a las tendencias internacionales e impulse la competitividad económica, volcando la política educativa sobre la meta de la calidad del servicio educativo.

En ambos documentos se dice que las tareas de la política educativa consisten en alcanzar la «modernización de la educación»: establecer los compromisos del Estado en términos de cobertura, permanencia y calidad educativa; construir lineamientos curriculares pertinentes y flexibles; y concretar la unidad de las competencias como el elemento constitutivo de la acción educativa. Toda una estrategia que hace derivar del desarrollo de competencias en la población escolarizada la calidad del sistema educativo, y de suyo, el capital humano que ha de asegurar el crecimiento económico a través de su competitividad. En este sentido, la sociedad colombiana es convocada en su conjunto para mejorar los niveles en general del capital humano, para lo cual es necesario, entonces, subsumir a la educación como una inversión social que proporcione a los

capitales humanos que circularán en el mercado laboral, reforzando la competitividad económica del país.

En esta concepción de educación la presencia de competencias en el campo de la práctica educativa es axiomática, por lo que los planteamientos de la política educativa parten de esta noción. Si bien existe discusión sobre la definición de la calidad educativa, a la hora de partir desde las competencias parece haber consenso, ya que emergen como si fueran constitutivas de la condición de la calidad educativa, como un supuesto indubitable. Las competencias no solamente son el presupuesto básico sobre el cual descansa todo el conjunto de prácticas educativas, sino que es el fin mismo del proyecto educativo, es su ideal operacional. En este orden, la educación centrada en el desarrollo de competencias aparece y se extiende en las décadas finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI para que: “[...] todos reciban una educación de calidad y desarrollen las capacidades necesarias para enfrentar los retos del mundo contemporáneo” (MEN, 2006, p.6) para lo cual se necesita un aparato escolar ajustado a las necesidades prácticas de las demandas sociales y económicas de la competencia internacional y su constante mutación.

La escuela debe dotar al estudiante de las competencias básicas que le hagan posible un aprendizaje a lo largo de toda la vida y que le permita hacer frente a la incertidumbre de la desregulación laboral y el avance tecnocientífico. Esta capacidad de aprendizaje continuo es sustancial en la composición del capital humano, por esta razón la programación de la enseñanza en los sistemas educativos debe ser constituida bajo el paradigma empresarial para satisfacer la demanda de valorización de capital humano de las empresas y los individuos. Esta organización de la educación en términos de competencias antepone la pertinencia, efectividad y utilidad del aprendizaje contra el agotamiento de los denominados modelos tradicionales, centrados según

esta lógica modernizadora, en la transmisión y memorización de conocimientos sin incidencia en el mundo práctico, por lo que aportan poco valor para el trabajo flexible. Así, la lógica económica empieza a dictar los criterios normativos de la reforma escolar, considerada una institución contaminada por el centralismo burocrático, la homogeneización y la incapacidad de proyectar a los individuos para los retos de la innovación.

El modelo educativo de la formación en competencias viene a ser “[...] la solución ideal y universal para todas las contradicciones y disfunciones” (Laval, 2004, p. 23) de un aparato escolar que debe ajustarse constantemente a los cambios producidos por la técnica y la ciencia, y las demandas sociales de capital humano. Lo que se le pide a la escuela es producir sujetos capaces de gestionar el riesgo en situaciones inciertas, por lo que el énfasis de la formación en competencias está puesto en la idea de un aprendizaje a lo largo de toda la vida que posibilite la constante adaptación a las dinámicas del mercado. Es por esto por lo que la modernización del aparato de enseñanza pasa por la emergencia de las competencias como aquello que debe ser desarrollado en los estudiantes, pues con las competencias se asegura la empleabilidad permanente del capital humano en el campo de las sociedades de la información y de la vertiginosa incertidumbre del mercado. De esta manera, en el discurso del capital humano, la educación como inversión individual de valorización, se integra como fuerza económica con la doble condición de producir resultados de aprendizaje empleables y adoptar la gestión empresarial como modo de organizar la educación.

De este modo, la relación entre la economía y la educación, emplazada en la formación de un sistema educativo competente que forme en competencias, demandada en el discurso de la política educativa, aparece como un objetivo racional y una necesidad social que supere el atraso de la escuela frente a los desarrollos científicos y los desafíos del emprendimiento del libre

mercado. Esta práctica discursiva que identifica a la educación y a la economía en la competencia no es el resultado de la superación dialéctica de la gestión empresarial a las contradicciones del sistema educativo ni la respuesta idílica, espontánea y racional, sino que esta idea de educación es un producto históricamente constituido desde una matriz económico-política que busca fomentar la competencia como forma de vida. Contrario a esta posición reformadora generalizada en los discursos de la política educativa, cabe preguntarnos: ¿Cómo ha sido posible que hoy la práctica educativa esté atravesada totalmente por las competencias? ¿Cuál o cuáles han sido las condiciones de saber y poder que hacen aceptable este modelo educativo? Nuestro problema se centra en las condiciones de posibilidad de esta racionalidad educativa que conduce a la población hacia un modo concreto de la subjetividad y que Foucault denominó «el empresario de sí».

Nuestra hipótesis es que la formación en competencias es una técnica de gobierno de la población que, desde la racionalidad del neoliberalismo, conduce la conducta de los individuos para formar empresarios de sí. La gubernamentalidad⁶ neoliberal, según esta hipótesis, sería el a priori histórico de la formación en competencias. En este sentido, nos proponemos ver en las

⁶ El concepto de gubernamentalidad fue acuñado por Foucault (2006) para designar un modo específico en que las relaciones de poder son ejercidas sobre la población a través de prácticas de gobierno, es decir, prácticas para la conducción de la conducta de la población a través de un conjunto de instituciones, procedimientos y saberes (p. 136) que van a organizar el campo de acción de la población. Este concepto de gubernamentalidad nos permite tres desplazamientos en este trabajo: primero, el desplazamiento de la analítica del poder en términos moleculares a las tecnologías políticas, lo cual permite enmarcar las prácticas educativas en una visión más global del poder. El segundo desplazamiento que supone el concepto de gubernamentalidad es la posibilidad de pensar el gobierno como conducción del individuo en tanto población y no del individuo en tanto tal, como sucede con los análisis microfísicos. Tercero, el desplazamiento del modelo bélico a partir del cual el sujeto era construido por unos juegos de saber y poder, al modelo de gobierno, que se desarrolla en unos juegos de libertad y poder, por lo que los sujetos siguen siendo conducidos, es decir, gobernados, pero no dominados. Estos tres desplazamientos, cada uno derivado del anterior, permiten situar la reflexión de las competencias en el marco de un poder que dirige la conducta de la población para producir empresarios de sí, pero también plantea la posibilidad de una crítica a dicha subjetividad.

competencias educativas un modo de conducir la conducta, procedente de la política educativa, para producir sujetos que sirvan a los objetivos de una sociedad de mercado.

La investigación se centra en la descripción y análisis de las condiciones de posibilidad y funcionamiento de las competencias como un modo de dirigir la conducta, evidenciando las formas, medios y fines específicos que adoptó en el sistema educativo colombiano, a partir de ciertas prácticas pedagógicas que operan en la escuela y que se extienden como experiencia vivencial del empresario de sí. Lo que buscamos no es alcanzar la verdad de la pedagogía de las competencias, ni juzgar su carácter científico o su criterio de legitimidad. Lo que buscamos es conocer la relación existente entre unos mecanismos de poder y un régimen de enunciados, que han convertido a las competencias educativas en una demanda de las sociedades de control. En otras palabras, mostrar la relación saber-poder que hace posible que las competencias educativas sean socialmente aceptadas como la esencia de la formación escolar y la base para acceder al empleo.

Para esto, en primera medida, nos remontaremos a un periodo de la historia de la política educativa en Colombia que abarca la década de 1960 y 1970, en las cuales la educación se acepta como un factor productivo y motor del desarrollo económico y social, a partir de un discurso que sitúa al capital humano como un factor determinante en el despegue de las fuerzas productivas en la medida en que esté cualificado para el trabajo a través de su escolarización. La educación es vista por el Estado como una inversión en el capital humano, recurso imprescindible para los objetivos del desarrollo económico. Posteriormente, nos situaremos en la emergencia del neoliberalismo como una nueva racionalidad gubernamental para ver los desplazamientos que se operan respecto al gobierno de la población, y que sirven como la superficie de emergencia de un nuevo modo de articular las prácticas educativas desde la noción de competencias. Finalmente,

sobre la base de esta racionalidad educativa, analizaremos los efectos de poder en la producción de subjetividades que implica la formación en competencias como forma de dirigir la conducta bajo la forma «empresa».

En este orden de ideas, en el primer capítulo abordaremos la tecnología política del desarrollismo, correspondiente a la gubernamentalidad de un Estado administrador que invierte en educación para convertirla en una fuerza económica y en motor del desarrollo. La escuela se convirtió en el instrumento a partir del cual el Estado encausaba y objetivaba a la población en capital humano. Esta gubernamentalidad estatizada buscaba administrar la vida, por lo que intervenía en campos como la economía y la educación, construyendo un tiempo lineal, estable e integrado en sus instituciones, que reducía el riesgo social en diversas esferas de la experiencia individual. En este capítulo, nosotros nos concentraremos en una parte de este proceso concerniente a la formación para el trabajo, puente entre la escuela y la fábrica. Para esto, tomamos las Memorias del Ministro de Educación al Congreso de 1960-1973 para revisar el discurso de la política educativa y dar cuenta de los saberes y procedimientos que instituyeron a la educación en un medio de conducir a la población hacia los fines del desarrollo económico.

Sin embargo, la desgubernamentalización del Estado que pone en marcha el neoliberalismo a finales del siglo XX lleva a que la economía de mercado se convierta en el principio, forma y modelo de la sociedad y del Estado, por lo que todas las instituciones entran en la lógica de la oferta y la demanda. Para nuestro caso, la educación entra en el juego de las lógicas del mercado y nuestra apuesta es por demostrar que en este procedimiento emerge el concepto de competencias. Revisaremos los discursos que empiezan a aparecer en la política internacional en informes elaborados por la UNESCO y que empiezan a situar la discusión del aprendizaje a lo largo de toda la vida o el desarrollo de habilidades, con el propósito de

evidenciar las continuidades y discontinuidades que se operan en el campo educativo, en términos de gobierno de la población. Continuidades como la función económica de la educación, discontinuidades como el repliegue de las responsabilidades del Estado; para determinar la articulación del nuevo paradigma educativo con las prácticas de gobierno neoliberal.

La transición de una gubernamentalidad estatizada a una gubernamentalidad neoliberal es el marco general en que se inscriben las actuales transformaciones de la educación. De esta manera, pensar la educación en el presente, pasa por la cuestión de enmarcar la práctica educativa de nuestro tiempo en el arte neoliberal de gobernar cuya función es generalizar el modelo «empresa» en el cuerpo social y formalizar la competencia como un modo de existir. La aparición de la noción de competencias representa la transición de la educación como mecanismo estatal a la educación como inversión individual, en el sentido que las competencias son habilidades que los sujetos deben desarrollar continuamente y ya no una serie de conocimientos que se deben adquirir en la escuela. Sostendremos que las competencias preforman la subjetividad a partir del principio de modulación para producir empresarios de sí. Las competencias emergen en el campo educativo para expresar una transformación en el modo de conducir la conducta de la población, lo cual será el objeto de la descripción y análisis en el capítulo final.

1. La subsunción capitalista de la educación

Las prácticas de gobierno en Colombia en el periodo del Frente Nacional⁷ estuvieron atravesadas y articuladas por una racionalidad política que instituyó al Estado como un mecanismo para administrar la vida de la población a partir de una intervención técnica y regulativa, que basaba sus decisiones en la estadística y el análisis económico, para definir los planes de desarrollo, forma que adoptó la tecnificación de la política pública desde la década de 1960. Este gobierno de la conducta por parte del Estado estaba encaminado hacia fines económicos: “La política [...] está dirigida a producir cambios estructurales necesarios para que el futuro desarrollo industrial se ajuste a la disponibilidad de factores productivos del país, [...] a propiciar un crecimiento más racionalizado de la industria”⁸ (DNP, 1969, p. 193), puesto que la economía política estaba orientada hacia el crecimiento económico, entendiendo a la industrialización como condición necesaria del desarrollo económico.

⁷ El sistema frentenacionalista se organizó sobre un orden institucional trazado por un marco político paritario y un cuadro capitalista en lo económico, por esto, sus mayores retos eran la cuestión agraria y el desempleo y subempleo, como lo reseña Arrubla (1979): “[...] en esta etapa resultó evidente la desproporción entre los efectos económicos generalizados del nuevo régimen, que en cierta forma penetraba la vida entera de la sociedad, y de otro lado su capacidad restringida para inscribir de manera directa a la población en el radio de sus operaciones” (p. 205), llevando incluso a Alberto Lleras a afirmar que “[...] no era el orden institucional económico el que se mostraba rígido e inflexible para cubrir el cuerpo natural de la población, sino que era esta la que sobra” (p. 205); lo que demuestra, en el control demográfico, la apuesta abierta por el desarrollo capitalista. Según el economista Jesús Antonio Bejarano (1979), el proceso interno de acumulación del capital contribuía a mantener un volumen bajo de trabajadores por la composición técnica del capital, por lo que la baja absorción de la fuerza de trabajo intensificó el desempleo de 1951 a 1964 en 1,2% a 4,9% y un promedio de subempleo de 17,84% en los distintos sectores de la economía colombiana.

⁸ Ocampo López destaca el gobierno de Lleras Restrepo como uno de los más importantes: “Corresponde a uno de los más importantes del Frente Nacional, y en general, de la segunda mitad del siglo XX. Su gobierno, que fue llamado de la «Transformación Nacional», consideró fundamental el desarrollo económico y social, como política fundamental para establecer «el orden en la casa». Sus ideas y acciones sobre la tecnificación para el progreso en Colombia, la organización de las finanzas, el saneamiento de la administración pública, el estímulo a las inversiones de capital extranjero, el establecimiento de una política de independencia económica de las grandes potencias, estimulando la industrialización de Colombia y la integración con otros países latinoamericanos, fueron plasmadas en sus acciones gubernamentales en este cuatrienio” (2002, p. 82).

La conducción del comportamiento de los individuos por parte del Estado hacia una dimensión productiva, es decir, la formación de una gubernamentalidad estatizante, produjo un espacio general de encausamiento de la población donde las nuevas generaciones son educadas: la escuela. Con esto, el Estado se configuró como el mecanismo encargado de dirigir la conducta de la población colombiana y uno de los elementos principales de esta conducción de los individuos es la educación, como lo afirma el ministro Vargas Rubiano (1960): “Considero que si hay algún punto donde se identifican esencialmente los postulados de los dos partidos al confluir en la causa común del frente nacional, es en la cuestión educativa” (MEN, 1960, p. x). Agrega el ministro que el propósito de la educación en el Frente Nacional es “el cambio de mentalidad del hombre colombiano” (MEN, 1960, p. x) para lo cual se requiere una acción eficaz sobre las nuevas generaciones. En 1973, el ministro Muñoz insiste en esta necesidad de la administración de la educación por parte del Estado:

Está claro que el gobierno mismo tiene que asumir, compulsivamente, la responsabilidad de educar al país como primera tarea si pretende impulsar un plan de desarrollo [...] Lo único que el Estado no puede hacer es dejar a la deriva, o al azar de la iniciativa particular de padres y tutores, la obligatoriedad de la educación básica sobre la cual se edifique el futuro de la nación (MEN, 1973, p. 21)

En este sentido, la práctica educativa, en el marco de la gubernamentalidad estatizante del Frente Nacional, comenzó a ser racionalizada por una política educativa que contribuya al desencadenamiento de las fuerzas productivas del país. El informe del ministro de Educación presentado al Congreso en 1965 comienza formulando una serie de reflexiones en torno al lugar de la mano de obra en el proceso productivo del capitalismo industrial. El ministro Valderrama señala que existen dos “espejismos” que han sido producidos por el *epígono doctrinario* de la

revolución industrial: En primer lugar, la consideración de que la cuestión del trabajo en el proceso de crecimiento económico era de segundo grado en relación con el desarrollo técnico. Segundo, la equivocada creencia, que se sigue de la anterior, de que la mano de obra tiene el mismo valor, independientemente de su nivel de cualificación. De esto deduce que, al incremento de la masa del trabajo social y el desarrollo de las potencialidades productivas, es preciso agregar la formación de la mano de obra como problema del desarrollo económico, con lo cual, la lógica económica empezaba a dictar los criterios normativos de la política educativa.

Para la política educativa de la época de lo que se trata es de capacitar la fuerza de trabajo para el desarrollo económico, debido a que “[...] el dominio y el manejo de la ciencia y la técnica aseguran calidades y precios de exportación” (MEN, 1973, p. 20) en un sentido de competitividad económica en el mercado mundial. Así, la población debe aprender el saber tecnológico y desarrollar las habilidades para el mundo técnico como modo de cualificación de la fuerza productiva. De esta manera, el desarrollo económico agrega, a la acumulación de capital, “[...] sucesivos y diversificados contingentes de hombres capaces de acometer en los distintos sectores de la producción las tareas que ésta requiere” (MEN, 1965, p.3). El gobierno de la población aparece para construir las condiciones a través de las cuales los sujetos puedan ser encausados como recursos humanos, por lo cual la política pública y la fuerza de la planeación se van a centrar en constituir a la escuela como el centro de encausamiento, de ahí que surja una preocupación por planificar también la educación en el orden del capitalismo industrial

Los presupuestos de que los problemas educativos constituyen uno de los puntos centrales de la política de crecimiento económico consisten en la necesidad de disponer de recursos humanos para el desarrollo económico. Como el marco de esta preocupación es la

relación entre educación y capacidad productiva, en este capítulo nos centraremos en analizar la formación histórica de la educación como una fuerza económica.

