

ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS GUBERNAMENTALES SOBRE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR COMO LUGAR DE PRODUCCIÓN BIOPOLÍTICA DE
LA SUBJETIVIDAD EN COLOMBIA, 1991-2005

JORGE ELIECER MARTÍNEZ POSADA

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD

Entidades Cooperantes:

Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Unicef, Universidad
Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Central, Universidad
Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana

MANIZALES

2009

ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS GUBERNAMENTALES SOBRE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR COMO LUGAR DE PRODUCCIÓN BIOPOLÍTICA DE
LA SUBJETIVIDAD EN COLOMBIA, 1991-2005

JORGE ELIECER MARTÍNEZ POSADA

Director:

JAVIER SÁENZ OBREGÓN. Ph.D

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD

Entidades Cooperantes:

Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Unicef, Universidad
Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Central, Universidad
Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana

MANIZALES

2009

A Sandra y a Mariana por su amor y entrega,
por las horas de paciencia, por el silencio
y la escucha oportuna,
por último simplemente por estar ahí.

A toda subjetividad que encuentra en las palabras Walt Whitman
unos minutos de eternidad y de auto constitución
en unos fragmentos de su poesía
en los que se es.

Como lo encontraba yo después de escribir algunas líneas de esta tesis.

“me canto y me celebro, me celebro y me canto,
y si me canto y me celebro, te celebro y te canto,
porque tú y yo somos la misma cosa”

"¡Zafarse de las anclas y cordajes ajenos!

¡Ser libre! ¡Amar con libertad!

¡Arrojarse incauto y temerario! ¡Perderme si es preciso!

¡Nutrir el resto de la vida con una hora de plenitud
y libertad! Con una breve hora de locura y alegría".

Son innumerables los agradecimientos a las personas que de una u otra manera han colaborado en la realización de esta visibilización de las lógicas actuales de constitución de subjetividad desde la educación superior en Colombia que se constituye este trabajo doctoral como ejercicio de resistencia. A todos ellos mi agradecimiento y mis respetos.

A la Universidad de La Salle por su apoyo y colaboración en múltiples dimensiones, y en ella a Los hermanos de La Salle. De manera especial al hermano Fabio Coronado Padilla por haber creído en mi, al hermano Carlos Gabriel Gómez Restrepo por confiar en este proyecto, al hermano Alberto Prada por ser una voz de amistad en este recorrido y por último, a mis compañeros y amigos de Departamento (Fabio, Juan Carlos, Luis Enrique, Diego y Milton) que me acompañaron en este camino del doctorado.

Mi agradecimiento especial a Javier Sáenz Obregón, “Mi Maestro” que en su trabajo de acompañamiento en la dirección de esta tesis se portó como un verdadero pensador socrático con el método de la mayéutica y de la ironía en la búsqueda de las verdades que se configuran en la relación poder, saber, subjetividad.

A Sara Victoria Alvarado por su incondicional respaldo y amistad en la escucha de mis inquietudes, anhelos y sueño, y por su palabra de ánimo en algunos momentos de este doctorado y de la vida.

A la doctora Ligia Echeverry de Ferrufino por su defensa partidaria, aliento y por creer en mí.

A Miguel Morrey Ferrer quien me dijo estas palabras de su percepción sobre Deleuze y que hoy las retomo para él “es una de esas personas que uno se siente orgulloso de haber conocido en la vida”

Al maestro Isaías Peña Gutiérrez por su deliberar sabio.

A los profesores y profesoras del doctorado, Héctor Fabio Ospina, Germán Muñoz, Alejandro Acosta, María Cristina García, Carlos Vasco, Eloísa Vasco, Rosa Ávila por su mente flexible, crítica, imparcial y pluralista.

A Santiago Castro Gómez por su análisis crítico y por estar siempre atento y abierto al debate.

A Adrian Perea “mi amigo” quien con sus consejos, guía y escucha acompaño en innumerables momentos esta tesis.

Por último gracias a la vida, y en ella a mis padres quienes me la brindaron, a mis hermanos, y a las personas que me rodean Sandra y Mariana por brindar para la relación de esta tesis su tiempo, su amor, su paciencia y su entrega. A ellas, mis amores, no alcanzan las palabras de agradecimiento.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	10
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
2. LA CUESTIÓN DEL CUERPO EN LA RELACIÓN VIDA – PODER: ANATOMOPOLÍTICA Y BIOPOLÍTICA	29
3. LA INTERACCIÓN ESTADO – CAPITAL: COMPLEJIDAD INSTITUCIONAL Y RAZÓN DE ESTADO (POLICÍA)	36
4. LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LAS ARTES LIBERALES DEL GOBIERNO: MERCADO Y LIBERTAD EN LA SOCIEDAD DE SEGURIDAD	44
5. LA PRODUCCIÓN BIOPOLÍTICA DESDE EL CAPITAL GLOBAL	53
6. DISCURSOS QUE PRODUCEN SUJETOS: LA ARQUEOLOGÍA Y LA GENEALOGÍA COMO MARCO METODOLÓGICO	66
7. LA CONSTITUCIÓN DE UNA SUBJETIVIDAD PRODUCTIVA: ARQUEOLOGÍA DE LOS DISCURSOS SOBRE LA INTERACCIÓN FORMACIÓN UNIVERSITARIA – PRODUCTIVIDAD 1991 – 2005	84
7.1 EL DISEÑO DE MÁQUINAS COGNITIVAS PARA LA PRODUCCIÓN CAPITALISTA	88
7.2 LA CONSTITUCIÓN DE AUTONOMÍAS EFECTIVAS Y RESPONSABLES COMO SOPORTE MORAL DE LA PRODUCTIVIDAD	103
7.3 CIUDADANÍA PRODUCTIVA: LA INTERACCIÓN LIBERAL ENTRE CAPITALISMO Y DEMOCRACIA	128
7.4 DOS DISCURSOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL: LA EVIDENCIA ARQUEOLÓGICA DE LA MUTACIÓN DE UNA <i>EPISTEME</i>	138