La educación como una inversión para el desarrollo.

La reforma constitucional de 1968⁹ se constituye en una referencia necesaria para pensar la estatización de la gubernamentalidad que impulsó una actualización de la estructura del Estado con el propósito de atribuirle funciones administrativas y de planeación sobre el proceso productivo y con esto dirigir a la población en su dimensión productiva hacia los objetivos del desarrollo económico. En la medida en que la legitimidad del Estado se fundó en la economía, y esta a su vez en el progreso de la tecnociencia¹⁰, el crecimiento económico se convirtió en el objetivo de los planes de desarrollo¹¹. En otras palabras, en esta lógica gubernamental, la acción

⁹ La estructura del Estado colombiano experimentó grandes transformaciones con la reforma constitucional de 1968, que impulsó la reorganización de las funciones de los poderes públicos en vista de la tecnificación del aparato administrativo público, suministrando los elementos necesarios para la aplicación de los planes de desarrollo. En consecuencia, los mecanismos constitucionales fueron multiplicando la capacidad del ejecutivo en la planeación de la economía. El propósito del Estado en este orden constitucional va a estar definido por el conjunto de procedimientos y acciones que posibiliten el crecimiento económico: "Se garantizan la libertad de empresa y la iniciativa privada dentro de los límites del bien común, pero la dirección general de la economía estará a cargo del Estado. Este intervendrá, por mandato de la ley, en la producción, distribución, utilización y consumo de los bienes y en los servicios públicos y privados, para racionalizar y planificar la economía a fin de lograr el desarrollo integral". (Acto Legislativo I, 1968, Artículo 6)

¹⁰ Alcanzar niveles de desarrollo científico y técnico en el proceso productivo es uno de los principales factores en la competitividad económica, como lo reconocía el ministro Muñoz: "el dominio y el manejo de la ciencia y la técnica aseguran calidades y precios de exportación" (MEN, 1973, p. 20)

¹¹ El primer plan de desarrollo que se elaboró en Colombia fue un plan esencialmente económico: El Plan General de Desarrollo Económico y Social (1961-1973) presentado por Alberto Lleras Restrepo, mostraba el sistema de planeación del desarrollo económico, que según el presidente "se acomoda a los hechos tradicionales y actuales de la realidad colombiana. Los propósitos están calculados sobre las cosas que los colombianos pueden hacer, si quieren" (p. 14) revelando el carácter liberal en la racionalidad de gobierno. La acción gubernamental en el plano de la política económica determinó los modos de coordinación entre los agentes económicos y los no económicos, así como de establecer el grado de injerencia de estos últimos en el funcionamiento de la economía, por esto, se justificaba la acción del Estado sobre la economía, especialmente en la inversión de capital fijo en el sector industrial (p.15). La razón por la cual la intervención del Estado en la economía es posible en el desarrollismo, es porque la lógica de esta tecnología política incrementa la fuerza del Estado, que no encuentra su legitimidad sino en el crecimiento económico y esto es así porque la competencia económica se convierte en el principio de determinación de la soberanía de una nación; Foucault recuerda el caso de la reconstrucción alemana de la posguerra, en este quedó manifiesto la obsolescencia de la legitimidad del derecho constitucional o el derecho

del Estado apunta y proviene de la economía. La administración del capitalismo consistía en incrementar la inversión estratégicamente según la planeación centralizada de la política económica, con el propósito de aumentar la capacidad productiva.

Las dos estrategias empleadas en la planeación económica fueron una política de pleno empleo¹² y una política de industrialización en vista de que “el sector industrial deberá vigorizarse hasta llegar a ser, a largo plazo, la actividad llamada a recibir la mayor parte de los incrementos de la oferta de trabajo urbano” (DNP, 1961, p.133), que resultó de la explosión demográfica¹³ y la migración a los centros urbanos¹⁴. En esta perspectiva, los postulados de la economía política sobre el crecimiento económico afirman la necesidad, además del aumento cuantitativo de los factores productivos, del aumento de la calidad de la fuerza de trabajo, por lo que la instrucción de la mano de obra entra como un factor determinante en la planeación estatal que busca el despegue de las fuerzas productivas. En este sentido, lo que va a determinar el nivel de cualificación de la fuerza de trabajo es la formalización del saber técnico en el conjunto del saber general de la sociedad:

La civilización técnica que se consolida en el presente siglo, que ha tenido que presenciar acontecimientos fundamentales para la humanidad, como el desencadenamiento del poder

internacional para fundar un Estado, por esto, fue preciso, fundar la legitimidad del Estado a partir del mercado, de la libertad económica, ya que el crecimiento económico proporciona un aumento del poder estatal. (Foucault, 2007)

¹² Intervendrá también el Estado, por mandato de la ley, para dar pleno empleo a los recursos humanos y naturales, dentro de una política de ingresos y salarios, conforme a la cual el desarrollo económico tenga como objetivo principal la justicia social y el mejoramiento armónico e integrado de la comunidad, y de las clases proletarias en particular”. (Acto Legislativo I, 1968, Artículo 6)

¹³ La tasa de mortalidad se redujo 5 puntos porcentuales del periodo de 1938-1951, estimada en 22,40% al 17,40% en el periodo de 1951-1964; por otra parte, la tasa de natalidad no presentó mayores variaciones, pero el aumento en la población fue en el mismo lapso de 24,10% a 29,80%. (CEPAL, 1970).

¹⁴ La estadística era el instrumento de inteligibilidad de la política pública con respecto a la determinación cuantitativa de la gubernamentalidad, pues proporciona la justificación para una política según la composición de la población. Así, la gubernamentalidad activa la función de la estadística para hacer un cálculo de costos, de probabilidades, de necesidades y de beneficios, para producir técnicamente el espacio de la población con el objetivo de administrar la vida para producir una conducta de naturaleza económica en la población.

atómico y el ascenso del hombre al espacio, está recibiendo por ello modificaciones fundamentales en su concepto vital y en sus relaciones de empleo. El número de cargos que exigen preparación y calificación va aumentando progresivamente sobre el de los empleos manuales. Si este aumento no se siente con la misma intensidad en los países en proceso de desarrollo, comienza a proyectarse en ellos, premiosamente, en los gráficos sobre estructura deseable de los recursos humanos, que marcan claramente dónde está el defecto de preparación del elemento humano en nuestros países, y lo señalan como una de las causas de la lentitud de nuestra evolución. Como es lógico, cuanto más se retarde la capacitación técnica del elemento humano, mayor tiempo se habrá perdido en el proceso de desarrollo (MEN, 1963, p. 12)

La noción de trabajo va a definirse en relación con la capacitación técnica y su articulación en la planeación económica resulta fundamental porque constituye el recurso humano que va a desencadenar las fuerzas productivas. Pero este factor productivo debe ser a su vez producido: el desarrollo económico va a requerir “el suministro de este valioso recurso concorra de manera regular y permanente” (MEN, 1965, p. 3) para asegurar el crecimiento económico. En este orden, para el Estado la elevación de la capacidad productiva “se mide normalmente en educación y adiestramiento técnico” (MEN, 1973, p. 20) como se evidencia en el discurso de la política educativa enunciado por el ministro Muñoz, por lo que la educación adquiere un sentido productivo en el marco del desarrollo económico. En esta perspectiva, la producción de productores surge como un horizonte de sentido de la práctica educativa y se conecta en la planeación económica en su capacidad de instruir en la técnica a la fuerza de trabajo.

De este modo, en esta época se comenzó a generalizar una concepción de la educación como motor del desarrollo social y económico, debido a su función como fuerza productiva: “Al concepto de la educación como formación individual, como garantía de libertad y como camino para la verdadera democracia, se suma en el mundo moderno la noción de la educación-inversión, de la educación como parte esencial del desarrollo” (MEN, 1963, p. 9). De lo que se trata en esta lógica desarrollista es de instituir una inversión estatal en la formación de capital humano, es decir, de producir el recurso humano que demanda la industrialización a través de la educación de la población:

Están demostrando una relación directamente proporcional entre el grado de educación y el grado de desarrollo económico y social. Las naciones más prósperas de la tierra son invariablemente aquellas que cuentan o han contado con un sistema de educación más adecuado, eficaz y perfecto, al tiempo que los más atrasados son los que, también invariablemente, adolecen de regímenes educativos defectuosos, desorganizados e insuficientes (MEN, 1965, p.4)

Así, se formalizó una concepción de la educación como desarrollo, en la medida en que la contribución de la formación de la población escolarizada es la piedra angular en las metas de desarrollo económico y social. De este modo se hace preciso la aplicación de instrumentos para intervenir en la organización del sistema educativo, configurando en el orden económico y productivista el aparato de enseñanza pública. Este instrumento es la planeación educativa¹⁵. La

¹⁵ El primer proyecto de planificar el sistema educativo fue el *Plan Quinquenal de Educación* propuesto por Gabriel Betancur Mejía en 1956, donde afirmaba, como reseña el historiador Ocampo, que la planeación como modo de reestructurar el aparato educativo se convierte en la base del desarrollo social, económico y cultural: “Para el progreso armónico de los países han sido sistematizadas, especialmente en el campo económico, técnicas de planeación, que garantizan la mejor utilización de los recursos económicos para elevar el nivel de vida de la población. Estoy convencido de que la educación tiene el mayor multiplicador económico, cultural y social y que,

planeación, técnica procedente del campo económico¹⁶, debe asegurar un rendimiento, puesto que, como lo señala Ocampo (2002), dichas técnicas: “garantizan la mejor utilización de los recursos económicos para elevar el nivel de vida de la población” (p.75) y con esto, producir mayores beneficios sobre la inversión educativa. La lógica de la rentabilidad se convierte en el principio normativo de la política educativa.

La planeación educativa es la realización de la programación económica de la educación. La modernización de los sistemas educativos consiste en su racionalización, esto es, habilitar una política educativa “que permita el uso óptimo de los recursos disponibles, y la fijación monetaria encaminada a obtener metas mínimas” (Ocampo, 1970, p.27). En este orden, en vista de la exigencia de la educación como un pilar en la construcción de un país próspero¹⁷, será el principio de inteligibilidad del gasto educativo, su justificación frente a la política económica.

La educación es entendida como una inversión por los beneficios que supone: “la inversión que da el mayor rendimiento es la que se hace en educación. La valorización del

por lo tanto, es indispensable adaptar las técnicas de planeación a la educación, para garantizarle al país que, en un determinado período de años, sea posible solucionar el problema de impartir la educación a toda la población colombiana y preparar en todos los niveles educativos el contingente humano que Colombia reclama para acelerar su progreso”. (Ocampo, 2002, p.75)

¹⁶ La aplicación de técnicas de carácter económico como principio normativo del aparato educativo no resulta algo novedoso. Ya en 1933 el ministro Julio Carrizosa Valenzuela había impulsado la aplicación de la organización científica del trabajo como principio para la administración educativa: “Al ramo instruccionalista, como a todos nuestros problemas administrativos, hay que aplicar los principios de la organización científica del trabajo, bajo los cuales se aplican hoy a toda empresa que, como ésta de la instrucción pública, se proponga obtener un determinado fin empleando el orden jerárquico” (MEN, 1933, p. 9). Lo determinante resulta en su uso generalizado, pues en esta época no solamente se hace indisoluble la relación educación-economía, sino que el aparato de enseñanza empieza a configurarse económicamente, donde la técnica de planeación se convierte en un instrumento fundamental: planeación del gasto educativo, planeación de los cursos, planeación de la enseñanza, etc.

¹⁷ Para concretar la realización de todos estos objetivos educativos, la cuestión de la planeación educativa cobra relevancia al definir los objetivos generales de la política educativa, que establecen las líneas de la organización del sistema educativo y se sintetizan en cuatro finalidades: 1. Integrar la solución de los problemas educativos con la de los problemas sociales, culturales, políticos y económicos. 2. Extender y mejorar los servicios educativos, garantizando la solución de los problemas cualitativos, lo que requiere la previsión de las necesidades próximas y futuras.¹⁷ 3. Utilizar en la forma más conveniente los recursos humanos y financieros disponibles, mejorando el rendimiento y la eficacia de la administración de los servicios educativos. 4. Estimular todas las iniciativas y fomentar la participación de las entidades particulares, regionales y locales, para el mejor desarrollo de la educación y para la elevación de su nivel cualitativo. (MEN, 1963)

capital humano por medio de la educación y la capacitación técnica, da puntos muy superiores a los rendidos por el capital tangible” (MEN, 1961, p. 14); por esto se atribuye a la educación ser la base sobre la cual puede descansar el desarrollo económico y social: “Es necesario tener en cuenta que la transformación y el desarrollo económico son indispensables para el país y que éstos traen aparejados cambios sociales de consideración. Empero, [...] para realizarse, han menester de un nivel educativo adecuado” (MEN, 1963, p. 14). Para esto, se hace preciso que, al ser entendida la educación como una inversión, el gasto educativo en el presupuesto sea pertinente con las metas fijadas:

Se habla de inversión porque uno de los presupuestos fundamentales del crecimiento económico y del desarrollo social es el de tener un pueblo capaz de asumir los avances de la tecnología, cosa que no se puede hacer sin una base educativa general seria, o por lo menos sin que la gran masa del pueblo esté en condiciones de tener acceso a un adiestramiento para un oficio productivo (MEN, 1965, p. 2)

De esta manera, uno de los procedimientos de la política educativa consistió en la *democratización de la educación*¹⁸, cuyos efectos tienen el propósito de unificar el desarrollo social y el desarrollo productivo, proporcionando a la mayoría de la población los beneficios de la educación. En este sentido, la técnica de la planeación educativa pretende dar cumplimiento a las exigencias del desarrollo económico del país, a partir de una expansión lineal y progresiva del

¹⁸ El dispositivo de escolarización de la democratización de la cultura cumplía el objetivo de introducir a la población en el sistema educativo, para asegurar la inserción de las generaciones en el mundo social y productivo que se estaba gestando. Era preciso instruir a los más de 6 '000.000 de analfabetos y los casi 700.000 niños que se encontraban por fuera del sistema educativo (MEN, 1961). Era imperativo reducir el déficit de cobertura educativa, pues no solamente constituía una contradicción entre el principio constitucional de obligatoriedad, sino también un despropósito en los esfuerzos por superar el subdesarrollo. En esta dirección se puso en marcha un proyecto de construcción y dotación de aulas, además, posteriormente en medio de la emergencia educativa, se declaró la doble jornada escolar, pues de lo que se trataba era de escolarizar a la población e instruirla con el saber tecnológico para garantizar el crecimiento económico, para lo cual, se diseñaron los currículos.

aparato de enseñanza pública¹⁹, en vista de las demandas producidas por las transformaciones estructurales de la industrialización en términos de la capacidad de cobertura del sistema educativo.

La democratización de la educación es definida como el primer deber del Estado para con los ciudadanos. Esto exige por parte del Estado que la educación pública sea una de sus prioridades. Por esto, el Estado es el encargado de centralizar la inversión educativa y asegurar su rentabilidad en términos de formación de recursos humanos. La creciente relación entre crecimiento económico y sistema educativo va a determinar la formación de un aparato escolar funcional en el objetivo de producir una masa social de trabajo, es decir, de técnicos y profesionales, que demanda un proceso de desarrollo estructural. De ahí que los esfuerzos en materia de política educativa en esta época se centraran en la escolarización, especialmente, de la escuela primaria, para posteriormente incrementar la cobertura de los niveles sucesivos de la enseñanza. Lo que se pretendía era dar cumplimiento al precepto constitucional de obligatoriedad para la educación, que es concebida como un derecho tan natural como la vida misma (MEN, 1973, p.16), de manera que la población confluyera a la institución que el Estado dispone para producir productores.

El gobierno de la población operó construyendo las condiciones a través de las cuales los sujetos puedan ser constituidos como recursos humanos, por lo cual la política pública y la fuerza

¹⁹ De esta manera, el mayor porcentaje de la inversión en educación y los esfuerzos políticos para esta época estaban dirigidos a la enseñanza primaria y la alfabetización, con el propósito de garantizar la educación elemental en el grueso de la población. Pero esta estrategia de expansión del sistema escolar no se limitó a la escuela primaria. La competencia internacional exige mayor capacidad productiva, y por tanto, aumentar los niveles de escolaridad hasta formar esa masa productiva que requiere el desarrollo social hasta una edad laboral¹⁹, por lo que la preocupación de la política educativa empezó a recaer en ofrecer a los estudiantes que terminan primaria la oportunidad de seguir en la escuela y permanecer hasta poder ser población en edad laboral, brindando suficiente capacidad productiva para el crecimiento económico (MEN, 1973). De este modo, el Estado a través de la política educativa aseguraba la rentabilidad de la inversión educativa con la formación de una concentración social de capital humano.

de la planeación se van a centrar en constituir a la escuela como el centro de encausamiento de la población para que las nuevas generaciones puedan ser objetivadas en capital humano, de ahí que surja una preocupación por planificar también la educación en el orden del capitalismo industrial. La escuela se convertirá en el centro que el Estado dispone para dirigir a la población hacia los objetivos del progreso económico y social. De esta manera, la escuela se convierte en una institución de gobierno porque estructura el campo de acción de la población puesto que en la formación escolar el estudiante empieza a ser objetivado como recurso humano.

En la escuela como institución de encausamiento de la población para el desarrollo económico se construyó un espacio para la intervención y el fomento de una forma de vida atravesada por el horizonte del trabajo técnico, lo que define los propósitos de la formación en la escuela desde una perspectiva racionalizada por la economía. En el transcurso del siglo XX creció progresivamente en el sistema educativo la relación entre la enseñanza y el mundo del trabajo hasta poder producir su identificación, afirmando el vínculo entre educación y desarrollo económico. La educación es subsumida al proceso productivo hasta constituir una escuela al servicio de las necesidades de un emergente desarrollo de la industrialización, en vista de la necesidad de diseñar a los trabajadores para que puedan acometer sus futuras labores en la esfera productiva. Con esto, la política pública va a apuntar hacia una inversión en la escolarización, es decir, un gasto educativo, y, por tanto, una determinación estatal de la formación de la población, que constituye una inversión en recursos humanos, produciendo la integración del aparato educativo con el aparato productivo como cimiento del desarrollo social y económico.

La formación vocacional como paradigma escolar.

La racionalización económica de la política educativa, que en la segunda parte del siglo XX estuvo estructurada por el diagnóstico del subdesarrollo²⁰, condujo a plantear la cuestión de la adaptación del sistema educativo a los desafíos que suponían el avance de la ciencia y la tecnología, especialmente en su articulación con el proceso productivo y el crecimiento económico. Como parte de la ejecución de la estrategia internacional del estructuralismo económico en Colombia²¹, el vínculo entre educación y desarrollo se convirtió en la base de la organización del aparato educativo. De ahí que el modelo económico determine directamente, con la subsunción de la escuela al mundo productivo, la orientación de las reformas educativas que van a dar lugar al modelo de la educación para el desarrollo.

²⁰ En el Plan General de Desarrollo Económico y Social el presidente Alberto Lleras afirmó que “Aún la propia teoría del desarrollo económico de los pueblos atrasados va un poco a la zaga de los hechos mismos. Hace 20 años las repúblicas latinoamericanas se encontraban ante un muro de indiferencia, cuando reclamaban simplemente el derecho a industrializarse (...) Hoy toda la experiencia, la técnica, la gente más capaz de las grandes potencias del Occidente y de la órbita se aplican a buscar los procedimientos más rápidos para acelerar el proceso de desenvolvimiento de las naciones atrasadas” (DNP, 1961, p. 12) por lo cual, el alcance de la concepción del desarrollo económico por fases llevó a comportar en los países periféricos, por su condición de subdesarrollo, una política económica de despegue de las fuerzas productivas, para generar las condiciones de la industrialización, esto es, hacer aparecer la potencia productiva. En este sentido, es preciso un alto nivel de inversiones, que permitan el progreso tecnológico, la absorción de la fuerza de trabajo y la acumulación de capital. Estos eran los retos que debía afrontar la política económica colombiana en un contexto adverso, de aumento poblacional y desempleo, que constituían la principal contradicción en el proceso de industrialización. El discurso de la política educativa no es ajeno a este diagnóstico

²¹ Las tesis desarrollistas, enarboladas por la CEPAL, fueron hegemónicas en el campo económico latinoamericano en la segunda mitad del siglo XX, y tuvieron en Colombia un mayor grado de difusión a partir de la década de los sesenta tras la integración de las ideas estructuralistas en el Plan de Desarrollo en 1961, influenciando en el modelo económico al propender por la sustitución de importaciones para impulsar la industrialización que permitiera el desarrollo del país. El presupuesto teórico de las fases de desarrollo sucesivo en el proceso de crecimiento económico elaborado por Rostow, clasifica el grado de evolución de los Estados según su progreso económico en países desarrollados y subdesarrollados según el nivel de despegue de las fuerzas productivas, por lo que los países subdesarrollados están conminados a alcanzar etapas más avanzadas de industrialización en el proceso productivo, según lo logrado por los países desarrollados, pues no hay desarrollo sin industrialización. La política de desarrollo para América Latina, en el orden de las tesis estructuralistas, se integran a través de la importación de modelos de modernización a través de los diagnósticos y recomendaciones de las misiones de múltiples organismos multilaterales que ofrecen asistencia técnica y financiera a los gobiernos para dar cumplimiento a los requerimientos de desarrollo económico y social. Para esto es fundamental la acción de los elementos no económicos y la intervención del Estado, como lo pretendía el ideario Keynesiano, fuente principal de la doctrina cepalina.

El Estado, bajo la lógica de la administración pública, desarrolló un modo de ser de la educación que pretendía unificar en la escuela la enseñanza con la instrucción para la producción, sirviendo al principio económico de la cualificación de la fuerza de trabajo²². Esto quiere decir que la racionalidad capitalista²³ es el núcleo conductual de las prácticas de gobierno de la población. La sociedad colombiana de la segunda mitad del siglo XX es el campo de aplicación de una intervención gubernamental ajustada a los principios de la economía, para lo cual dispuso de un sistema educativo que instruía y capacitaba al estudiante en la técnica a un nivel operativo, por tanto, el aprendizaje y la enseñanza de los avances científicos y la capacitación para la técnica son un problema concerniente al sistema educativo.

De esta manera, con la educación vista como una fuerza económica en la planeación estatal y la población objetivada como factor productivo en la escuela, los postulados del análisis económico constituyen el marco normativo de la educación, según el decir del ministro Valderrama: “[...] a los tres factores clásicos del progreso económico, tierra capital y trabajo, se ha agregado un cuarto que es la tecnología. Y en la base de toda tecnología está la educación, como su soporte e impulso” (MEN, 1965, p.3). En este sentido, con la política educativa lo que

²² El concepto de la UNESCO sobre el Plan Quinquenal de Educación expresaba a propósito de la organización de todos los niveles de la enseñanza: “De un lado, para que se cumpla la liberación económica, intensificar, diversificar y concordar la instrucción técnica lo más amplia y prestamente posible, iniciándola en el kindergarten con el adiestramiento manual; en la primaria, con labores de arte y trabajo; en la secundaria, con una predestinación a oficios ya concretos, y en la superior, de toda suerte, especializando al individuo hasta el máximo de la eficacia allí asequible (Ocampo, 2002, p. 78)

²³ En este marco, entonces, los mecanismos del Estado proceden a organizar los saberes tecnológicos a partir de esta disciplina del saber. Los procedimientos disciplinares que se aplican a los saberes tiene por finalidad homogeneizar el saber tecnológico, anteriormente disperso y fragmentado, en un campo global llamado ciencia, inscrita en una serie de instituciones donde opera una selección y una distribución. Pero los saberes disciplinados, además, normalizan los saberes técnicos. De este modo los saberes tecnológicos, ya disciplinados, se constituyen en el principal instrumento de la pugna económica y política en un contexto en el que el desarrollo de las fuerzas productivas se convierte en sinónimo de modernización. El desarrollo de la ciencia se enmarca en una estrategia, toda vez que haga posible el despliegue técnico y de las fuerzas productivas, el crecimiento industrial y la administración racional, a partir de normalizar el saber al grado que permita alcanzar estos propósitos.

se trataba de alcanzar era “[...] un promedio original de reforma que permita a la juventud estudiosa de Colombia colocarse al nivel de la ciencia moderna” (MEN, 1960, p. 8). Esta afirmación de la ciencia como centro de la transmisión escolar sirve como eje para las políticas curriculares que se empezaron a construir y que buscaban “Promover en la persona la capacidad de crear, adoptar y transferir la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país” (Decreto 1419 de 1978, art. 3). De estos análisis de la política educativa se deriva, por tanto, que el saber científico es uno de los efectos de la intervención del Estado en su desarrollo económico.

El Estado entra en la pugna del saber, por una parte, en su formalización con la unificación de programas²⁴, el diseño de los currículos, la formación de maestros²⁵; y por otro, en su regulación con una serie de instituciones a través de las cuales interviene en el saber y en su legitimidad a partir de un procedimiento de disciplinarización del saber²⁶. Algunas de estas

²⁴ Decreto 1419 de 1978 por el cual se reglamenta el plan de estudios en los Institutos Nacional de Educación Media Diversificada, con lo cual se unificaron las modalidades de bachillerato técnico, bachillerato comercial, bachillerato industrial, entre otras, en una misma institución educativa.

²⁵ La formación profesional de los educadores debía ser científica, proporcionando a los docentes las técnicas e instrumentos para la práctica pedagógica y la actividad escolar. Para esto, el profesorado debía conocer los modernos desarrollos de la psicopedagogía, especialmente en lo concerniente a las teorías del aprendizaje, pues la profesionalización de la docencia pasaba por el hecho de elaborar un saber especializado alrededor de la ciencia pedagógica. El decreto 1955 de 1963, a través del cual se reorganiza la formación normalista, enfatiza el estudio de las técnicas y las ciencias pedagógicas y psicológicas para comprender y orientar la conducta del niño, definiendo los planes de estudio de los programas de formación de profesores. Asimismo, en el I Congreso Pedagógico Colombiano, llevado a cabo en 1966 en la Universidad Nacional de Colombia, aseguró la necesidad de Impulsar los cursos de capacitación y perfeccionamiento del magisterio y proponer que expertos pedagogos preparen y dirijan a los bachilleres egresados (MEN, 1966, p. 5) a partir de una centralización de los estudios en un establecimiento pedagógico reconocido por el Estado donde los educadores deben ser formados en la ciencia pedagógica. Como lo afirma Ocampo López (2002), en la década de los sesenta y setenta, en el ámbito psicopedagógico predominó el modelo asociacionista. El carácter científicista que subyace a este modo de comprender el aprendizaje y, sobre todo, la concepción de sujeto que subyace al asociacionismo, ya que, al aplicar procedimientos experimentales para estudiar la conducta, en una relación donde el aprendizaje está dado por una serie de estímulos y respuestas, lo que demuestra es que el individuo que aprende es un organismo que se adapta al medio. El maestro opera el método científico en la escuela.

²⁶ Para Foucault (2001), esta disciplina del saber da lugar a la ciencia: “Con la disciplinarización de los saberes aparece ahora, en su singularidad polimórfica, a la vez el hecho y la coacción que hoy forman una unidad con nuestra cultura y se llama la ciencia” (p. 170). Este proceso de disciplina interna del saber se estructura sobre cuatro procedimientos, a saber: clasificación, normalización, jerarquización y centralización. El conjunto de estos procedimientos de disciplinarización del saber es efectuado en torno a una pugna de carácter económico-política,

instituciones con función normalizadora que fueron creadas para esta época fueron: el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)²⁷, que instituyó los exámenes de estado como punto de referencia de los niveles mínimos de conocimientos para la admisión a la educación superior²⁸; el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)²⁹, que extendía a la población colombiana la capacitación técnica y la formación para el trabajo; el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX)³⁰, para facilitar a los colombianos la especialización científica o técnica en otros países (Ocampo, 2002); y las Instituciones Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM)³¹, que concentraban con la enseñanza diversificada las diferentes modalidades de bachillerato a partir de una formación vocacional.

Para el caso de los INEM de lo que se trataba era de diseñar un currículo en “[...] permanente enriquecimiento y actualización en consonancia con el avance de las ciencias, la

asegura Foucault. El Estado establece esta relación porque desarrolla y crea una serie de instituciones que hacen posible operar su injerencia en el saber a través de estos procedimientos. Sobre el procedimiento de la clasificación, se efectúa una eliminación de pequeños saberes, inútiles y económicamente costosos. En cuanto a la normalización, de lo que se trata es de hacer de los saberes que se deriven uno de otro, que se comuniquen entre sí, poner fin a su dispersión. La jerarquización de los saberes consiste en establecer unos saberes subordinados, que avanzan desde los que se refieren a cuestiones materiales y particulares, a los saberes formales, que, señala Foucault, son también las formas directrices del saber. Por último, el control de los saberes, su centralización piramidal, determina la selección y transmisión de conocimientos. Lo que queda establecido con estos mecanismos aplicados al saber es el nivel técnico del que los conocimientos deberían investirse para ser verificables y útiles, como lo señala Foucault.

27 El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior fue creado por medio del Decreto 3156 de 1968 reemplazó el Fondo Universitario Nacional y cumplía inicialmente una función de inspección y vigilancia de la educación superior, sin embargo, este fue reformado a través del Decreto 81 de 1980 donde comenzó una labor de seguimiento a los alumnos de educación básica y secundaria con la conformación del Servicio Nacional de Pruebas.

28 Decreto 2343 de 1980 por el cual se reglamentan los exámenes de estado para el ingreso a la educación superior. Su objetivo era: “Los exámenes de estado para ingreso a la educación superior evaluarán los conocimientos sobre las áreas básicas comunes a las diversas modalidades del bachillerato, de acuerdo con las disposiciones legales vigentes. Así mismo, mediante pruebas especiales, evaluarán las aptitudes, habilidades o destrezas” (art. 3).

29 Decreto 118 de 1957 Por el cual se decretan aumentos de salarios, se establece el subsidio familiar y se crea el servicio nacional de aprendizaje.

30 Decreto 2586 de 1950 Por el cual se crea el Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior.

31 Decreto 1962 de 1969 Por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país.

evolución de la pedagogía y las necesidades del desarrollo nacional” (Decreto 1962 de 1969, art. 2) que ofreciera a esa población que transita de la escolaridad al mundo productivo, un modo de dirigir sus intereses personales hacia los intereses del desarrollo económico, produciendo una identificación entre los fines sociales y los educativos. Así, se forma una relación entre la escuela y el trabajo, entre la formación y la profesionalización, que está atravesada por la especialización y la división en el saber tecnológico y las ramas de aplicación de este en el proceso productivo. De ahí la importancia del fomento a la actividad científica³². Ahora bien, en esto, la educación media compartía el criterio de la formación científica con las instituciones que se formaron en esta época, con lo cual, a la par de la educación elemental, la población escolarizada que cursaba la enseñanza media estaba siendo instruida para el saber tecnológico. De esta manera, el Estado definía aquello que todo estudiante debía saber para estar capacitado a la hora de insertarse al aparato productivo.

El despliegue de las fuerzas productivas produce una configuración en el sistema educativo cuya exigencia imperativa consistía en ajustar la formación a las necesidades de la vida en un mundo reinado ya por la técnica y el avance científico³³. De hecho, parte de los

³² La ciencia es esencial en la conformación de la sociedad moderna porque se establece como la vía inexpugnable a la verdad, pues avala su valor de verdad en la efectividad de su formulación nomotética y en su comprobación técnica. Por su lugar privilegiado en el mundo moderno como la forma más acabada de pensamiento racional, define su relación con los saberes normalizándolos, puesto que la científicidad va a convertirse en el criterio de verdad al que deben aspirar los saberes. La normalización es producida por la disciplina. La ciencia pone en marcha un nuevo modo de relación entre saber y poder, y por tanto, de producción de verdad, toda vez que la ciencia es una disciplina global de los saberes. Ahora la legitimidad de un saber pasa por su científicidad, porque busca la legitimación de la ciencia. Todo saber con pretensión de verdad debe atravesar el umbral de científicidad: la producción de conocimientos, entonces, queda enmarcada, en su configuración interna, en la disyuntiva de la legitimación científica, es decir, precisa de alcanzar cierto grado de científicidad, de lo contrario, se permite desechar dicho saber en tanto «precientífico».

³³ Este planteamiento, que cuestiona la distancia de la enseñanza conforme a las necesidades de la vida, constituye el elemento central de una concepción utilitarista de la educación. El distanciamiento del saber teórico de la práctica, especialmente un saber especulativo, abstraído de la cotidianidad y que solamente remite a otros saberes, es el objeto de la denuncia de un proyecto educativo que propende por enseñar cosas útiles para la vida. Este planteamiento desarrolla una argumentación contra los conocimientos transmitidos por la cultura clásica, señalados

objetivos del proyecto INEM era diferenciar entre la formación académica del bachillerato tradicional de la formación vocacional (MEN, 1973). La crítica a un saber intelectual tiene lugar en el utilitarismo³⁴ del discurso de la política educativa, por esto, el ministro Naranjo Villegas afirmaba la necesidad de que la educación se caracterice por una vocación y un rigor científico para "[...] instrumentar el universo de tal manera que responda espontáneamente a su batuta" (1960, p.11), donde se puso de manifiesto la preeminencia del saber práctico sobre la tradición intelectual como objeto de la enseñanza. Naranjo Villegas pronunció en 1960 una conferencia en conmemoración del X aniversario de la fundación de la Universidad de Medellín, titulado: *Signo Cultural de Nuestro Tiempo*, donde exploró la relación entre la sociedad y la educación en un contexto de acrecentada pugna entre los aires avasalladores de un mundo tecnificado y la resistencia del humanismo:

Hoy esa minoría humanística que se fue convirtiendo por consumo de sus esencias en «academista», se encuentra frente a unas masas mucho más densas, tecnificadas, que demandan ahincadamente su ingreso a la cultura, y están dirigidas más cercanamente por técnicos en todas las actividades de un mundo mecanizado y dinámico (MEN, 1960, p. 14)

de ornamentales y aristocráticos, para demostrar que, como cita Laval (2004), a propósito de Spencer: “Lo que más se descuida en nuestras escuelas es precisamente aquello que más necesitamos en la vida” (p. 39). En este sentido, la orientación de la escuela está dada por las necesidades materiales, donde la educación debe formar para la vida plena y el conocimiento se somete a la medida del criterio de utilidad. El ministro Naranjo continúa esbozando dichos presupuestos: Una concepción pedagógica suele proponer un tipo de hombre para una sociedad y un tipo determinado, y cuando se pone en ejecución, el espíritu del tiempo ha cambiado porque los pedagogos estuvieron ausentes de la filosofía con que se inundan las almas y se promueve el porvenir. Por ese procedimiento la escuela suele quedarse atrás de la vida, operando con conceptos que por fuera ya están derogados (p.9)

³⁴ La categoría de interés es esencial para la definición del criterio de utilidad de la acción gubernamental, incluso, Foucault afirma que el utilitarismo constituye una tecnología de gobierno cuya preocupación central consiste en cuestionar constantemente a la gubernamentalidad la cuestión de la utilidad.