8. CONCLUSIONES: LA VISIBILIZACIÓN DEL DISPOSITIVO COMO HERRAMIENTA PARA RESISTIR LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS PRODUCTORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA	147
REFERENCIAS	154

RESUMEN

Esta investigación doctoral construye un archivo de los discursos sobre educación superior en Colombia entre 1991 y 2005, con el objeto de realizar una arqueología de los mismos y una genealogía de las relaciones de poder inmersas en los tales discursos. La Investigación parte de la siguiente conjetura: las relaciones de poder presentes en las prácticas de la educación superior en Colombia se pueden explicar, en un alto grado, por los lineamientos gubernamentales, los cuales están influidos a su vez por los requerimientos productivos del modelo económico globalizado. Esto significa, entre otras cosas, que la universidad funciona como dispositivo de producción de productores. Esta conjetura inicial se fundamenta en el siguiente supuesto teórico: el poder constituye sujetos. Esta constitución subjetiva fue analizada por Michel Foucault en su trabajo sobre la gubernamentalidad, el liberalismo político y la ética griega. En este trabajo se concluye que el poder no es una sustancia, sino especialmente una “acción sobre las acciones”. Este poder se aplica en términos de “gubernamentalidad”, es decir, de un conjunto de dispositivos en los que un saber gobernar se articula con unas prácticas de sujeción y control, que constituyen y moldean un sujeto. Dicho moldeamiento, frente a la preocupación fundamental de la gubernamentalidad por producir la vida y los modos de vida específicos del capital, Foucault la llamó biopolítica.

La reflexión biopolítica contemporánea parte de estos supuestos foucaultianos pero los amplía en términos de la sociedad global y de conocimiento. En este marco, Antonio Negri y Michael Hardt (2002) proponen que la gubernamentalidad contemporánea asume la forma del *Imperio*, en el que los dispositivos de control tienen por objeto la constitución de una subjetividad específica: una productividad de productores, (la cual implica los consumidores) un diseño amplio de la subjetividad desde modalidades de control difusas, pero efectivas, entre las que puede incluirse la educación.

En este contexto, la pregunta que orienta esta investigación se plantea de la siguiente manera: ¿Cómo funcionan los dispositivos de producción biopolítica de subjetividad en el discurso gubernamental de la educación superior en Colombia en el periodo comprendido entre 1991 -2005?

A esta pregunta corresponde el objetivo general: Visibilizar (hacer visible) el funcionamiento de los discursos gubernamentales como dispositivo de producción biopolítica de la subjetividad en la educación superior en Colombia en el periodo comprendido entre 1991 – 2005.

Este periodo histórico es relevante porque en él empezó a desarrollarse en la educación superior colombiana la noción de “competencia” entendida como un “saber hacer en contexto”. Esta noción fundamenta la mayor parte de los criterios y lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional propone para la enseñanza en el país. Es en esta misma época cuando los términos de “sociedad global” y “sociedad del conocimiento” empiezan a incidir en estos mismos discursos y prácticas.

Dentro de los alcances de la investigación, el más ambicioso tiene que ver con el señalamiento de los modos como determinadas relaciones de poder y de saber pretenden constituir sujetos productivos en el marco de la educación universitaria y los modos como interactúan estas relaciones con los discursos de la gubernamentalidad.

Palabras clave: subjetividad, biopolítica, educación superior, capital humano, desarrollo humano, competencia.

INTRODUCCIÓN

Las reflexiones que se han hecho a lo largo de la historia acerca de la relación entre educación y sociedad han partido siempre de un supuesto fundamental: se educa a los miembros de la misma para que puedan llevar a cabo ciertas conductas, de las cuales depende su mantenimiento o su progreso. Se asume entonces que las acciones de los componentes sociales son susceptibles de ser creadas, dirigidas o corregidas, con el propósito de llevar a cabo un cierto proyecto de sociedad. Desde la posición griega de la relación necesaria entre ciudadanía y Paideia hasta la profesionalización universitaria, pasando por las ideas ilustradas sobre el sentido de la educación y por sus múltiples críticas; educación y sociedad se encuentran en la construcción de aparatos sociales diseñados para promover y controlar las acciones de sus diversos componentes.

Ahora bien, cuando se lleva a cabo una reflexión crítica sobre las relaciones actuales entre educación y sociedad, se hace inevitable reconocer que el proyecto económico – político llamado *liberalismo económico*, es decir, la interacción entre capitalismo y democracia, ha terminado por capturar el sentido de las modalidades educativas, especialmente las dirigidas a la capacitación técnica o a la formación profesional. Dicho de otro modo, los procesos educativos contemporáneos parecen supeditarse a los intereses de producción económica de una manera tan profunda que, si se escuchan con atención las relaciones familiares que aparecen en los discursos cotidianos sobre esta relación, bien sea el de una madre preocupada por el bienestar futuro de su hijo o el de la Ministra de Educación Nacional escribiendo a sus docentes acerca de la importancia de educar para el emprendimiento, puede encontrarse en esa familiaridad un conjunto de repeticiones y transposiciones sobre la íntima conexión entre educación y capital.