El desplazamiento del *academismo hacia la técnica* que el ministro reseña, corresponde con el cambio de las estructuras sociales que se estaban experimentando con el desarrollo industrial, por esto, los jóvenes, núcleo central de la formación, deben capacitarse con “[...] una síntesis que conjugue las esencias humanísticas de la moral y el método de conocimiento con el adiestramiento técnico” (MEN, 1960, p. 15). Desde esta perspectiva, educar para el presente significa instruir para la técnica. El ministro Naranjo hace ver en su discurso que su objeto es unificar los fines educativos con el avance tecnocientífico del mundo y los cambios estructurales que implican la planificación del desarrollo del país, con lo cual, los mecanismos de modernización económica que introduce la planeación del desarrollo conminan al Estado a definir el saber que los recursos humanos van a recibir en la escuela.

En la medida en que la escuela recoge y se convierte en el espacio institucionalizado de transmisión de los saberes disciplinados, a la vez que es el espacio que reúne a la población escolarizada, la cuestión de la enseñanza del saber tecnológico genera las condiciones para una política curricular que permita la implementación de la tecnología educativa³⁵, técnica de carácter pedagógico que posibilitaba la formación vocacional. Con este propósito, era necesario la planificación de los procesos de enseñanza, de modo que el diseño curricular respondía con una construcción de una secuencia instructiva que abarcaba el saber normalizado y de carácter oficial que los currículos de las escuelas adoptaron por disposiciones de los decretos, donde se definían claramente los contenidos, las actividades, los métodos y las técnicas de evaluación.

³⁵ “En 1978 se convoca el Seminario Nacional sobre Transferencia de Tecnología Educativa que congrega las experiencias más significativas al respecto. El PMTE se presenta como una estrategia multinacional, cuyo objetivo principal es desarrollar en los Estados miembros de la OEA, la capacidad para utilizar los métodos e instrumentales tecnológicos en el logro de sus objetivos educacionales y fomentar un programa multinacional de tecnología educativa que ofrezca alternativas de solución a los problemas educativos de los países americanos” (Castro, 1999, p. 160)

Con el diseño curricular, la institución escolar comienza a seleccionar y distribuir los saberes, con sus niveles y jerarquías, al conjunto de la población escolarizada a partir de la homogeneización científica, organizando la dispersión de saberes locales y fragmentados.

Es en este proceso, ya no solo de la planificación del aparato educativo sino de la planificación de la enseñanza, emerge el diseño curricular con fuerza como el modelo que va a definir los criterios operacionales y cuantificables de la enseñanza, a partir de la definición de unos objetivos que siguen una graduación de lo simple a lo complejo en la transmisión del conocimiento que se hizo concreta en la escuela a manera de grados, niveles y planes de estudio. Esto produce una manera de organizar y distribuir los saberes y los cuerpos disciplinados en el espacio y en el tiempo: la repartición va a estar dada por las edades y su desarrollo, a través de los grados escolar, progresando en complejidad en la transmisión del conocimiento a partir de un currículo diseñado con una secuencia que define con objetivos los aprendizajes y las conductas que un estudiante debe adquirir en cada nivel de la enseñanza. De este modo, la disciplina de los cuerpos compone en el tiempo y el espacio escolar una fuerza productiva, administra la vida, para poder satisfacer la demanda de trabajadores³⁶.

El Decreto 1419 de 1978 reglamentó la programación curricular para el conjunto del sistema educativo, instituyendo la diversificación de los planes curriculares, que se articulaba con un ciclo común, para orientar al estudiante hacia la elección de una de las modalidades de la

³⁶ Como se ha visto, el aparato educativo fue adoptando y apropiando los principios normativos y operacionales de la economía, por lo que la escuela asimila el esquema disciplinario de la organización del trabajo con la enseñanza programada y el diseño curricular. Es por esto por lo que Varela y Alvarez-Uría encuentran el punto de intersección de la organización científica del trabajo con la organización escolar en la psicología conductista, en función de la normalización que se desarrolla en el dispositivo disciplinar que produce los cuerpos económicamente útiles, en relación con el conocimiento técnico: “El obrero eficaz diseñado por los técnicos para ejecutar una serie de tareas específicas en unos tiempos determinados (...) deben clasificar, trabajar y reducir estos conocimientos a reglas, leyes y fórmulas que son de inmensa utilidad para los trabajadores en la realización de su trabajo diario” (Varela & Alvarez-Uria, 1983, p. 264)

educación vocacional³⁷ con la finalidad de “Fomentar el desarrollo vocacional y la formación profesional, de acuerdo con las aptitudes y aspiraciones de la persona y las necesidades de la sociedad, inculcando el aprecio por el trabajo cualquiera que sea su naturaleza” (art. 3). En este sentido, la política curricular buscaba por parte del estudiante la adquisición de los principios y métodos científicos propios de cada área de conocimiento para aplicarlos a la solución de problemas nacionales, así como el desarrollo de actitudes y hábitos permanentes de superación que motivan a la persona a continuar la educación a través de su vida (art. 3), dotando al estudiante de los conocimientos teóricos y prácticos de cada rama de la formación vocacional en su proceso de integración social.

La escuela concentra a la población para definir su proceso de inserción a la vida económica, para *prepararlo para la vida*. La gubernamentalidad generada en Colombia por cuenta de las tecnologías políticas del desarrollismo, que conducían a la población hacia el objetivo del crecimiento económico en forma de capital humano llevó a configurar a la institución escolar como el centro desde el cual se forma a los productores a partir de un moldeamiento a través de la enseñanza programada. El caso de los INEM resulta paradigmático porque la formación vocacional revela el doble carácter de la gubernamentalidad estatizante del desarrollismo en este periodo: por una parte, la capacidad de unificar los fines educativos con las demandas de la sociedad y del individuo; por otra, las dinámicas propias del poder disciplinario

³⁷ La tipificación de las modalidades de la educación media vocacional se agrupaba en tres clases de bachilleratos: 1) bachillerato en ciencias, que comprendía las ciencias matemáticas, naturales y humanas; 2) bachillerato en tecnología, que ofrecía las modalidades pedagógica, industrial, agropecuaria, comercial, salud y nutrición, educación física y recreación, promoción de la comunidad; 3) bachillerato en artes, que diversificaba en artes aplicadas y bellas artes. Esto amplió el espectro de la formación vocacional y permitió que en las Instituciones de Educación Media Diversificada se unificaron las modalidades de bachillerato técnico, bachillerato comercial, bachillerato industrial, entre otras, y sus planes de estudio, reglamentados 2433 de 1959.

en el seno de las prácticas educativas, a saber, la masificación y la individualización puestas en marcha con la escolarización y la diversificación de los currículos respectivamente.

En la formación vocacional se presupone la autonomía del estudiante en busca de profesionalizarse, y la escuela encausa dicha autonomía según los intereses sociales, es decir, da la forma a la libertad del individuo, conduce su comportamiento para que las aspiraciones individuales se identifiquen con las necesidades del desarrollo productivo. Ese era el nivel de operación de la gubernamentalidad, para lo cual, la escuela operaba como una maquinaria productora de productores, revelando el nivel de formalización del aparato educativo como fuerza económica. Pues bien, esta conformación histórica de la educación en el orden económico, con las regulaciones de un Estado administrativo que subsume la práctica educativa a la política económica, es la base apriorística de la emergencia de las competencias en el campo educativo. Pero su aparición no va a completarse sin ciertos desplazamientos en la política educativa que posibiliten que se pase del saber tecnológico a la formación en competencias. Dichos desplazamientos, efectuados en la gubernamentalidad neoliberal, son los que analizaremos en el siguiente capítulo.

2. De la administración estatal a la gestión individual

En el capítulo anterior analizamos la formación histórica de un aparato educativo ajustado a una tecnología política en Colombia que para la segunda mitad del siglo XX estableció una política de crecimiento económico basada en el aumento de la productividad. El presupuesto que estructuraba el crecimiento económico se sostenía en que el aumento de la productividad necesita el desarrollo del intelecto general social, por lo que la razón económica interviene en la política educativa para formar una fuerza productiva cualificada para el despegue económico. Así, el Estado dispuso de un aparato educativo para encausar a la población y hacerla ingresar al mundo productivo, para lo cual era instruida en el saber técnico. De este modo la escuela se convirtió en el espacio de concurrencia de la población en la gubernamentalidad estatal que dirigía a los estudiantes hacia el mundo del trabajo a través de la disciplina de los cuerpos y de los saberes, esto con el fin de tener un recurso humano capacitado para las metas del crecimiento económico.

Es por esto que para 1973 el ministro Juan Jacobo Muñoz, último ministro de educación en el Frente Nacional, mostraba su preocupación sobre el nivel de cualificación del capital humano en Colombia. En el informe rendido al Congreso de la República señalaba los inconvenientes que traía para la competitividad del país la incapacidad de acceso y permanencia de la población en edad escolar en el aparato educativo: “El promedio de escolaridad en la población mayor de 7 años es en Colombia de 2,4 años de escolaridad. En este promedio se incluyen doctores y analfabetos” (MEN, 1973, p.20), lo que se traducía en problemas con la productividad, puesto que la población no estaba siendo efectivamente educada ni adiestrada en la técnica, elemento constitutivo para la competencia. Este promedio de escolaridad ponía en

desventaja al obrero colombiano frente a los obreros en las fábricas internacionales, lo cual tiene por efecto que “Frente a los países más avanzados estamos expuestos a la dependencia y al colonialismo nacional e internacional”³⁸ (MEN, 1973, p.20). debido al insuficiente desarrollo de la capacidad productiva³⁹.

Por esto, el plan de la política educativa se encaminó a la escolarización de toda la población que estaba por fuera del sistema educativo, así como a articular sus niveles de enseñanza, reforzando la permanencia, con el fin de incrementar la edad promedio de escolarización hasta los 15 años para su inserción al mundo laboral, dotándolos suficientemente de la ciencia y la técnica, y situar así al país en la competencia internacional⁴⁰. Sin embargo, las dinámicas de la educación ya no obedecían únicamente a las tendencias nacionales, sino que la cuestión educativa adquiriría un carácter global y se apuntaba cada vez más a la *mundialización de la educación*.

En 1973 la UNESCO publicó un informe titulado *Aprender a Ser: La Educación del futuro*, donde se plantea la necesidad de reformar la educación hacia un aprendizaje a lo largo de toda la vida. La política internacional tomó posición sobre la necesidad de formar a la población

³⁸ En la reconstrucción alemana de la posguerra quedó manifiesto la obsolescencia de la legitimidad del derecho constitucional o el derecho internacional para fundar un Estado, por esto, fue preciso, fundar la legitimidad del Estado a partir del mercado, de la libertad económica, ya que el crecimiento económico proporciona un aumento del poder estatal. (Foucault, 2007)

³⁹ El análisis de la composición del capital humano explica el crecimiento efectivo de los países, lo que permite pensar la falta de despegue de la economía tercermundista, no tanto en términos de bloqueo de los mecanismos económicos, sino de insuficiencia de inversión en el capital humano. (Foucault, 2007, p. 273) El discurso político pronunciado por el ministro Muñoz da cuenta de la formalización del análisis de la composición de capital humano, donde la condición de subdesarrollo es causada por la insuficiencia de inversión en capital humano o sus efectos exiguos.

⁴⁰ En los enunciados de carácter educativo opera la lógica histórico-económica que analizamos anteriormente y que estaban presentes en el discurso de la política educativa colombiana en la década de 1960. Según este discurso, el progreso no es otra cosa que el desarrollo de las fuerzas productivas, para lo cual, los caminos de los países subdesarrollados conducen a una aceleración artificial de las capacidades productivas que posibilite reproducir lo ya hecho en los países más avanzados. Esta exigencia de la economía en vías de industrialización demanda personal técnico, con lo cual, la educación inserta su proceder en los fines económicos de la sociedad.

mundial en la capacidad para adaptarse a los excepcionales cambios históricos que el siglo XX venía experimentando. Según el informe, la habilidad de adaptarse que requiere el ser humano en este mundo en gestación no tiene precedentes (Faure, 1973). El cambio se convierte en la única certeza. Por esto, la orientación general de la educación no es otra que la de preparar para este mundo dinámico. En este sentido, la educación debe superar la concepción clásica de pedagogía, entendida como la conducción de la niñez, y aproximarse a la idea de una educación continua, que involucre cada aspecto y cada momento de la experiencia dentro de un marco de aprendizaje incesante.

En el informe de Delors (1996) llamado *La Educación Encierra un Tesoro*, el aprendizaje a lo largo de la vida es reconocido como “un instrumento excepcional de adquisición de cualificaciones nuevas, adaptadas a la evolución de cada sociedad” (p. 157). Como las necesidades de las sociedades empiezan a estar marcadas por la velocidad que se sigue de las transformaciones tecnológicas, pero también por la aceleración del proceso de crecimiento económico, el aprendizaje permanente ofrece la “flexibilidad cualitativa de la mano de obra” que se necesita para los cambios en las formas del trabajo, para lo cual se “requieren competencias evolutivas articuladas a la vez en conocimientos y competencias profesionales actualizadas” (Delors, 1996, p.77). La formación en competencias aparece como la respuesta a la crisis de la educación, expresada en el desajuste respecto a la evolución de la tecnología, la ciencia y el trabajo.

A la vez que se imponía a los sistemas educativos la necesidad de formar en un espíritu científico, la economía mundial y las sociedades capitalistas desarrolladas fueron encontrando en las aplicaciones de la ciencia y la tecnología una fuente de productividad que estableció los nuevos modelos de formación en competencias y las determinaciones del trabajo flexible. Por

esto, en el periodo comprendido entre 1970-2000 vemos aparecer en la literatura de organismos internacionales la noción de competencias como una estrategia frente al atraso de los sistemas educativos, así como, ante las exigencias de formación en un mundo en globalización, permitiendo a los individuos apropiarse los conocimientos prácticos que sean necesarios para ser útiles en la organización productiva. En esta dirección, la educación se mantiene en su lógica de formación para el trabajo, reforzando su función como fuerza económica, como se vio en la política educativa del desarrollismo frentenacionalista, pero para finales del siglo XX la educación como fuerza económica ya no se sustenta en el paradigma de la producción y reproducción de la fuerza de trabajo a partir de la regulación estatal, sino en la inversión individual en la valorización del capital humano.

Es así que la política educativa internacional será tomada en este capítulo como la superficie de emergencia de la formación en competencias como un marco normativo y operativo para la práctica educativa. La mundialización de la cuestión educativa y el desarrollo de los discursos del aprendizaje a lo largo de la vida en medio de la aparición de las nuevas tecnologías de la información, así como la procedencia de las técnicas de la gestión empresarial de los recursos humanos, dan forma a la lógica de las competencias⁴¹. En lo que respecta a la política educativa de Colombia, los discursos modernizadores serán la base para la apropiación de las tendencias educativas internacionales. Por lo mismo, este capítulo dará cuenta de las condiciones de posibilidad de la emergencia de la formación en competencias.

⁴¹ Laval (2004) señala que las competencias se caracterizan por una polisemia que puede rastrearse desde diferentes orígenes como el derecho, la lingüística, la economía, entre otros campos, por lo cual, contribuye a construir un significativo técnico, descriptivo y de neutralidad post-ideológica.

Educar para la incertidumbre.

El imperativo del crecimiento económico y la doctrina económica predominante para Latinoamérica llevó a producir un Estado intervencionista⁴² en Colombia que concentró sus esfuerzos en una política de desarrollo económico y de empleo. El Estado definió a la escuela como el espacio institucional para la cualificación de la fuerza de trabajo, concibiendo a la educación como una inversión en términos de capital humano, interviniendo a través de la planeación del proceso productivo, que recurre a la educación para garantizar la producción de una fuerza trabajadora basado en la técnica y capacitada para ejecutar el despegue económico. La planeación estatal se erigió como el paradigma de la administración de la vida.

La planeación aparece como la técnica a través de la cual se produce y se organiza, desde el aparato escolar, hasta la enseñanza en las clases. De esta manera, la escuela, mediante la programación curricular empieza a racionalizar la enseñanza de los conocimientos técnicos que la población escolarizada debe adquirir para convertirse en la población trabajadora del país. Esto hacía que se produzca una administración de la vida a través de un procedimiento que presentaba los objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación bajo un modelo tecnificado de la enseñanza que definía y controlaba al detalle el momento y los saberes técnicos que el estudiante debía adquirir⁴³ para ser empleados y contribuir al desarrollo del país. Estas

⁴² Así era entendido en el discurso de la política educativa: “La iniciativa del Ejecutivo en el gasto público exige cuerpos técnicos asesores, una dirección centralizada de los programas y el control en la ejecución de lo programado. El planeamiento fuerza la intervención porque exige la fijación de prioridades, y ésta supone decisiones de acción inmediata o remota. El Estado moderno, planificador, es intervencionista” (MEN, 1973, pp. 17-18) por lo que la educación era atendida como un problema de administración estatal, y por tanto, de planificación.

⁴³ Por una parte, se definía lo más elemental que un ciudadano debía saber: “esa enseñanza media tiene las funciones de enseñar a pensar (matemáticas); situar al joven en la naturaleza (ciencias naturales); situarlo en el tiempo (ciencias culturales o sociales) y expresarse (idiomas) (...) todas las condiciones para ser un ciudadano correcto” (MEN, 1960, p. 7-8), pero por otra lado está la aspiración en tener una fuerza de trabajo capacitada, para lo cual se definieron los fines y objetos de la enseñanza en el bachillerato técnico, el bachillerato comercial y el

prácticas escolares, situadas especialmente en la educación media, denotan la formalización del esquema disciplinar⁴⁴ en la institución escolar en vista de su normalización del conocimiento como ciencia y de la población como recurso humano.

La producción de productores, como práctica disciplinar, se inserta en el marco de la relación entre la escuela y la fábrica como centros de encierro que son preexistentes al individuo, donde el estudiante y el obrero son objetivados por procedimientos análogos, de ahí la tesis de Varela y Álvarez-Uría (1991) acerca de la equivalencia de la organización científica del trabajo con la organización escolar bajo las técnicas conductistas. Y esto es así, precisamente porque la lógica de poder de las disciplinas opera como un molde sobre el individuo, es decir, adapta la conducta a la norma de estructuras estables.

De esta manera, la función de las disciplinas es ser el móvil de las libertades individuales a través de su encausamiento, especialmente en la escuela, en el nivel de la formación vocacional, conciliando el interés de cada estudiante con las necesidades del desarrollo social y económico. Para Foucault, la extensión de los procedimientos disciplinares está plenamente ligado a la expansión de las libertades individuales (Foucault, 2007, p. 87), por lo que, en lo que respecta a la formación vocacional, la gubernamentalidad es el punto de intersección entre los intereses del gobierno y del individuo.

bachillerato industrial a través del Decreto 2433 de 1959, así como por las instituciones de formación para el trabajo, capacitación técnica y demás.

⁴⁴ Las instituciones disciplinarias generan una especie de estabilidad en la experiencia vivencial que pasa por la certeza de los códigos, estatutos y puntos de inicio y de final propios de cada centro de encierro, donde está definido el lugar correspondiente de cada individuo y su función específica. A decir de Deleuze, lo que se aprecia en una vida dentro de la sociedad disciplinar es el recorrido donde “El individuo pasa sucesivamente 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, el centro de encierro por excelencia” (Deleuze, 2006, p. 5)

La formación vocacional estaba pensada como un puente para la transición de dos medios cerrados y fijos, a saber, la escuela y la fábrica, de manera que, en el proceso de desarrollo de una libertad disciplinada, se producía una seguridad para el individuo en la certeza de la administración de la vida según la planeación. Sobre este punto, el ministro reflexiona sobre la cuestión de la seguridad causada por la educación, y la denomina *Seguridad Óptica*⁴⁵: “La seguridad de que hablo no se refiere, pues, a un concepto burgués de poltronería más o menos viciosa. Es la seguridad metafísica, fundada en categorías ópticas, aquella que se traduce en instituciones fijas, entrelazantes de la sociabilidad humana” (MEN, 1960, p. 26) y que resulta del imaginario de la educación como movilizador social, al abrir la posibilidad de acceder al empleo por medio de la cualificación. Esto da muestra, con relación a la cuestión de la seguridad⁴⁶, enunciada por el ministro Naranjo, del cálculo del costo de las libertades individuales en la gubernamentalidad desarrollista, donde los costos de dicha seguridad, garante de las libertades individuales, son las técnicas disciplinares⁴⁷.

⁴⁵ En este punto Abel Naranjo ya reconoce la cuestión del riesgo, inherente según su punto de vista, a la condición humana, por lo que hace ver el rol que juega el Estado en la regulación del riesgo a través de la administración de la vida: “Esa seguridad óptica es la única capaz de sostener el inevitable riesgo que supone la existencia humana, dejándole al azar el margen de acaecimientos que tiene en la enorme vaguedad con que nos movemos” (MEN, 1960, p. 26)

⁴⁶ Sobre el cálculo del costo de las libertades, Foucault (2007) señala que “El liberalismo participa de un mecanismo en el que tendrá que arbitrar a cada instante la libertad y la seguridad de los individuos alrededor de la noción de peligro” (p. 86). El problema que nos presenta el ministro Naranjo se sitúa en el orden del costo de la administración de la vida y el creciente riesgo social por cuenta del desarrollo económico y tecnocientífico, por lo que, la economía del poder va a producir una crisis en la gubernamentalidad de Estado, y entre sus fisuras, el economicismo comienza a marcar los puntos de inserción del neoliberalismo como razón de gobierno.

⁴⁷ Foucault (2007) muestra la relación entre las técnicas disciplinares como causa de las libertades con el ejemplo del *welfare state* y la política del *New Deal* de Roosvelt donde se producía a través de la intervención estatal en el mercado, en una situación de peligro tras la crisis financiera, una producción artificial de libertades de consumo, de trabajo, políticas, etc. (p. 90)

Ahora bien, con la emergencia de la gubernamentalidad neoliberal⁴⁸, la relación entre libertad y seguridad aparece como contradicción⁴⁹, y con ello, la cuestión de la seguridad queda supeditada a los mandatos del libre mercado. El neoliberalismo como razón de gobierno, va a producir una reconfiguración del Estado para que funcione como un mecanismo de producción de mercados, poniendo el problema de la seguridad en el orden económico, donde la función del Estado es garantizar que no se viole la libertad de mercado. Así, el Estado es instituido por y para el mercado, de modo que las funciones estatales que no estén desarrolladas en términos del mercado quedan descargadas a los individuos. De esta manera, se produce una *desgubernamentalización del Estado*, donde se establecen los límites del gobierno del Estado en las técnicas planificadoras a partir de la década de 1990:

En Colombia, donde existe una larga tradición de planeación seria y competente, los gobiernos han seguido siempre la misma fórmula. Consistía en tratar de extender, bajo la penuria relativa de un país subdesarrollado, la tolda protectora del Estado para cubrir un campo de actividades cada vez más extenso, con el objeto de llenar vacíos o imaginarios.

(DNP, 1991, p.5)

⁴⁸ La autora Consuelo Ahumada (1998) sitúa el advenimiento del modelo neoliberal en Latinoamérica en las dos últimas décadas del siglo XX con la adopción de los programas de estabilización y de ajuste estructural formulados por el FMI (p.13). Para Harvey (2007), entre 1978 y 1980 se produjo a nivel mundial el vuelco neoliberal con las prácticas de disminución de gasto público, privatizaciones y aperturas de mercados por parte de gobiernos tan disímiles como la China de Deng Xiaoping, la Inglaterra de Thatcher y los Estados Unidos de Reagan. Sin embargo, vale la pena señalar que Latinoamérica fue el laboratorio del neoliberalismo, específicamente con el llamado *Milagro de Chile* (1975), orquestado por las ideas del economista Milton Friedman y la dictadura militar de Augusto Pinochet.

⁴⁹ Para Foucault (2007) lo que va a caracterizar a la gubernamentalidad liberal es que produce y consume la libertad, y su economía de poder es el juego constante entre seguridad y libertad. Pero el costo de la producción de libertad desencadena una crisis de gubernamentalidad. La crisis está expresada en la relación problemática existente en los instrumentos de producción de la libertad: las disciplinas, puesto que estas producen las condiciones para que las personas sean libres a la vez que limita y amenaza dichas libertades. De este modo, en el arte liberal de gobierno, las disciplinas y los centros de encierro, son la condición de posibilidad de las libertades individuales, pero también su principio de delimitación, porque a través de las instituciones disciplinares organizan y administran la libertad bajo el cálculo de la seguridad.

La crítica a la planeación plantea que el Estado posee defectos intrínsecos: “Se inspiraban en una visión particular del Estado, según la cual el sector público, con su capacidad financiera y su vasta red de funcionarios, podía actuar en cualquier terreno económico con resultados afortunados” (DNP, 1991, p.6) por lo que el Estado debe quedar al margen de la administración de la economía, suspendiendo su fuerza de expansión sobre la sociedad. Contrariamente, toda intervención del gobierno a través del Estado es visto como un mal gobierno porque viola las leyes de la competencia⁵⁰, con lo cual, en el campo de adversidad, se plantea la oposición de la libertad de mercado contra cualquier expresión de estatización de la economía. El neoliberalismo impone el riesgo como criterio operativo de la sociedad de mercado, cuyo costo es la incertidumbre.

Esta disminución de la gubernamentalidad estatal efectuada por el neoliberalismo llevó a la pérdida de sentido de la aspiración de la política económica de pleno empleo del desarrollismo, pues la intervención estatal para producir puestos de trabajo es reemplazada por los juegos “menos disciplinados”⁵¹ del mercado laboral⁵², donde “se deja a la gente la posibilidad

⁵⁰ Uno de los desplazamientos más significativos del neoliberalismo respecto del liberalismo decimonónico es el paso del intercambio a la competencia como principio del mercado (Foucault, 2007, p. 150): La lógica del intercambio es equivalencial, es decir, una relación entre iguales; mientras que la competencia supone la desigualdad y esto implica que la competencia opere como un juego formal de desigualdades para racionalizar el proceso económico (p. 153)

⁵¹ La emergencia de los discursos de la libre organización del trabajo, las demandas de los movimientos sociales en la década de 1960 y la desaparición de las estructuras jerárquicas del trabajo con el mandato de ser el jefe de sí a través de la aparición de empresas de marketing multinivel y el capitalismo de plataformas suponen un intento de abandonar el esquema disciplinar del trabajo a partir de la sobreposición del emprendimiento y la responsabilización individual del empleo. Con esto, las relaciones contractuales del trabajo descritas por Marx pasan a ser secundarias en relación con un individuo desterritorializado, abstracto y solipsista del trabajo. Esta visión del trabajo opone la libertad con la certidumbre, por lo que el emprendimiento aparece como una oportunidad frente al riesgo. Así, la desregulación del trabajo, la economía de servicios y las formas de valorización del capitalismo cognitivo van dando lugar a las nuevas formas del trabajo flexible.

⁵² La lógica es que la educación se adapte a las transformaciones del mundo del trabajo. De acuerdo con los supuestos teóricos del modelo neoclásico, la determinación del salario, es decir, de la tasa de retorno de la inversión educativa, está dada por la productividad marginal del trabajo, de modo que todo trabajador entrará en el mercado

de trabajar si quieren y de no trabajar si no quieren” (Foucault, 2007, p. 248), con lo cual la responsabilidad de la empleabilidad es descargada sobre los individuos, ya que en la lógica neoliberal “la política social no debe encargarse de todos los riesgos que puedan afectar a la masa global de la población” (Foucault, 2007, p. 248). Es por esto que, en la transferencia de los deberes del Estado al individuo, la seguridad es socavada en función del riesgo, llevando a la población a situaciones de incertidumbre en medio de la inestabilidad de las posiciones en un sistema que formaliza la competencia económica sobre otros aspectos de la vida social. Esto exige por parte de la política pública replantear el modelo educativo, desajustado de las tendencias mundiales y de las demandas económicas emergentes con la apertura al libre mercado⁵³:

Ahora bien, la Comisión piensa, volviendo al tema de la educación, que un sistema más flexible que permita la diversidad de estudios, pasarelas entre diversos campos de enseñanza o entre una experiencia profesional y un regreso a la formación constituye una respuesta válida a las cuestiones planteadas por la inadecuación entre la oferta y la demanda de trabajo. Un sistema así permitiría también reducir el fracaso escolar, causante de un tremendo despilfarro de recursos humanos que todo el mundo debe medir. (Delors, 1996, p. 20)

laboral siempre y cuando sea el mercado el que fija el monto de su fuerza de trabajo (Furtado, 1979). Así, la determinación del acceso al empleo y el nivel de salario está determinado por la competencia en el mercado.

⁵³ La apertura económica fue un proceso que inició su realización en el gobierno de César Gaviria (1990-1994) y que una reforma administrativa que buscaba modernizar el aparato estatal y liberalizar la economía de cara al comercio internacional (Ahumada, 1998). Este modelo sustituyó la dinámica de la sustitución de importaciones, apuntando a un desarrollo hacia el exterior, es decir, un impulso a la exportación, lo cual implicó poner a la economía colombiana en el terreno de la competencia internacional, dando lugar a un desequilibrio en la balanza de pagos, graves costos sociales y económicos (Ahumada, 1998) traducidos en una crisis agropecuaria y de desempleo, así como una dependencia económica a la inversión extranjera.

En esta perspectiva, la política educativa se acomoda a la nueva razón de gobierno para orientar la formación hacia la incertidumbre producida por la suspensión de las funciones del Estado en la administración de la vida, por lo cual la educación tiene la función de “preparar para los cambios, hacer a los hombres aptos para aceptarles y beneficiarse de ellos, crear un estado de espíritu dinámico, no conformista y no conservador” (Faure, 1973, p. 174). En otras palabras, el sentido de la formación es educar para la incertidumbre, pues el Estado, en el orden neoliberal, ya no puede garantizar la seguridad social, por lo que descarga sobre el individuo la necesidad de gestionar su vida⁵⁴, haciendo aparecer la incertidumbre como una oportunidad. En este sentido señala la UNESCO “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.” (Delors, 1996, p. 18)

Esto implica una visualización en la política educativa que “considera la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico” (Laval, 2004, p. 18) para los individuos, que ven en la educación una inversión en sí mismos. La educación aparece como un medio para gestionar la incertidumbre producida por la lógica del mercado. Esto implica construir un aparato educativo a partir de consideraciones centradas en el individuo y su aprendizaje, y ya no tanto en la transmisión de saberes. Con esto se pasa de una concepción de formación para el trabajo cuya lógica era diseñar para la ejecución de tareas específicas en situaciones determinadas, a una lógica de agenciamiento del aprendizaje en posiciones de

⁵⁴ La cuestión de la gestión no es únicamente nominal, puesto que autores como Gringber (2006) le atribuyen valores epistémicos de nuestra formación histórica. Según Gringber La diferencia entre administrar y gestionar “Antes, la administración; hoy, la gestión. ¿Cuál es la diferencia? En principio, podemos decir que la administración se solía entender como la disposición de los medios para conseguir un fin, en propiciar que las estructuras trabajen en aras de un objetivo. Pero, cuando se habla de gestión se va un paso más allá: se incorpora a los medios como objeto de la planificación-previsión; en otras palabras, se trabaja sobre el proceso. Gestionar no sólo implica disponer los medios, sino también crearlos y articularlos” (Gringber, 2006, p. 71)

incertidumbre, por esto, el esquema disciplinar que caracterizó a la escuela queda agotado para la práctica educativa.

De esta manera, la escuela ya no puede ser entendida como ese mecanismo que intervenía en la población infantil concentrando, organizando y distribuyendo a los individuos para seleccionar, transmitir, evaluar y certificar unos conocimientos normalizados por el saber tecnológico hasta la edad suficiente para acceder al mundo del trabajo. La disciplina ya no es el principio organizador de la escuela, porque el mundo moderno del cambio constante anula la lógica del moldeamiento, de la norma, del encierro. El modelo escolar disciplinar, catalogado como «tradicional», desplaza su eje, situado en la normalización para una sociedad productiva, a la modulación en una sociedad de mercado, tal como lo reconoce la UNESCO:

La educación no podría limitarse como en el pasado a formar, en función de un modelo predeterminado de estructuras, de necesidades y de ideas, los cuadros de la sociedad del mañana, ni a preparar de una vez para siempre a los jóvenes para un cierto tipo de existencia. (Faure, 1973, p. 241)

En efecto, la educación cambia su sentido, pues si bien conserva su potencia como fuerza económica por su capacidad de cualificar a los trabajadores, sufre una profunda transformación en su estructura en relación con el desajuste respecto a la economía y el trabajo que a nivel mundial están marcados por la desregulación de las políticas laborales, la desindustrialización de los principales centros económicos y la desmaterialización del trabajo. Estas mutaciones en el campo económico y su injerencia en la formación para el trabajo desregulado, suponen la superficie a través de la cual la educación introduce una manera de dirigir la conducta a partir de las competencias del individuo: “las dimensiones cognitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el

caso de los operarios y los técnicos, y tiende a privilegiar la de competencia personal” (Delors, 1996, p. 100). Así, con la noción de competencia, la educación deja de privilegiar la dimensión de los contenidos transmitidos, para dar lugar a una práctica educativa enfocada en el individuo que aprende a aprender permanentemente.

En este sentido, el informe de 1996 asegura que para la educación “Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles” (Delors, 1996, p.22). Las competencias se presentan como el resultado racional de la articulación entre educación y economía en las nuevas lógicas del trabajo, puesto que son enunciadas desde un saber experto⁵⁵ como un concepto operatorio y descriptivo, que, como señala Laval (2004) corresponde a un uso estratégico en la lógica de la gestión de los recursos humanos (p. 93). De esta manera, las competencias engloban la función del aprendizaje en el horizonte de la formación profesional en la sociedad de mercado, como se lee en el informe de Delors (1973): “la educación permanente puede atenuar la inseguridad en beneficio de una optimización de la movilidad profesional” (p. 174). Así, las competencias son una tecnología que permite articular el aprendizaje a lo largo de la vida que requiere un individuo en un mundo de la incertidumbre y del cambio incesante.

⁵⁵ De acuerdo con el informe *Aprender a Ser* de la UNESCO encabezado por Faure (1973): “La brecha abierta en los últimos años en el sector del conocimiento del cerebro y de las ciencias bioquímicas ha permitido comprender de modo mucho más claro y objetivo la naturaleza de los comportamientos del hombre, los mecanismos de su inteligencia y sus modos de aprendizaje” (pp. 176-177) lo cual ha permitido desde el estudio de la psicología cognitiva y la descripción de la neurofisiología del cerebro, por una parte, descartar la existencia en el cerebro de “moléculas de memoria” dispuestas al almacenamientos de la información, y por otra parte, aproximarse a los desarrollos de la plasticidad neuronal, con lo cual, el sustento con el cual emerge el aprendizaje permanente tiene procedencia en el estudio bioquímico del cerebro y la estructura del desarrollo psicológico, donde este aparece como una mejora en los procesos de aprendizaje.