Pero, ¿qué hace posible tal transparencia discursiva en las conexiones cotidianas entre educación y capital? Una forma simple de resolver esta inquietud sería la de

insistir, prácticamente de manera intuitiva y sin otra prueba más allá de cierto análisis superficial de algunas variables sociales expresadas en estadísticas, en que la educación terminó convirtiéndose en un servicio como cualquier otro y el saber o el conocimiento en una mercancía al alcance de quien pueda pagarla. Incluso puede decirse que dada la confianza que el sistema económico – político actual ha puesto en nociones como “desarrollo” y “proyecto de vida”, la educación es la salida para alcanzar, por fin, la sociedad justa y equitativa con la que toda democracia sueña, lo que la hace objeto privilegiado de atención social y prioridad de los gobiernos contemporáneos. Sin embargo, asumir estas respuestas deja afuera la posibilidad de entender cómo ocurre la relación que se indaga, es decir, no permite ir más allá de cierto conformismo (aceptar la naturalidad de esa relación y suponer que dada su inherencia no puede comprenderse en términos de procesos históricos y culturales definidos) o de comentarios mordaces que quieren pasar de críticos sin ningún soporte. Ninguna de estas dos posibilidades le da espacio a una reflexión capaz de hacer inteligibles esos procesos con el propósito de enfrentarlos, de resistirlos, de hacerlos de otra manera.

Precisamente este es el objetivo inicial de esta investigación doctoral la cual quiere hacer visibles las interacciones que sostienen tal familiaridad y tal naturalidad en la relación educación – capital avanzando la siguiente conjetura: las relaciones de poder presentes en las prácticas de la educación superior en Colombia se pueden explicar, en un alto grado, por los lineamientos gubernamentales, los cuales están influidos a su vez por los requerimientos productivos del modelo económico globalizado. Esto significa, entre otras cosas, que la universidad funciona como dispositivo de producción de productores.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los procesos educativos han sido considerados a lo largo del tiempo como ámbitos privilegiados para la producción de subjetividad. Las sociedades recurren a distintas prácticas educativas como medios para sostener modos de vida coherentes con sus fines. Diversos son los estudios actuales que dan cuenta de esta situación.

Algunos de los referentes históricos sobre el tema en América Latina tienen que ver con las reformas de la educación. La primera reforma universitaria denominada: autonomía y cogobierno iniciada durante el siglo XX, en el año 1918 con la reforma de Córdoba, implementó un modelo específico de universidad caracterizado por la autonomía de sus instituciones públicas, un marco de gestión basado en la modalidad de co-gobierno, la presencia destacada de la educación monopólica pública, la gratuidad en su acceso, una estructura corporativista de gestión a su interior, y un rol del estado mayoritariamente orientado al suministro de los recursos financieros. Este modelo agregaba entre otros elementos distintivos una excesiva rigidez de los marcos jurídicos; la ausencia de mecanismos institucionalizados de evaluación, una estructura institucional basada en facultades y un sistema de gestión donde lo legislativo, lo ejecutivo y lo judicial se integraba en los Consejos Universitarios.”¹

La segunda reforma universitaria en América Latina fue denominada la mercantilización y la educación dual cuyo “modelo tradicional universitario latinoamericano del siglo XX sufrió en los ochenta y los noventa un vigoroso proceso de transformación dado el incremento de las instituciones privadas, la diferenciación institucional, el aumento de la matrícula y la reducción relativa del peso de la educación superior pública. América Latina y el Caribe han ido pasando lentamente de los antiguos

¹ Rama, C. (2007). La tercera reforma de la educación superior. México: Fondo de Cultura Económico. p. 34.

cuasi o absolutos monopolios, a un sistema binario con presencias diversas de educación pública y privada”²

La tercera reforma de la educación superior en América Latina, se da por la internacionalización y el control de la calidad; en ella los sistemas de educación superior han sido modificados por las nuevas tecnologías de la comunicación las cuales han contribuido con la transformación del panorama global, permitiendo acortar las distancias, expandir la educación transfronteriza, generar la educación virtual y viabilizar no sólo una nueva práctica pedagógica y una educación no presencial, sino la expansión de la sociedad del conocimiento asociada a la autopista de la información.

Estos desafíos externos que enfrentan las sociedades latinoamericanas, constituyen uno de los ejes de la tercera reforma de la educación superior que, con mayor o menor intensidad, están procesando y promoviendo las universidades, las sociedades y los gobiernos en todo el mundo. “El eje de la nueva etapa está marcado por el pasaje de un modelo dual público-privado a un modelo tripartito –público, privado y transnacional– con fuertes controles de calidad, de tipo global, y altamente competitivo. Más allá de la educación transnacional basada en la educación transfronteriza (virtual o de traslado de empresas, estudiantes o profesores), dicha reforma se da en un contexto complejo, en el cual no busca sólo responder a las fallas que produjo la II fase de las Reformas universitarias, sino además ajustarse a las nuevas realidades y las nuevas demandas que marcan la pauta de la educación superior en el actual contexto de la globalización y las nuevas tecnologías”.³

En este contexto, para el caso colombiano, son varios los trabajos relacionados con las reformas educativas planteadas en todos los niveles. Algunas han llegado a su

² Ibid., p. 42.