El aprendizaje a lo largo de la vida.

Sumado a la cultura del riesgo que se impone tras el repliegue del Estado como centro de gubernamentalidad en la administración de la vida, el otro factor de incertidumbre es resultado de los desarrollos científicos y tecnológicos de la época. Uno de los hechos que se destaca en el informe de la UNESCO de 1973 es la reducción del tiempo entre un descubrimiento científico y su aplicación, con lo cual, los productos de la tecnociencia se extienden a nuevos dominios de la vida con mayor rapidez. Lyotard, siguiendo a Marx⁵⁶, señala que la condición del saber en la era informática conlleva a adoptar la forma de una mercancía informacional que se presenta como la principal fuente productiva de la economía y que debilitará aún más los privilegios de los Estados⁵⁷ de cara a la organización de las capacidades productivas internacionales:

Se sabe que el saber se ha convertido en los últimos decenios en la principal fuerza de producción, lo que ya ha modificado notablemente la composición de las poblaciones activas de los países más desarrollados, y que es lo que constituye el principal embudo para los países en vías de desarrollo. (Lyotard, 1991, p. 7)

⁵⁶ Tanto Lyotard como Laval recurren a los análisis de la lógica interna del capital descrita por Marx para señalar el desarrollo del saber social general como fuerza productiva, por una parte, y por otra, el proceso de subsunción de la ciencia en la esfera productiva a través de la renovación constante de la base material del capital que exige la competencia entre capitales. Esto dará la base para los desarrollos teóricos posteriores que apuntan a señalar que nos encontramos en una fase del capitalismo fundado en el conocimiento, erigido de este modo en el recurso económico principal.

⁵⁷ La cuestión de la intervención estatal encuentra su límite a partir del mandato del mercado en el entendido que el Estado es incapaz de conocer y anticipar la totalidad de los movimientos en el libre mercado, cosa contraria a la empresa, que, al especializarse en una parte de la relación entre oferta y demanda, puede descubrir ciertas tendencias. Este postulado, en la perspectiva de la sociedad de la información, agrava entonces la posición del Estado frente a las regulaciones que pueda marcar respecto a la economía, como lo hace ver Lyotard: “El Estado empezara a aparecer como un factor de opacidad y de «ruido» para una ideología de la «transparencia» comunicacional, la cual va a la par con la comercialización de los saberes. Es desde este ángulo desde el que se corre el riesgo de plantear con una nueva intensidad el problema de las relaciones entre las exigencias económicas y las exigencias estatales.” (Lyotard, 1991, p. 7)

La inconmensurabilidad de los productos de la ciencia y la técnica, los desarrollos de las tecnologías de la comunicación, la innovación y la investigación, la capitalización del saber, entre otras razones, se convirtieron en los vectores que dieron sentido a la exigencia de transformar a la educación para que esté a la altura de los retos que supone el despliegue tecnocientífico. Siguiendo la lógica de Lyotard (1991): “La incidencia de esas transformaciones tecnológicas sobre el saber parece que debe de ser considerable. El saber se encuentra o se encontrará afectado en dos principales funciones: la investigación y la transmisión de conocimientos” (p. 6). El paradigma de la transmisión del conocimiento empieza a suspenderse⁵⁸ porque los conocimientos adquieren un carácter de provisionalidad y están sujetos constantemente a la revisión, la obsolescencia o el cambio, ajustándose a los nuevos desarrollos científicos. La velocidad con que el mundo cambia precisa de una educación que prepare para los cambios:

La educación debe conocerse por lo que ella es: El producto, indudablemente, pero no el juguete inerte, de la historia y las sociedades; es decir, un factor esencial del devenir, y ello de modo muy especial en el momento actual, puesto que a ella en definitiva es a la que corresponde preparar a los hombres para adaptarse al cambio, que es la característica esencial de nuestro tiempo. (Faure, 1973, p. 174)

En consecuencia, se empiezan a operar ciertos desplazamientos sobre la educación y la formación humana, donde la escolarización empieza a reemplazar la adquisición de

⁵⁸ Esto se demuestra en los postulados sobre los cuales se sostiene la formulación de la política curricular bajo el paradigma de las competencias, como vemos en los Estándares Básicos de Competencias: “La concepción que animó la formulación de los lineamientos y los estándares fue superar de visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos” (MEN, 2006, p. 12).

conocimientos por el desarrollo de competencias como un modo de habitar un mundo en cambio y gerenciar las propias capacidades (Delors, 1996). En efecto, esto hace que el horizonte de la escuela cambie, pues de lo que se trata es de "hacer del objeto de la educación el sujeto de su propia educación; del hombre que soporta la educación, el hombre que se educa a sí mismo" (Faure, 1973, p. 241), es decir, la escuela debe transformarse en una institución capaz producir sujetos responsables de su propio aprendizaje en un mundo de incertidumbre constante.

Posteriormente, Delors en el informe de la Unesco de 1996 afirmaba que la educación tenía la misión de responsabilizar a sí mismos a los individuos, por lo mismo, los retos que la educación presentaba para el inicio del siglo XXI consistían en renovar la formación para que se adecue a las necesidades del mundo cambiante en que se desenvuelve, por lo que se afirmaba la necesidad de implantar la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad (p. 21). El ideal regulativo de este modo de ver a la educación es el ser humano que se hace a sí mismo, en este sentido, la educación debe constituirse de tal modo que pueda dotar a los individuos de los elementos básicos para aprender a vivir, especialmente cuando se trata de una vida que desdibuja las fronteras entre la vida profesional y la vida personal en un proceso de aprendizaje permanente. En este orden, la figura de la escuela tiene, por tanto, la función social de formar un paquete de competencias básicas en un individuo para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. En otras palabras, como Laval (2004) afirma, la escuela asegura una acumulación primitiva de capital humano (p. 85).

Por esto, la única forma en que la educación pueda satisfacer las demandas de la evolución acelerada e inestable del trabajo en las economías desreguladas y la provisionalidad del conocimiento por el avance de la tecnología es que el proceso educativo se centre en aprender a aprender. En este sentido, la educación permanente parte del presupuesto de la

autogestión del aprendizaje, de ahí que los valores que fundan la comprensión de la educación estén marcados por la autonomía, el individualismo y la gestión del aprendizaje. El paradigma que sustenta la aparición de esta idea de la educación continua se formula a partir de la relación entre economía y formación: a mayor crecimiento económico y tecnológico más altos niveles de especialización, a tal nivel, que es necesario, ya no la instrucción en unos saberes definidos, sino el aprendizaje permanente en contextos cambiantes. Entonces, el problema en el campo educativo se desplaza hacia el aprendizaje, por esto, la preocupación está puesta en el desarrollo de modelos centrado en el desarrollo de habilidades.

Las competencias aparecen en la escena educativa para superar la determinación de la enseñanza según un trabajo definido, privilegiando el desarrollo del aprendizaje para situaciones indeterminadas, como se propone la política educativa con la generalización del aprendizaje a lo largo de la vida. Así, "La educación permanente deviene la expresión de una de relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo" (Faure, 1973, p. 220), de manera que toda dimensión de la vida humana deviene en una oportunidad de aprendizaje, por lo que la escuela debe formar individuos que puedan convertir la inestabilidad de las distintas instancias sociales en oportunidades de aprendizaje que le permitan un crecimiento profesional. Al considerarse a la educación como un proceso permanente, la política educativa abarca la organización del sistema educativo formal en todos sus niveles, pero también incluye regulaciones sobre la educación informal y la educación no formal, pues estas prácticas educativas constituyen distintos momentos que se complementan en el aprendizaje a lo largo de la vida.

En este sentido, ya en la Ley general de educación de 1994 encontramos la definición de la educación como un proceso permanente, fundado sobre el presupuesto de la integridad

humana⁵⁹, elemento presente en los informes de la UNESCO, donde lo que prima es la lógica de las competencias, pues “tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente” (Ley 115, 1994, art. 11), de manera que la escuela opera para producir una base de conocimientos útiles que se extienden y actualizan en función de las variables de una vida en incertidumbre. Lo anterior, en la perspectiva de que la educación de calidad, pertinente y eficaz⁶⁰ permita a la población poseer las competencias necesarias para acceder al empleo.

La política educativa colombiana adoptó estas dinámicas de la educación basada en competencias, de modo que para 2006 aparece la formulación por parte del Ministerio de Educación Nacional de los Estándares Básicos de Competencias, un documento presentado como una *guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Este documento esboza las pautas para la elaboración de currículos basados en competencias en las

⁵⁹ En el informe de la UNESCO de 1996 se afirma que uno de los objetivos de la educación es el «despliegue total de las posibilidades humanas en el mundo entero» por lo cual, la educación, que beneficia en todos los aspectos al ser humano, deberá enseñar al individuo a responsabilizarse de sí mismo para contribuir a la sociedad. Este enfoque pretende disminuir el economicismo latente en los planteamientos del capital humano de Becker, afirmando que: “En la medida en que el desarrollo tiene como objeto la plena realización del ser humano como tal, y no como medio de producción, es claro que esa educación básica deberá abarcar todos los elementos del saber necesarios para acceder eventualmente a otros niveles de formación” (UNESCO, 1973, p. 89). Esto resulta muy interesante porque “[...] ese desarrollo responsable no puede movilizar todas las energías sin una condición previa: facilitar a todos, lo antes posible, el «pasaporte para la vida» que le permitirá comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad. Así pues, la educación básica para todos es absolutamente vital” (Faure, 1973, p. 89) mostrando el lugar de la escuela en el nuevo orden gubernamental, en contravía a las posturas tendientes hacia la desescolarización, representada como la corriente radical en el informe de 1973 y cuyos aportes provienen de Ivan Illich y algunos postulados críticos frente a la posición de la escuela respecto al avance del mundo moderno.

⁶⁰ Precisamente el despliegue de la noción de calidad educativa se fundamenta sobre una crítica frente a la administración centralizada del Estado respecto al sistema educativo, como se ve en la introducción de los Estándares Básicos de Competencias: “La reflexión sobre la calidad nace como respuesta a la fuerte crítica hecha a la concentración de esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficiencia interna del sistema educativo (acceso, retención, promoción, repitencia y deserción). Los resultados del modelo educativo vigente señalaron desde las décadas de los 60 y 70 cómo la educación, que se aspiraba se constituyera en el motor de crecimiento de los países, no estaba efectivamente aportando al desarrollo social de las naciones y menos aún a satisfacer las necesidades de grandes sectores de la sociedad”. (MEN, 2006, p.8)

instituciones educativas, en el entendido del proceso de descentralización y autonomía escolar⁶¹ que devino del proceso de desgubernamentalización estatal. El móvil de la emergencia de las competencias en el marco de la política educativa es formar un capital humano competente⁶², por lo que los currículos deben velar por la capacidad de desarrollar el paquete de competencias que garanticen el aprendizaje permanente, puesto que las competencias se desarrollan a lo largo de la vida en una lógica de complejización y especialización⁶³ para la cual las escuelas deben ofrecer un servicio educativo según la demanda social e individual de competencias.

Con estos lineamientos, lo que se busca de parte de la política educativa es que la educación “ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (MEN, 2006, p. 8). De esta manera, con

⁶¹ La ley general de educación establece la figura del Proyecto educativo institucional: “Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos” (Ley 115 de 1994, art. 73), lo cual hace que el PEI, en la vía de ser el instrumento de descentralización del proceso educativo, pueda convertirse en el paso de la administración a la gestión institucional, velando por la pertinencia y la calidad educativa, pues la oferta se ajusta a las necesidades propias de las demandas de determinadas poblaciones, y ya no de la población en general.

⁶² La procedencia del criterio de competitividad proviene del campo económico y pasa por demostrar, como lo señala Foucault, cierta idoneidad para realizar una tarea, de ahí que en el campo pedagógico las definiciones aproximadas de la noción de competencia tienen la base de señalar que es un saber hacer en contexto “Por ello, para que una persona pueda mostrarle a alguien que tiene una competencia, no basta mostrarle que tiene los conocimientos necesarios, ni que posee las habilidades, ni que tiene las comprensiones, actitudes y disposiciones adecuadas, pues cada uno de estos aspectos puede estar presente sin que la persona muestre que es competente para esa actividad, si no los relaciona y organiza en función de un desempeño flexible, eficaz y con sentido.” (MEN, 2006, pp. 12-13)

⁶³ Según los Estándares Básicos de competencias, la estructura de las competencias está dada por una coherencia vertical que expresa la sucesión en grados y corresponde a la complejización de la competencia a desarrollar, y por otra parte, una coherencia horizontal relacionada a la especificidad del saber contenido en el desarrollo de una competencia en particular en cada una de las áreas de la enseñanza, de modo que: “con el fin de permitir un desarrollo integrado y gradual a lo largo de los diversos niveles de la educación, los estándares de cada área se expresan en una secuencia de complejidad reciente y se agrupan en grupos de grados, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese grupo de grados, así: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno, y de décimo a undécimo.” (MEN, 2006, p.16)

este instrumento como referencia común para el diseño de los currículos y la elaboración de los criterios de evaluación del nivel de desarrollo de competencias, la política educativa colombiana se inserta en la tendencia internacional de una educación que pasa de ser el motor del Estado en la producción de fuerza de trabajo, a un proceso individual⁶⁴ que sirva para gestionar la vida en medio de la inestabilidad.

⁶⁴ Laval expresa el funcionamiento de la lógica neoliberal en lo que respecta a la cohesión social en un mundo organizado desde el individuo: “No es la sociedad en su conjunto quien garantiza a todos sus miembros el derecho a la cultura, sino los individuos quienes deben capitalizar los recursos privados cuyo rendimiento futuro garantizará la sociedad” (Laval, 2004, p. 18). Esto nos sirve para dilucidar mejor el paso de la comprensión de la educación como un derecho que el Estado buscaba proteger con la escolarización, a la educación como un bien privado que se realiza a lo largo de la vida en el gobierno neoliberal.

3. La programación del empresario de sí.

La noción de competencias en el campo educativo afirma la relación más directa del conocimiento con la práctica porque “designa (...) un conocimiento inseparable de la acción, asociado a una habilidad que depende de un saber práctico, o de una facultad más general” (Laval, 2004, p. 94), con lo cual, pone en funcionamiento el dispositivo de aprendizaje. Este aprendizaje que se extiende en el transcurso de la vida también abarca todos los aspectos de la vida, de modo que la educación formal, la experiencia profesional y la experiencia social se conectan en una cadena de aprendizajes permanentes. En la lógica de las competencias, el aprendizaje resulta de la habilidad compleja de desempeñarse poniendo en funcionamiento conocimientos, actitudes y destrezas alcanzadas por el desarrollo de sus facultades y capacidades, ambos factores de la composición del capital humano⁶⁵.

Esta pedagogía de las competencias, con la que se pretende alcanzar un autoaprendizaje o autocontrol generalizado que le permita al individuo incorporar conocimientos a la resolución de problemas, pues “En la era de la información, el trabajador ya no se define en términos de empleo, sino en términos de aprendizaje acumulado y de aptitud para aplicar ese aprendizaje a diversas situaciones” (Laval, 2004, p. 48), se convierten en una estrategia de individualización,

⁶⁵ Curiosamente, a pesar del fuerte énfasis del neoliberalismo en las capacidades del individuo a partir de la noción de libertad negativa, los elementos que constituyen en buena medida la composición del capital humano exceden en buena medida a las posibilidades del individuo, ya que la composición del capital humano, siguiendo la lectura de Foucault a Becker, está sujeta a elementos innatos (facultades) y elementos adquiridos (capacidades). El primer factor hace alusión a la constitución genética, por lo cual, las relaciones de descendencia entran en la lógica del cálculo económico con el fin de asegurar un capital humano elevado. Foucault asegura que el estudio genético aplicado a las poblaciones humanas permite reconocer el riesgo, por ejemplo, de adquirir enfermedades, por lo que la cuestión del equipamiento genético y la capacidad de producir individuos de bajo riesgo, por su escasez, entran al circuito económico (Foucault, 2007, p. 268). En cuanto a las capacidades, Foucault se va a referir a los factores sociales, económicos y culturales del individuo que determinan al capital humano que produce cada individuo, por lo que entran como elementos decisivos en la competencia del capital humano las labores del cuidado y el tiempo de la madre con su hijo, la nutrición, la medicina, los hábitos, el capital cultural de la familia, y sobre todo, las inversiones en educación.

remarcando los comportamientos personales que van a ser demandados por el mercado y que, por tanto, determinan las competencias que deben ser desarrolladas a través de la escolarización:

En esta perspectiva, el *lifelong learning* prepararía menos para conseguir un «diploma», que permitiría acceso al empleo y al estudio de una carrera, que para las «competencias de base mercantilizable» que permitirían la adaptación permanente del asalariado a las transformaciones económicas y las necesidades del mercado (Laval, 2004, p. 88)

Por esto, en la convergencia entre el aprendizaje continuo, como gestión de la vida, y la empleabilidad, emerge la cuestión de las competencias como ideal normativo del sistema educativo (Simons y Masschelein, 2013). En este sentido, la competencia económica se convierte en el eje central de la práctica pedagógica, con una misión necesaria de producción de capital humano, es decir, de individuos competentes que aseguren el rendimiento futuro de la economía y se adapten a la incertidumbre creciente en la sociedad de mercado. Por esto, la educación debe dar cuenta de la capacidad de producir en los individuos un conocimiento que se prueba a sí mismo en la acción (Noguera, 2015) en un contexto cambiante por las fluctuaciones del mercado y la innovación tecnológica y científica. Así, en esta apuesta por una formación que desarrolle competencias, el individuo es conducido para que se esté produciendo a sí como capital humano.