³ Ibid., p. 137.

consolidación convirtiéndose en actos administrativos con sus implicaciones legales, en tanto que otros no han superado las etapas iniciales y han desaparecido.

En algunas ocasiones las reformas propuestas han obedecido a cambios o a la introducción de metodologías y tendencias educativas, impulsando la investigación y las innovaciones y en otras a políticas de financiación, cobertura, administración, internacionalización, fomento de la ciencia y la tecnología. Aunque la aplicación de las reformas anteriores había llevado implícitos procesos de control y vigilancia, éstos se habían limitado al cumplimiento de la normatividad.

En 1991 en el marco de la Constitución Política de Colombia se resalta el concepto de “calidad” como objetivo rector de los procesos educativos. Como resultado de la reglamentación de la Constitución aparece la Ley de la Educación Superior - Ley 30 de 1992 – y con ella la formulación de elementos y organismos constituyentes de un sistema encargado de fomentar, inspeccionar y vigilar las instituciones de educación superior. Posteriormente se crea la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), se instauran los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES) y los lineamientos para las profesiones y disciplinas.

En el ámbito de las reformas planteadas en América Latina y de manera particular en Colombia, se puede hacer una lectura de las perspectivas que han influido en la educación superior desde las sociedades disciplinarias y de control, planteadas por Foucault. Para este filósofo las instituciones de encierro y disciplina como la escuela o la fábrica, son dispositivos de sujeción, modos de sujetar y limitar la libertad de quienes intervienen en los procesos productivos; modos de encauzamiento de la conducta y de control de las resistencias posibles. Considerar los procesos educativos desde la perspectiva de la disciplina, en el sentido foucaultiano, es caracterizarla como dispositivo de sujeción y como un modo de producción de la subjetividad.

No obstante, algunos filósofos actuales consideran que las instituciones de encierro y de disciplina están por desaparecer⁴. Las modalidades actuales del control ya no son las planteadas por las instituciones de encierro⁵. En la actualidad, el control y la sujeción de la libertad están determinadas por el modelo productivo del capital global⁶. Esto significa, en primer lugar, que la constitución subjetiva de la sociedad actual está determinada por este modelo productivo; en el que se entrelazan la sociedad disciplinar y la sociedad de control, y en segundo, que los procesos educativos actuales tienen un papel central en esa constitución ¿Cómo participan los procesos educativos en esta producción? Esta pregunta es consecuencia directa del planteamiento de las relaciones entre productividad económica y educación.

Los análisis biopolíticos actuales permiten sospechar que los modelos y procesos educativos están siendo dirigidos hacia una nueva producción de la subjetividad que ya no pretende señalar los límites cerrados de la producción fabril propia de las disciplinas, sino llevarla a todos los contextos en los que el sujeto se mueve. La producción de subjetividad se desterritorializa de las parcelas de la disciplina para invadir toda la vida social⁷.

⁴ Desde la perspectiva de Deleuze, Foucault ya había llegado a esa conclusión. Para esto ver *Post scriptum a la sociedad de control*. En *Conversaciones sobre el poder*. Barcelona: Altaya. 1994.

⁵ En este mismo texto, Deleuze deja claro que ya no es necesario encerrar a nadie para controlarlo, basta con incorporarlo al sistema a través de la deuda “El hombre deja de ser el hombre enclaustrado y se convierte en el hombre encerrado”. *Post scriptum a la sociedad de control*. En *Conversaciones sobre el poder*. Barcelona: Altaya. 1994.

⁶ Esta perspectiva puede atribuirse al grupo de pensadores que manifiestan ocuparse de la biopolítica, término acuñado por Foucault para señalar el interés del poder por los procesos biológicos y productivos y que terminan estableciendo los modos válidos de la vida social y de la subjetividad. Para esto ver *Imperio* de Michael Hardt y Antonio Negri. Buenos Aires: Paidós. 2002.

⁷ “Hoy, las instituciones sociales que constituyen la sociedad disciplinaria (la escuela, la familia, el hospital, la fábrica) que en gran parte son las mismas que aquellas entendidas como sociedad civil o se vinculan estrechamente a ellas, están en crisis en todas partes. A medida que se derrumban los muros de estas instituciones, la lógica de sujeción que antes operaba dentro de sus espacios limitados ahora se

Esto significa que de los procesos educativos devienen espacios para la producción de la subjetividad, pero ya no sólo en tanto que disciplina, sino como espacio amplificador de la desterritorialización propia de la interacción entre los modos de control y la globalización del capital. “El pasaje de la sociedad de control implica la producción de una subjetividad que no fija una identidad, sino que es híbrida y maleable”.⁸ Desde esta perspectiva, la educación, y en especial la universitaria, está en el núcleo de la problemática, puesto que se encuentra en el límite entre la vida productiva profesional y la preparación científica y técnica para la misma. Entonces, la pregunta inicial puede replantearse así:

¿Cómo funcionan los dispositivos de producción biopolítica de subjetividad en los discursos gubernamentales de la educación superior en Colombia en el periodo comprendido entre 1991 -2005?