En el capítulo anterior analizamos la formación histórica del discurso de la política internacional que situó a las competencias como el modo predilecto de entender la educación en una sociedad estructurada con el *know-how* como recurso económico fundamental. En esta medida, emergen las competencias a través del discurso del aprendizaje a lo largo de la vida y el mandato de una educación que responsabilice al sujeto de sí mismo. De esta manera, establecidas las condiciones de posibilidad discursivas y normativas, con la formalización de las

competencias en la política educativa colombiana, lo que nos interesa en este capítulo es reflexionar sobre los efectos de poder de la educación por competencias, como tecnología política, en la producción de subjetividades.

El sentido de la inversión educativa.

Con el repliegue del Estado en la regulación de la vida social, y la consiguiente transferencia de las funciones de conducción de la población a los individuos, el neoliberalismo como racionalidad de gobierno pone en marcha los "[...] principios de una política de crecimiento [...] centrada en una de las cosas que justamente Occidente puede modificar con mayor facilidad, a saber, el nivel y la forma de la inversión en capital humano" (Foucault, 2007, p. 273). Esto está expresado, por ejemplo, en los objetivos educativos internacionales fijados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) en su programa de desarrollo sostenible⁶⁶, a saber, en el objetivo 4: "[...] garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (ODS-4), donde las metas incluidas para el campo educativo buscan para el 2030 "[...] aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento" (ODS-4.4), así como una escolarización universal que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos (ODS-4.1). En resumen, la política educativa de la gubernamentalidad neoliberal se

⁶⁶ Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) son un conjunto de estrategias que constituyen el norte histórico que las Naciones Unidas definieron en el 2015 con la intención de "poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo" (ONU, 2015), conminando con un llamado universal a la acción a las naciones del mundo para alcanzar dicha finalidad en el año 2030. La agenda universal aprobada por la asamblea general de esta organización incluye 17 objetivos y 169 metas. Entre estos objetivos, el número 4 corresponde a la educación y busca "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

basa en una escolarización en función del acceso al empleo y el emprendimiento a través del aprendizaje permanente.

Así las cosas, la escuela se convierte en el foco de aplicación de las políticas de crecimiento económico como condición sin la cual el aumento del nivel de la calidad del capital humano no sería posible. Como el objetivo de las sociedades es mejorar el nivel en general del capital humano, cuya composición está relacionada con la inversión educativa, la escuela está conminada cada vez más a satisfacer las demandas de una sociedad que existe solamente a condición de su rendimiento económico. Todo lo anterior se esgrime como referencia para los sistemas educativos, subsumido completamente a la razón económica, acentuando al individuo como eje central de la economía y la empresa como unidad de la racionalización capitalista de la sociedad.

Esto conduce a que los establecimientos educativos formalicen cada vez más los discursos provenientes del mundo empresarial, en la medida en que el sistema educativo debe adoptar los fines y los instrumentos del mercado para articular la oferta educativa a su respectivo sector poblacional. Dicha oferta educativa, expresada en los Proyectos Educativos Institucionales, debe aproximarse al ideal de la pertinencia, ya que “[...] los esfuerzos del país, durante los últimos años, se han concentrado en el mejoramiento de las prácticas en el aula y el fortalecimiento del currículo en los establecimientos educativos” (MEN, 2017, p. 23). Como la teoría económica neoliberal rechaza la dirección centralizada del Estado por su incapacidad de anticipar las tendencias de la demanda en el mercado, y por tanto, no puede desarrollar una oferta

adecuada, entonces parte de la idea de la descentralización implica la emergencia de la lógica empresarial en la oferta educativa de las instituciones educativas⁶⁷.

Esta adaptación escolar de los criterios normativos de la escuela se evidencian a partir de la implementación de instrumentos como la evaluación permanente, por lo que la política educativa en sus líneas estratégicas, a través del Ministerio de Educación Nacional, desarrolló el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) que permite calificar a los establecimientos educativos, no solamente sobre la base del desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas, sino también a partir de la gestión educativa. Esto implica la adopción de la gestión⁶⁸ empresarial por parte de los establecimientos educativos, pues “[...] la totalidad de problemas, desigualdades e injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de gestión” (Gringber, 2006, p. 71), de manera que el proceso de escolarización sea eficiente y permita el desarrollo de las competencias por parte del estudiante.

⁶⁷ Una de las estrategias del neoliberalismo es el desarrollo de un programa de privatización. En lo concerniente al campo educativo, la privatización corresponde a dos objetivos: por una parte, la conformación de un mercado educativo; por otra, la disminución de la influencia del sindicato magisterial, como lo señala Laval (2004). En esta misma dirección, la OCDE (2019) señala que una de las dinámicas contrarias a la calidad educativa son los constantes conflictos entre el magisterio y el gobierno, con lo cual, la privatización aparece como una técnica para domeñar su control sobre procesos educativos bajo el argumento de la despolitización y neutralidad de la enseñanza. Sin embargo, a pesar de que uno de los elementos constitutivos de la razón de gobierno neoliberal es la privatización, lo que se ha visto hasta el momento en esta investigación es que el ataque neoliberal no se reduce únicamente a la privatización de la educación, sino que aún en la enseñanza pública la introducción y despliegue de la formación en competencias y las técnicas de gestión constituyen una tecnología de gobierno de la conducta desde la lógica del neoliberalismo.

⁶⁸ La descentralización del aparato educativo y la autonomía escolar consignadas en la Ley 115 de 1994 conllevan a que los establecimientos educativos definan en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) el sistema de gestión y evaluación. En el Decreto 501 de 2016 se establece que en la implementación de la Jornada Única se asignarán a los establecimientos educativos personal administrativo que apoye la gestión institucional para hacer un uso eficiente de los recursos y medios para prestar el servicio educativo (Art. 2.3.3.6.2.7). Por otra parte, el Decreto 1278 de 2002 define que la carrera docente “depende de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas” (Art. 16) de ahí que en el informe TALIS 2018 la pregunta recurrente sea por las prácticas de los docentes orientadas a mejorar la gestión del aula (OCDE, 2019, p. 3) que es el lugar donde los estudiantes deben gestionar su aprendizaje. En esta medida, la política pública adelanta una serie de pautas para alcanzar el desarrollo de competencias, es decir, para enseñar a gestionar el aprendizaje, y con ello, mejorar la competitividad del sistema educativo. La unidad de medida de la calidad educativa es el desarrollo de las competencias. En este marco, se hace manifiesto que en el campo de la educación se ha constituido un modo de concebir las prácticas educativas desde la noción de competencia que se ha impuesto en los modelos educativos.

De esta manera, la escuela debe funcionar como una empresa, capaz de advertir la demanda social de capital humano (Laval, 2004) para adaptar la enseñanza a las necesidades del mundo del trabajo desregulado y flexible⁶⁹. Como se ha visto, la escolarización debe desarrollar en el individuo las competencias que le permitan un aprendizaje permanente, ya que la pedagogía de las competencias garantiza una base de conocimientos útiles y actualizables. Las competencias son clasificadas por el MEN (s.f.) en competencias básicas y genéricas. Las competencias básicas “[...] se consideran como requisitos mínimos necesarios no solo para el desempeño de una ocupación u oficio, sino, y prioritariamente, para desenvolverse adecuadamente en los espacios sociales y ciudadanos en donde se desenvuelve la vida misma” (p. 8). Estas son adquiridas en la escolarización, y deben transformarse en competencias genéricas⁷⁰. El currículo, que obedece a los lineamientos de la política educativa como los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje, aunque mantiene

⁶⁹ La preponderancia del criterio utilitarista de la enseñanza, impregnada en los discursos modernizadores, apunta a señalar la futilidad de ciertos saberes transmitidos en la escuela y que aportan poco valor para las necesidades prácticas de la empleabilidad. En cambio, proponen una recomposición de los currículos centradas en saberes más demandados por el mercado laboral, por lo cual exigen la integración de elementos como la programación, lenguas, análisis de datos, ciencias, tecnologías, ingeniería y matemáticas (STEM), etc. Así como la necesidad de una educación financiera y la inteligencia emocional que permita hacer frente a la inestabilidad de posiciones de la vida adulta en nuestra actualidad. Esta tradición utilitarista, que ya aparecía con fuerza en los discursos de la política educativa de la mitad del siglo XX, y su propósito pragmático entran en denuedo de las humanidades, las artes y los saberes que no sean capitalizables de modo rentable.

⁷⁰ Las competencias genéricas, de acuerdo con el Ministerio de Educación (s.f.) son de tres tipos: 1) instrumentales, que comprenden habilidades cognoscitivas, metodológicas y tecnológicos, por lo cual requieren capacidades como “análisis y síntesis, de organizar y planificar, de hacer uso adecuado de los conocimientos de la profesión, de comunicación oral y escrita, de uso adecuado de una segunda lengua, de manejo de las TIC, de gestión de la información, de resolución de problemas, de toma de decisiones y de crear situaciones seguras en los diversos contextos” (p. 4). 2) Interpersonales, que comprenden habilidades tales como: “crítica y autocrítica, de manejo de conflictos, de trabajo en equipos uni- y multidisciplinarios, de aceptación y respeto de la diversidad y la multiculturalidad, de conocimiento y respeto por las costumbres de otras regiones del país y de otros países y de compromiso social y ético” (p. 4). 3) Sistémicas, que “Están relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar integralmente los procesos organizacionales. Se logran mediante una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos que permiten identificar las partes de un todo y las relaciones entre las partes que generan la estructura de totalidad” (pp. 4-5)

su grado de autonomía de acuerdo al criterio de pertinencia, es el instrumento articulador de la formación en competencias:

El desarrollo de las competencias está en el centro del quehacer de las instituciones educativas desde el preescolar, y constituye el núcleo común de los currículos en todos los niveles educativos. Los currículos por competencias hacen posible la integración de los distintos niveles educativos, así como las diversas ofertas institucionales, bajo un concepto de educación permanente, que se inicia en la primera infancia y continúa a lo largo de la vida, aun después de que los individuos finalizan su escolarización (MEN, 2006, p. 12).

Este aspecto totalizante de la vida que supone la formación en competencias que, dadas las condiciones de “[...] una sociedad cada vez más marcada por la inestabilidad de las posiciones, ya sean profesionales, sociales o familiares” (Laval, 2004, p.49), es decir, de incertidumbre, impone la necesidad de la competitividad económica como modo de existencia. De acuerdo con el Ministerio de Educación (s.f.) las competencias deben integrar en el estudiante componentes cognitivos, procedimentales y actitudinales, relacionados con la necesidad de eficiencia para el mundo laboral, por lo que, “[...] en la perspectiva de una empleabilidad permanente, la enseñanza y el aprendizaje basado en competencias es la principal preocupación” (Simons y Masschelein, 2013, p. 96).

De este modo, la formación escolar debe basarse en el desarrollo de competencias, ya que la vida misma es una actuación basada en competencias (Simons y Masschelein, 2013) para enseñar al estudiante a gerenciar sus competencias. El carácter permanente y ubicuo de éstas, su actualización interminable, y su lógica de la gestión deben conducir al individuo a constituirse como un trabajador flexible en una sociedad que se presenta como abierta y libre. Por esta razón

el sistema educativo debe ofrecer una educación que prepare para la gestión de la vida, equipando a los individuos con las competencias genéricas que han de ser funcionales, actualizables y modulables constantemente con las demandas del mercado⁷¹.

La gestión del aprendizaje.

En el momento en que se constituye el mercado educativo a través de las ofertas institucionales y las demandas empresariales e individuales de competencias, el postulado teórico⁷² de la razón de gobierno neoliberal, supone un individuo libre que, en su elección racional, invertirá en la oferta educativa que le permita maximizar su capital humano. En esta vía, si la educación mantiene su carácter económico de fuerza productora de capital humano, como había sido en épocas de la planeación estatal, pero ahora desde la descentralización y la autonomía escolar en el mercado educativo, es porque el individuo debe ser quien se produzca a sí mismo a partir de su ampliada capacidad de elección, como señala Gringber (2006): “Ahora el desafío está en los individuos, quienes deben hacer uso responsable de su autonomía, y por tanto

⁷¹ Por ejemplo, el mercado laboral cada vez pone el énfasis en las llamadas competencias o habilidades blandas, y que son el correlato de las competencias específicas desarrolladas en la formación profesional. Estas corresponden comúnmente con cierta actitud positiva hacia el trabajo, por lo que el liderazgo, las habilidades comunicativas, la asertividad, la empatía, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la adaptabilidad, la resiliencia y la creatividad empiezan a ser mayormente valoradas en la formación profesional y demandadas en el campo laboral junto al resto de componente integrados a la composición del capital humano. El MEN (s.f.) deja ver estos rasgos como componentes transversales e integrales en los currículos, señalando algunas capacidades que deben aparecer en la formación en competencias: “capacidad para seguir aprendiendo y desaprender lo que empieza a ser obsoleto, creatividad, liderazgo, habilidad para trabajar en forma autónoma, iniciativa y espíritu emprendedor, atención permanente a la calidad, y motivación de logro” (p. 5).

⁷² En la teoría económica puede entenderse desde elaboraciones como el marginalismo, haciendo evidente, desde el individualismo metodológico que lo caracteriza, un desplazamiento en los objetos de estudio de la economía, que ya no se ocupa de grandes bloques teóricos, como clase social, sino que dan cuenta de la dispersión de objetos en un capitalismo de mercados, que acentúa al individuo como eje central de la economía y la empresa como unidad de la racionalización capitalista de la sociedad. Este método fue ampliamente utilizado en la escuela austríaca en su intento de deducir subjetivamente el valor económico y desembarazarse de la relación valor-trabajo, así se evidencia en el marginalismo mengeriano o la praxeología de Hayek, donde el individuo es la unidad de análisis. Sin embargo, esto no se limita al neoliberalismo alemán, pues también es el método empleado por Gary Becker y Milton Friedman a la hora de verificar el comportamiento del individuo en el mercado como agente económico en la teoría de la elección racional.

de su ampliada capacidad para elegir, como ejercicio pleno de la libertad” (p. 70), implicando la organización de la vida sobre nuevos valores: “Una serie que se produce integrando responsabilidad, autonomía y elección como ejes del ejercicio de la libertad individual” (p. 70).

Dicho sujeto libre y racional lo que va a buscar es constituirse en medio de la sociedad de mercado, es constituir una relación entre educación y empleo en términos de una relación de inversión y renta. Según Foucault (2007) la composición del capital humano en su aspecto voluntario está dado por las inversiones educativas, por lo que la elección de una oferta educativa es entendida como una inversión según las competencias señaladas por el Proyecto Educativo Institucional, por tanto, obedece a la elección racional del individuo. En efecto, lo que se busca por parte del individuo y su inversión en educación es potenciar su capital humano. En este escenario, la gestión aparece como el paradigma de la conducción de sí mismo, de ahí el carácter individualizador de la educación tardomoderna en responsabilizar al individuo de su propio aprendizaje.

El estudiante debe gestionar su aprendizaje a partir de sus necesidades y proyecciones. De ahí que las técnicas pedagógicas apunten al diagnóstico de las necesidades aprendizaje, la formulación de objetivos y desempeños, la definición de estrategias y la evaluación permanente de los resultados de aprendizaje, en un proceso de construcción de lo aprendido. Así, el estudiante responsable de su formación es un individuo capaz de gestionar su aprendizaje, lo que implica la elección de los conocimientos y competencias que desea aprender. El MEN (s.f.) expresa con claridad el problema que supone la gestión del aprendizaje, puesto uno de los propósitos de la formación en competencias implica “Asumir el reto de formar jóvenes que estén preparados para continuar su proceso formativo de una manera permanente, y así puedan adaptarse a las diversas profesiones y ocupaciones que tendrán a lo largo de la vida” (p. 1), y en

este sentido, la elección y el desarrollo de las competencias son determinante para la empleabilidad.

Las competencias desarrolladas en la construcción del aprendizaje serán la base del potencial del trabajo, y por tanto, del valor del capital humano. En este punto de vista, “Este potencial, que se conecta con sus talentos, su capacidad de aprendizaje y su motivación para el cambio permanente, va a definir si los empleados son empleables y si ellos continuarán o no empleados” (Simons & Masschelein, 2013, p. 96), es decir, la gestión de las competencias lo que pretenden alcanzar es la construcción de resultados de aprendizaje empleables, teniendo en cuenta que son las competencias del individuo las que ingresan a competir en el mercado laboral y, en este sentido, en una educación objetivada para el riesgo de los juegos entre empleo y desempleo en las situaciones inestables del campo laboral.

Entonces, el desafío de la valorización del capital humano tras la escolarización y las demás inversiones educativas posibles en el mercado educativo está en la capacidad de gestionar sus competencias con base a los desafíos de una vida incierta. De este modo la “nueva gestión empresarial [...] trata de liberar las iniciativas personales para poner al servicio de la productividad y el rendimiento toda la energía física, intelectual y afectiva de que es capaz el individuo «liberado»” (Laval, 2004, p. 331). En esta dirección, la formación en competencias en medio de la relación entre escuela y empleo lleva implícita la idea de la capitalización del saber, porque la gestión que el sujeto hace de sus conocimientos y habilidades tienen como criterio la

empleabilidad. Así, en la gubernamentalidad neoliberal, el sujeto es conducido por sí mismo a partir de el aprendizaje continuo y la empleabilidad permanente⁷³.