A su vez esta pregunta remite a una serie de interrogantes que permiten su desarrollo: ¿Cuáles son los enunciados, formaciones y prácticas discursivas de los discursos gubernamentales sobre educación superior en Colombia entre 1991 y 2005? ¿Cuáles son las relaciones de poder que se dan a partir de los enunciados, formaciones y prácticas discursivas de los discursos gubernamentales? ¿Qué tipo de estrategias de poder se derivan de los discursos de la educación superior en Colombia? ¿Cómo se presenta en los discursos sobre educación superior en Colombia la constitución de subjetividades para el modelo productivo del capital global?

extiende hacia fuera y se generaliza a través de todo el campo social. El derrumbe de las instituciones, el deterioro de la sociedad civil y la decadencia de la sociedad disciplinaria implican en conjunto un allanamiento de las estrías propias del campo social moderno. Aquí surgen las sociedades de control” En: Hardt, Negri Imperio. (2002). Buenos Aires: Paidós. p. 90.

⁸ Hardt, M. & Negri, A. (2002). Imperio. Buenos Aires: Paidós. p. 292.

Algunos desarrollos investigativos

Sobre la temática específica de investigación que se propone: “ un análisis de los discursos educativos universitarios como lugar de producción biopolítico de la subjetividad en Colombia 1991-2005”, no se encuentran referencias de manera directa que antecedan a esta propuesta debido a la especificidad de la reciprocidad biopolítica y educación superior aquí planteada; pero se han identificado una serie de trabajos que se relacionan; en cuanto a sus fundamentos conceptuales desde la perspectiva foucaultiana. Hay una serie de trabajos desde los procesos de subjetivación, la relación escuela- poder; historia, poder y saber; la genealogía del profesor urbano; las practicas educativas y el saber científico, entre otros. En el campo de la educación superior hay trabajos cercanos a este proyecto en cuanto a la globalización de la educación, las reformas educativas y la historia de la educación superior en Colombia.

De los estudios encontrados cabe destacar el presentado por Guillermo Vanegas “*La institución educativa en la actualidad. Un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación.*”⁹ Este estudio tiene como finalidad analizar las implicaciones de los dispositivos tecnológicos en los procesos educativos. El trabajo realiza una arqueología y una genealogía del nacimiento de la escuela y las condiciones de posibilidad de la misma, analiza la educación en la sociedad disciplinaria y los dispositivos de normalización de la misma y aborda la escuela como tecnología del yo desde la perspectiva de Foucault.

⁹ Vanegas, G. La institución educativa en la actualidad. Un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación. Tesis Doctoral En: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1128102-175916//gva1de2.pdf 4 de mayo de 2009

Por otro lado, el libro editado por S. J. Ball sobre “Foucault y la educación”¹⁰ explora las principales ideas y conceptos de Foucault sobre las cuestiones y contextos educativos. Se argumenta en él que las instituciones escolares al igual que las prisiones y manicomios, están preocupadas fundamentalmente por la regulación moral y social que utilizan para ello complejas tecnologías de poder y control disciplinario, apoyadas en la arbitrariedad típica de las modernas instituciones. En este texto se articulan diferentes trabajos en tres partes, a saber: Foucault y la educación, trabajo elaborado por Stephen Ball, James Marshall, Keith Hoskin; Historia, poder y saber, de los autores Dave Jones, Ivor Goodson, Ian Dowbiggin; y por último, Discurso y Política, escrito por John Knight, Richard Smith, Judyth Sachs, Richard Jones. Este compendio se presenta como un antecedente teórico que fundamenta la presente propuesta, debido a que patentiza la influencia interdisciplinaria de las ideas de Foucault así como los elementos claves del mismo, en los problemas educativos aportando a la investigación presente la relación entre la teoría del poder y su relación con la vigilancia y el castigo en el ámbito educativo.

Asimismo, James Donald en su texto “Faros del futuro: Enseñanza, sujeción y subjetivación”¹¹ expresa que su objetivo es considerar cómo, o hasta qué punto conceptos como ideología, discurso, poder, y subjetividad podrían ayudar a escribir una historia de la enseñanza popular en la Inglaterra del siglo XIX y agrega que se podrían estudiar las ideologías educativas como enunciados concretos en los que con respecto al término educación se articulan series de creencias, percepciones, proposiciones, valores, agravios y aspiraciones. Lo que se pretende, según Donald, es expandir la educación en los sectores populares en un principio con iniciativas religiosas o filantrópicas desde distintas propuestas para la regulación social. El trabajo de Donald es un ejemplo de luchas políticas en el interior y sobre el lenguaje.

¹⁰ Ball, S. (1994). Foucault y la educación, Disciplinas y saberes. Madrid: Ediciones Morata. p. 224.

¹¹ Donald, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación En: Escuela, poder y subjetivación. Madrid: Ediciones de La Piqueta. p. 21.

En este contexto, las ideologías educativas podrían definirse como grupos de conceptos, creencias y valores organizados en ciertos códigos lingüísticos que circulan históricamente en el interior de campos discursivos concretos: informes gubernamentales, debates parlamentarios, periodismo tratados sobre pedagogía. Los conceptos foucaultianos son la base para argumentar la tesis de Donald sobre la formación de estrategias y políticas educativas en términos de una nueva concepción de la población en tanto objeto de intereses sociales y políticos lo que Foucault llama biopolítica. El trabajo de James Donald cobra importancia para la presente investigación en la medida que devela las biopolíticas y las estrategias educativas, y en ella, los mecanismos de poder que se dan desde la “ciencia de la pedagogía” en medio de una estructura disciplinaria.

En esta misma perspectiva, Fernando Álvarez y Julia Varela, en su trabajo titulado “Arqueología de la escuela”¹² presentan un análisis de la institución escolar y sus dispositivos disciplinadores. Se aborda el problema de la infancia normal y anormal, y las instituciones creadas para su "corrección". El trabajo se encuadra dentro de la perspectiva genealógica, por lo cual permite realizar una mirada desde la historia en continuidad y discontinuidad. Se presenta a la escuela como empresa desde una visión neotaylorista. Álvarez y Varela señalan que nunca imaginaron que las propuestas de F. W. Taylor de extender su sistema de gestión de la actividad humana más allá de las fronteras de la fábrica se verían realizadas con creces. De todos modos es preciso reconocer que el creador de la organización científica del trabajo llegó a percibir con claridad las enormes potencialidades de su dispositivo de control en el caso de ser generalizado a otras esferas de la vida social.

En relación con lo anterior en el campo de la enseñanza se ha planteado la exigencia de relacionar las instituciones escolares con los modelos, principios y técnicas que se construyen en otros campos ampliando su grado de acción. La

¹² Álvarez-Uría F. & Varela, J. (1991). Arqueología de la escuela. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

incidencia de las ciencias de la organización y planificación, así como las psicológicas, aplicadas al terreno educativo contribuyen a la sustitución definitiva del término pedagogía por el de ciencia (o ciencias) de la educación.

Es de tener en cuenta que esquemáticamente el neotaylorismo podría caracterizarse por la puesta en práctica del enriquecimiento de tareas, recomposición de labores en el campo industrial o dirección por objetivos en el de servicio. La educación corre de este modo el riesgo de funcionar en el nuevo marco social como instrumento de reducción y naturalización de la realidad educativa y por tanto, de la realidad social. La escuela, al igual que la universidad, corre el riesgo de convertirse en una empresa neotaylorista.

Álvarez y Varela en este trabajo no abordan la educación superior pero brindan un análisis arqueológico de la escuela en el que presentan elementos relevantes en la apuesta teórica de la presente investigación, debido a que en ella se pretende estudiar cómo la educación superior está siendo dirigida en sus discursos hacia la constitución de sujetos productivos para el capital desde una óptica neotaylorista.

Por otra parte, Julia Varela realiza otro trabajo denominado “Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individuo al narcisismo”¹³, ella señala a Emile Durkheim como uno de los primeros sociólogos clásicos que se interesó por el estudio de las categorías del pensamiento con el fin de dar cuenta con la génesis de las transformaciones de los conceptos en el marco de una sociología del conocimiento. Explicita que las categorías son nociones que rigen la forma de pensar y de vivir, forman el esqueleto de la inteligencia, el marco abstracto que vértebra y organiza la experiencia colectiva e individual. Anota que Durkheim confiere especial importancia a las categorías de espacio y tiempo, pues son estas nociones las que permiten coordinar y

¹³ Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individuo al narcisismo. En: Escuela, poder y subjetivación. Madrid: Ediciones de La Piqueta. p. 55.

organizar los datos empíricos y hacen posible los sistemas de representación que los hombres de una determinada sociedad, y en un momento histórico concreto, elaboran del mundo y de sí mismos. Indica además, que las categorías de pensamiento varían en función de las culturas y las épocas históricas. Por tanto los autores señalan que estas categorías son el resultado de una inmensa cooperación a través de la cual numerosas generaciones han ido depositando su saber. Varela, siguiendo a Foucault, considera los colegios de órdenes religiosas y los cuarteles como los lugares específicos en donde se desarrollaron las tecnologías disciplinarias.

En la presente investigación los aportes de Julia Varela, sobre el espacio y el tiempo en la institución escolares, cobran importancia para leer las relaciones que se dan en la sociedad disciplinar y en la sociedad de control con respecto a estas categorías y como éstas están presentes en los discursos constituyendo una producción biopolítica de la subjetividad.

Por otra parte, Mariano Narodowski en su texto “La Escuela Argentina de fin de siglo”¹⁴, realiza un análisis arqueológico a la escuela presentado una crítica a la transformación educativa. Este es un trabajo crítico en que se reconoce que se está en el marco del neoliberalismo pero no pretende crear fundamentos ideológicos ni políticos sobre el tema sino herramientas para el análisis de la realidad educativo en los actuales cambios económicos globales de los cuales Argentina no es ajena. En otro estudio “Nuevas tendencias en políticas educativas”,¹⁵ resume la discusión y realiza un análisis de las nuevas tendencias en las políticas educativas, y brinda elementos para la comprensión de la problemática. Estos estudios de Narodowski se constituyen en dos herramientas de trabajo en esta investigación, debido a que son referentes teóricos

¹⁴ Narodowski, M. (1996). La Escuela Argentina de Fin de Siglo: entre la informática y la merienda reforzada. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

¹⁵ Narodowski, M. (2001). Nuevas tendencias en políticas educativas. Buenos Aires: Editorial Granica.

posibilitadores de la comprensión de la educación superior en las nuevas lógicas del capital global.