Por lo mismo, la empleabilidad como criterio del aprendizaje revela el carácter de inversión del capital humano. Desde la perspectiva del trabajador, dice Foucault (2007), el salario no representa el valor de mercado de la fuerza de trabajo sino un ingreso, entonces, la gestión del aprendizaje tiene como fin producir flujos de ingresos futuros. El rendimiento de un capital humano, es decir, su competitividad, es la fuente de ingresos, por lo que una buena inversión en competencias empleables puede determinar una buena renta de capital humano para el individuo. En última instancia, lo que busca el individuo en su inversión educativa es que sus competencias sean capitalizables. El nivel de gubernamentalidad de la racionalidad neoliberal, está puesto en la mayor identificación entre las competencias en las que invierte el sujeto y las que demandan las empresas. Esto conlleva a que el sujeto escolarizado asuma una actitud empresarial hacia el aprendizaje. Una visión que adopta la forma empresa en tanto ve en su formación una inversión y un beneficio rentable. En este sentido, el neoliberalismo, como práctica de gobierno de la población, funciona a través del dispositivo de aprendizaje (Noguera, 2015), de modo que, en la perspectiva de un aprendizaje a lo largo de la vida, el individuo adopta una posición empresarial frente a la vida.

Esto tiene por consecuencia que, en la experiencia individual, el sujeto se reconozca a sí mismo como un empresario de sí. El empresario de sí es una subjetividad que se caracteriza por

⁷³ De acuerdo con Deleuze (2006) lo que caracteriza a esta sociedad que se desprende de las relaciones disciplinares es que nunca nada se termina: “En las sociedades disciplinarias siempre había que volver a empezar (...) mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación o el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una misma modulación, una especie de deformador universal” (p. 2). La incertidumbre contribuye a esta interminabilidad de las cosas, ya que implica una adaptación continúa a situaciones variables, por lo que el aprendizaje permanente y el desaprendizaje son formas interminables de dicha adaptación.

ser un modo de constituirse desde la gestión de la vida como su propio capital, lo que lleva a considerar cada esfera de la vida bajo la lógica del emprendimiento⁷⁴. El sujeto es interpelado por la empleabilidad de los resultados de aprendizaje, cuestionando si posee las competencias que lo hagan competitivo para acceder al empleo, por lo que la práctica educativa se cifra en términos del cálculo de beneficios y la proyección del valor del capital humano, pues “Devenir «empresario de sí mismo» no tiene más que una finalidad: objetivar el futuro para poder disponer de él de antemano” (Gómez Villa, 2017, p. 78). Así, la lógica de la inversión en educación en función de la valorización del capital humano adquiere sentido en medio de la lógica empresarial porque el sujeto es un empresario de su propio capital, es decir, de sus competencias.

Por esto, la gestión de la vida es la gestión de las competencias. Esto no implica, por otra parte, la abstracción de la noción de “empresario de sí” de las particularidades de clase social, territorio o cultura en las que el individuo está inmerso, sino que da cuenta de la formalización del modo empresa como modo de existir, ya que el empresario de sí no elimina las diferencias de clase, sino que muestra la capacidad de modulación de las competencias en contextos educativos que responden a diversas condiciones de inversión, puesto que las competencias adquiridas por las clases sociales con menor inversión educativa tienen un menor desempeño a las clases sociales que pueden invertir más en educación⁷⁵, entre otras diferencias. Así, lo que se pone en

⁷⁴ La desaparición de la política de pleno empleo por la desregulación del mercado laboral que impone el gobierno neoliberal conlleva a que el sujeto sea el productor de sus propias condiciones de trabajo, con lo cual, se objetiva a sí como capital humano que, a través de sus competencias adaptativas y creativas, está en posición de innovar y ofrecer algo nuevo al mercado como modo de subsistencia en la competencia económica.

⁷⁵ Según la Base de datos mundial de desigualdad en la educación de la UNESCO, al disgregar los datos correspondientes a Colombia por nivel de riqueza, la brecha entre los más ricos y los más pobres en el alcance de desempeños a nivel de enseñanza media, por ejemplo, en ciencias y con base a PISA 2018, en competencias básicas, muestra una diferencia de 20 puntos porcentuales menos para los más pobres. Sin embargo, en el discurso neoliberal, la desigualdad no es visto como algo negativo, sino como algo socialmente deseable, que responde a méritos y que no es otra cosa que el resultado de la competencia, pues esta no presupone la existencia de sujetos en igualdad de condiciones, sino de fuerzas competitivas.

marcha con la formación en competencias, es la adopción de la forma empresa en el individuo, pues la gubernamentalidad neoliberal constituye una política que busca racionalizar a la sociedad bajo la lógica de la gestión empresarial, comenzando por su unidad básica, el individuo:

Se trata, desde luego, de multiplicar el modelo económico, el modelo de la oferta y la demanda, el modelo de la inversión, el costo y el beneficio, para hacer de él un modelo de las relaciones sociales, un modelo de la existencia misma, una forma de relación del individuo consigo mismo, con el tiempo, con su entorno, el futuro, el grupo, la familia (Foucault, 2007, p. 278)

La gubernamentalidad neoliberal apuesta por construir un sujeto capaz de gestionar individualmente el riesgo, haciéndolo responsable de la administración de su vida para alcanzar su propia satisfacción. El empresario de sí constituye ese modo de autogobierno porque encarna el modelo empresarial en medio de una cultura del libre mercado que diluye las fronteras entre lo económico, lo social y lo privado. En este sentido, la subjetividad que esta racionalidad produce es una cuya autorrealización está determinada por su capacidad de competir en el mercado, pues el correlato necesario a la competitividad es el éxito. Por otro lado, la conexión necesaria entre la capacidad de competir y el discurso de las libertades individuales⁷⁶, producidas por la reducción estatal, que hace al sujeto responsable de sí y cuyo medio de autorrealización es la competencia en el mercado, demuestra que es necesario reconocerse como un empresario de sí, por lo que esto

⁷⁶ Todo este sistema educativo, inmerso en la razón neoliberal de gobierno, no podría articularse sin presuponer la libertad de sujeción del sujeto a los objetivos gubernamentales: “No se trata simplemente de dominar a otros por la fuerza, sino de dirigir su conducta de un modo eficaz y con su consentimiento, lo cual presupone necesariamente la libertad de aquellos que deben ser gobernados. Lo que fascina a Foucault es el modo en que el liberalismo y el neoliberalismo son capaces de crear un ethos, unas “condiciones de aceptabilidad” en donde los sujetos se experimentan a sí mismos como libres, aunque los objetivos de su conducta sean puestos por otros”. (Castro-Gómez, 2010, p. 12)

no aparece como una imposición, sino como un reclamo de los agentes del sistema educativo por su relación con el mundo del trabajo⁷⁷.

La formación en competencias, entonces, dirige la conducta de la población escolar hacia los objetivos sociales de competitividad y crecimiento económico, presuponiendo la libertad de los gobernados de aceptar estos fines económicos, reconociéndose como empresarios de sí. La política pública ha venido insistiendo en la necesidad de diseñar a través de la educación las condiciones de formalización de la empresa como modo de vida, de manera que en el 2006 se promulgó la Ley de fomento a la cultura del emprendimiento, cuyo propósito es insertar en los establecimientos educativos la formación para el emprendimiento: “La formación para el emprendimiento busca [...] la formación en competencias básicas, competencias laborales, competencias ciudadanas y competencias empresariales dentro del sistema educativo formal y no formal y su articulación con el sector productivo” (Ley 1014 de 2006, art. 1). En la misma vía, la Ley 2069 de 2020 conmina a las instituciones educativas de nivel básica y media a estructurar su oferta educativa con los siguientes objetivos:

“1. Definición de unas competencias empresariales como ejes para el desarrollo humano integral y sustentable, las cuales deben incorporarse al currículo y desarrollarse a través de proyectos pedagógicos en el plan de estudios, sin perjuicio de la autonomía de que trata el artículo 77 de la Ley 115 de 1994.

⁷⁷ El discurso de la política educativa actualmente tiende a presentarse como un reclamo de modernización proveniente de las necesidades de los estudiantes que buscan herramientas para el trabajo, por lo que es necesario que se fortalezca, e incluso se identifique, el sistema educativo y el mundo del trabajo: “Crear un vínculo del sistema educativo y sistema productivo nacional mediante la formación en competencias básicas, competencias laborales, competencias ciudadanas y competencias empresariales a través de una cátedra transversal de emprendimiento; entendiéndose como tal, la acción formativa desarrollada en la totalidad de los programas de una institución educativa en los niveles de educación preescolar, educación básica, educación básica primaria, educación básica secundaria, y la educación media, a fin de desarrollar la cultura de emprendimiento” (Ley 1014 de 2006, art. 2)

2. Promover en todos 105 niveles de básica y media estrategias pedagógicas que favorezcan el emprendimiento, la innovación y la creatividad en 105 estudiantes.
3. Promover el desarrollo de competencias relacionadas con el emprendimiento de manera articulada a las competencias básicas y fundamentales en 105 establecimientos educativos.” (Ley 2069 de 2020, art. 78)

La política neoliberal tiene como finalidad la generalización del modelo empresa en el conjunto de la sociedad, por esto, configura a la escuela como una empresa que debe ofrecer al mercado laboral el capital humano necesario para la competitividad económica, por lo cual, el aparato educativo programa a los empresarios de su propio capital a través de la formación en competencias. La programación neoliberal pretende “formar jóvenes que estén preparados para continuar su proceso formativo de una manera permanente, y así puedan adaptarse a las diversas profesiones y ocupaciones que tendrán a lo largo de la vida” (MEN, s.f, p. 1). Entonces, la formación en competencias, en tanto tecnología de gobierno, busca hacer coincidir la conducta de los estudiantes con los objetivos de la gubernamentalidad, a través de la dirección eficaz de estrategias y procedimientos escolares definidas en los estándares básicos de competencias y demás lineamientos que la política educativa dispone para articular la oferta educativa.

De este modo, la identificación entre la competitividad económica, como objetivo de los Estados, y la calidad educativa, medida por las competencias adquiridas y desarrolladas a lo largo de la vida, queda marcada desde la necesidad de formar sujetos para un tipo de sociedad caracterizada por una racionalidad fundada en la economía de mercados, en un espacio económico mundializado, regido por la desregulación económica, el peso decisivo del capital financiero, la flexibilidad laboral, el desmonte del aparato de bienestar estatal, la disminución del gasto público y la desindustrialización de los países desarrollados por la irrupción del lugar cada

vez más determinante de la cualificación y del conocimiento en la producción de bienes y servicios que el desarrollo tecnocientífico ha hecho posible.

De esta manera se constituye un sujeto del aprendizaje cuyo proceso formativo se articula en la formación en competencias, elementos a gestionar en situaciones de riesgo y competencia, como partes integrales del capital del empresario de sí. Así, el tríptico jerarquizado de los fines de la escuela republicana: formar al trabajador, instruir al ciudadano y educar al hombre (Laval, 2004, p. 81) se reduce a la mera producción del capital humano: en la escuela se desplaza la trinidad de la transmisión del conocimiento intelectual, la democratización de la cultura y el compromiso ilustrado con la civilización por el monismo de la gestión empresarial.

Referencias

- Ahumada, C. (1998). *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana (Spanish Edition)* (2. ed). El Ancora Editores.
- Álvarez-Urúa, F., & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Arrubla, M. (1979). Síntesis de historia política contemporánea. In M. Arrubla (Ed.), *Colombia, Hoy* (4th ed., pp. 186–220). siglo veintiuno editores de colombia.
- Bejarano, J. A. (1979). Industrialización y política económica. In M. Arrubla (Ed.), *Colombia, Hoy* (4th ed., pp. 221–270). siglo veintiuno editores de colombia.
- Castro, J. O. (1999). El Proyecto Bogotá: apuntes sobre la extensión de la tecnología educativa y el modelo curricular en el Distrito. En O. L. Zuluaga (Ed.), *Historia de la Educación en Bogotá*,: Vol. segunda edición (Tomo II ed., pp. 155-168). Serie Investigación IDEP.
- CEPAL, CELADE, & Rincón, M. (1970). *Colombia: el crecimiento de la población 1950–1965. Perspectivas e implicaciones sobre los requerimientos de profesores en el sector de educación infantil y primaria, 1965–1985* (No. 119). Series C CELADE.
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/8573>
- Decreto 2586/50, agosto 3, 1950. El Presidente de la República de Colombia. (Colombia).
Obtenido el 14 de septiembre de 2021.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=75933>
- Decreto 118/57, junio 21, 1957. La Junta Militar de Gobierno de la República de Colombia. (Colombia).
Obtenido el 21 de julio de 2021.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=65462>

Decreto 1955/63 septiembre 2, 1963. El Presidente de la República de Colombia. (Colombia).

Obtenido el 5 de marzo de 2020. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1376468>

Decreto 3156/68, diciembre 26, 1968. El Presidente de la República de Colombia. (Colombia).

Obtenido el 30 de mayo de 2021. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67177>

Decreto 1962/1969, noviembre 20, 1969. El Presidente de la República de Colombia.

(Colombia). Obtenido el 30 de mayo de 2021. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104173_archivo_pdf.pdf

Decreto 1419/78, julio 17, 1978. El Presidente de la República de Colombia. (Colombia).

Obtenido el 1 de agosto de 2021. [mineducacion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf)

Decreto 2343/80 septiembre 24, 1980. El Presidente de la República de Colombia. (Colombia).

Obtenido el 2 de agosto de 2021. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1439036>

Decreto 1278/02, junio 19, 2002. El Presidente de la República de Colombia. (Colombia).

Obtenido el 12 de septiembre de 2021. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto 501/16, marzo 30, 2016. El Presidente de la República de Colombia. (Colombia).

Obtenido el 21 de octubre de 2021. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=69054>

Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis: Revista*

Latinoamericana, 13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2242769>

Delors, J., Mufti, I. A., & Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996).

La educación encierra un tesoro. Santillana.

Departamento Nacional de Desarrollo & Presidencia de la República. (1961). *Plan Nacional de Desarrollo Desarrollo económico y social (1961–1970)*. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación & Presidencia de la República. (1969). *Plan Nacional de Desarrollo Planes y programas de desarrollo (1969–1972)*. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación & Presidencia de la República. (1991). *Plan Nacional de Desarrollo La revolución pacífica (1990–1994)*. Departamento Nacional de Planeación. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>

Departamento Nacional de Planeación & Presidencia de la República. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo Todos por un Nuevo País (2014–2018)*. <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>

Faure, E. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza Editorial.

Foucault, M. (2000). *Defender La Sociedad (Spanish Edition)* (1st. ed.). Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978–1979) (Spanish Edition) by Foucault Michel (December 31, 2007) Paperback*. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población (Universitaria) (Spanish Edition)* (1st ed.). Ediciones Akal.
- Furtado, C. (1984). *Teoría y política del desarrollo económico: Teoria e politica do desenvolvimento economico (Economía y demografía) (Spanish Edition)* (15th ed.). Siglo Veintiuno.
- Gómez, S., Pensar, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Javeriana, P. U., Moreno, U. M. G. R., & Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad*. Siglo del Hombre Editores.
- Gringber, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67–87.
- Harvey, D., & Mateos, V. A. (2007). *Breve historia del neoliberalismo (Cuestiones de antagonismo) (Spanish Edition)* (1st ed.). Ediciones Akal, S.A.
- Laval, C. (2004) *La Escuela No es una Empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Ley 115/94, febrero 8, 1994. Diario Oficial. [D.O.]: 41214. (Colombia). Obtenido el 15 de septiembre de 2021. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1014/06, enero 26, 2006. Diario Oficial. [D.O.]: 46164. (Colombia). Obtenido el 22 de octubre de 2021. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley-1014-2006.pdf>
- Ley 2069/20, diciembre 31, 2020. Diario Oficial. [D.O.]: 51544. (Colombia). Obtenido el 23 de octubre de 2021. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30040296>

Lyotard, J. (2006). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber (Teorema Serie Mayor)* (Spanish Edition) (edición ed.). Ediciones Cátedra.

Ministerio de Educación Nacional. (1960). *1960 – Memoria del Ministro de Educación 1960*. Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía, IDEP. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1960%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%201960.pdf

Ministerio de Educación Nacional, (1961). *Memorias del Ministerio de Educación Nacional 1960-1961*, Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía, IDEP.

Ministerio de Educación Nacional. (1963). *1963 – Memoria del Ministro de Educación Nacional – Tomo I 1963*. Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía, IDEP. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1963%20-20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional%20-%20Tomo%20I%201963.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1965). *1965 – Situación actual de la educación en Colombia. Volumen I*. Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía, IDEP. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1965%20-%20Situaci%C3%B3n%20actual%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20Colombia.%20Volumen%20I.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1966). *1966 – I Congreso Pedagógico Nacional. Declaraciones de los educadores colombianos*. Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía, IDEP. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1966%20-

%20I%20Congreso%20Pedag%20C3%B3gico%20Nacional.%20Declaraciones%20de%20I
os%20educadores%20colombianos.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1973). *1973 – Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía, IDEP.
http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1973%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *COLOMBIA, LA MEJOR EDUCADA EN EL 2025 Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Mineducación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026: el camino hacia la calidad y la equidad*, Mineducación.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Mineducación.

Ministerio de Educación Nacional. (2007, November 29). *Por primera vez Colombia participa en el estudio internacional PISA - Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. [mineducacion.gov.co](https://www.mineducacion.gov.co). <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-139906.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Fundamentos conceptuales*. Mineducación. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/fo-article-299611.pdf>

Ocampo López, J. (2002). Gabriel Betancurt Mejía, El gran reformador de la Educación Colombiana en el siglo XX. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 5(5), 63- 91.
Recuperado a partir de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1142>

OCDE. (2017), *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris

OCDE. (2006), *El programa PISA de la OCDE: Qué es y para qué sirve*. OCDE.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I) Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Van Haren Publishing.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Educación*. un.org.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Simons, M., & Masschelein, J. (2013). ‘Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad’: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, 38.
<https://doi.org/10.17227/01212494.38pys93.102>