El trabajo de Martínez Boom “De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina”¹⁶ sobre políticas educativas internacionales, se presenta como antecedente de esta propuesta de investigación desde el plano de la educación básica primaria y secundaria, en estos niveles del sistema educativo.

Este trabajo investigativo es un referente a los cambios históricos de la educación en América Latina y la conexión de estos con los estándares de desarrollo que han ayudado en la creación de los estados nacionales. Una contribución planteada en este estudio, propone reconsiderar estos cambios para que los actores del sistema educativo diseñen programas innovadores y en especial realizables que abarquen diversas realidades en América Latina.

En esta investigación propone de-construir los conocimientos relacionados con las reformas de la modernización educativa. Circunstancia complicada de debatir si se tiene en cuenta los arquetipos planteados en las ciencias sociales.

No obstante el estudio de Martínez Boom permite evidenciar su filiación con el neomarxismo que lo lleva a controvertir como muchos otros colegas suyos con la globalización, el neoliberalismo y por ende en las repercusiones de estas en la educación.

Este trabajo se aleja de otros porque no cree en las ideas de profesionalización de los educadores ni en la calidad de la educación, por que hacen parte de los discursos tradicionales que nos han sido impuestos. El investigador con ayuda de un marco

¹⁶ Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. Barcelona: Editorial Anthropos.

histórico a partir de los años cincuenta posibilita el entendimiento de las transformaciones y desavenencias de los sistemas educativos en su trasegar por los diversos patrones de desarrollo social, político y económico. Utilizando la genealogía planteada por Foucault para indagar por la raíz y la dinámica de los sucesos y las circunstancias que los han facilitado, por encima de obstinaciones y determinaciones particulares de algunos individuos.

Este estudio desea probar que la modernización en sus manifestaciones cuantitativas y expansivas y de forma general, incuestionable y pasiva ha cedido a las presiones económicas impuestas por las grandes empresas nacionales e internacionales en las políticas educativas.

Por otra parte otro antecedente de la presente investigación está dado en las prácticas educativas en el aula desde la biopolítica, labor realizada por Marcelo Caruso quien en su investigación doctoral analiza las escuelas del Reino de Baviera, Alemania. Caruso en su texto “ La biopolítica en las aulas, practicas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869- 1919)”¹⁷ presenta en un primer momento elementos para responder algunas críticas realizadas a Michael Foucault por sus revelaciones sobre el poder disciplinario, publicadas en su libro Vigilar y Castigar, las cuales argüían que el estudio de los sistemas individuales de poder no permiten evidenciar las argumentaciones globales de la política y además daba la impresión de que descartaban la aglomeración de propuestas de resistencia. El autor objetó estas críticas con su tesis de la gubernamentalidad, tratado sobre la biopolítica y el gobierno. Marcelo Caruso se interesa en las condiciones macro de la vida social, motivado en estudiar el contexto preciso de las relaciones entre modos de subjetividad y modos de interacción social, incrustadas en la maquinaria de las instituciones y los modos de

¹⁷ Caruso, M. (2005). La biopolítica en las Aulas, practicas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919). Prometeo libros.

relacionarse entre sí mismo, inmerso en el comportamiento del sujeto, las gestiones y circunstancias colectivas. Esta investigación se ha centrado en propuestas y planes de reformas educativas y sociales olvidándose de integrar los grados tecnológicos y habituales de los mismos. Por esto Caruso plantea el interrogante sobre la inclusión de la escolarización en procesos de gubernamentalización por medio de rutinas de conducción.

En el libro de Caruso se hace referencia a la antigua perspectiva del gobierno en lo referente a la forma gradual de transformar, normalizar y centralizar con el dominio del Estado, la conducta individual o colectiva de los sujetos, para explicar un caso particular ocurrido en el Reino de Baviera (Alemania) en el periodo comprendido entre el siglo XIX y principios del XX. Caruso, plantea hipotéticamente cómo las prácticas de dirección biopolítica a finales del siglo XIX se afianzaron en las escuelas populares y en la burocracia educativa como resultado de conjeturas de inspectores y educadores y, en especial, de la asignación de un profesional laico como director de escuelas.

Por último Caruso analiza el concepto de sujeto subyacente en la educación reguladora y estudia los efectos de esta percepción en la gramática de la enseñanza. Muestra los artículos de Kerschensteiner como paradigma de los nuevos conceptos, en especial sobre la constancia del desarrollo físico infantil, la personalidad, el temperamento y el movimiento como motor principal en los niños.

A su vez, sobre la relación globalización- educación vale la pena destacar el trabajo de María Eugenia Bello en su texto “Educación y globalización: Los discursos educativos en Iberoamérica“, en ellos establece dicha relación retomando los documentos oficiales que sobre ella se han presentado en el plano internacional y que presentan repercusiones para Iberoamérica. En este trabajo se desarrolla el tema de la globalización y su relación con la educación en América Latina, se hace un análisis de los discursos educativos y de la Organización de los Estados Iberoamericanos,

presentando los aspectos fundamentales, que configuran los planteamientos educativos en el contexto antes mencionado. En este sentido, también indaga por la contribución de los organismos supra e internacionales al pensamiento socioeducativo y la manera cómo son abordados los objetivos relacionados con la definición de directrices para la orientación y ejecución de las políticas educativas en Iberoamérica. Este trabajo establece un análisis de los discursos, pero desde una metodología diferente a la que se pretende en este estudio, debido a que el trabajo de Bello no es abordado desde una comprensión biopolítica de los discursos para extraer de ellos la forma como se esta configurando la producción de la subjetividad.

En el ámbito de las investigaciones y trabajos sobre la educación superior en Colombia el trabajo de Gabriel Misas Arango titulado “La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo”¹⁸ resalta el papel estratégico que cumple la educación superior en el proyecto de desarrollo económico, social y político del país. Según el autor se necesita una universidad que esté en capacidad de formar las nuevas generaciones para que puedan asumir de manera competente y responsable los compromisos que demanda la construcción de la nueva sociedad que se encuentra en proceso de gestación, además, menciona como actualmente hay un consenso general concluyente de cómo la formación universitaria no responde cualitativa ni cuantitativamente a las necesidades de la sociedad colombiana.

El autor intenta responder a la siguiente pregunta: ¿qué universidad necesitamos? Y para lograrlo analiza los siguientes aspectos: requerimientos del contexto global signado por la sociedad del conocimiento; la naturaleza de la relación ciencia, tecnología y sociedad; las relaciones de la universidad con la sociedad civil y el Estado; y la evolución del campo universitario colombiano. El autor hace énfasis en la necesidad de que la universidad construya una visión de futuro y permita a la educación

¹⁸ Misas, G. (2004). La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

superior orientar esfuerzos en el desarrollo y consolidación de programas de formación e investigación estratégicos para alcanzar las metas propuestas por la sociedad. Finalmente propone algunas opciones de reforma que permiten avanzar en los problemas mencionados anteriormente. La estructura del campo universitario es analizada en términos políticos, económicos, académicos, científicos, y sociales, con la finalidad de evidenciar problemáticas y necesidades de orientación de los programas académicos y de los procesos de aprendizaje y a partir de esta reflexión fortalecer la investigación estratégica para la búsqueda del cumplimiento de las metas sociales del país. Este trabajo de Misas Arango brinda elementos que corroboran la tesis de la presente investigación, en la medida que la educación superior desde los planteamientos desarrollados por el autor deben adecuarse a las exigencias de la sociedad y estará encaminada a constituir los sujetos que la demanda laboral necesita. Estos planteamientos son retomados en este proyecto pero leídos desde un análisis biopolítico que permitirá visibilizar las relaciones de poder/saber presentes en los análisis y las estrategias de desarrollado propuestas para la universidad.

En este orden de ideas, Edmundo Rodríguez Ramírez en su trabajo “Análisis de la posición doctrinal de los partidos tradicionales ante la autonomía universitaria en Colombia”¹⁹ presenta una investigación cuyo objeto es analizar aspectos jurídicos, ideológicos y políticos del problema de autonomía universitaria. El problema abordado se centra en la existencia de un consenso en la nación acerca de la crisis de la universidad colombiana y en señalar que se ha investigado poco sobre el origen de la problemática actual. Este trabajo aporta a la presente investigación debido a que indaga de forma sistemática sobre los antecedentes jurídicos, institucionales y sociales de las diferentes políticas que el gobierno nacional ha formulado y adelantado en el campo de la educación superior en el presente siglo, brindando elementos de análisis históricos.

¹⁹ Rodríguez, E. (1979). Análisis de la posición doctrinal de los partidos tradicionales ante la autonomía universitaria en Colombia Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. p. 3.

Por otra parte, el trabajo realizado por Mónica Llanda Brijaldo y Diógenes Campos, denominado “Investigación en la Universidad Nacional, 1990-1999: una década de aciertos, inciertos y desconciertos”²⁰ es una investigación en la que se encuentra información sobre políticas y actividades de investigación de la Universidad Nacional durante la década de 1990. El propósito de esta investigación es presentar información cuantitativa básica y una visión de conjunto del quehacer investigativo de la Universidad Nacional durante el periodo de 1990 – 1999. En la presente investigación el trabajo de Llanda y Campos brinda elementos para establecer la formación de los discursos en cuanto los enunciados que subyacen en la producción investigativa de la educación superior y de una manera concreta en la Universidad Nacional de Colombia

Los anteriores trabajos se aproximan al objetivo de esta investigación en los sentidos detallados anteriormente en cada uno, sin embargo, ninguno realiza un análisis de los discursos y de las prácticas educativas universitarias como lugar de producción biopolítico de la subjetividad juvenil en la era del capital global.

Objetivos

General

Visibilizar el funcionamiento de los discursos gubernamentales como dispositivo de producción biopolítica de la subjetividad en la educación superior en Colombia en el periodo comprendido entre 1991 – 2005.

²⁰ Brijaldo, M. & Campos, D. (2001). Investigación en la Universidad Nacional, 1990-1999: una década de aciertos, inciertos y desconciertos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Dirección Nacional de Investigación.

Específicos

1. Realizar una arqueología de los documentos que regulan la educación superior en Colombia y delinear el régimen de verdad mediante la construcción de un archivo de los discursos gubernamentales sobre educación superior en Colombia entre 1991 y 2005.

2. Sistematizar y analizar los enunciados, formaciones y prácticas discursivas de los discursos gubernamentales sobre educación superior en Colombia entre 1991 y 2005.

3. Establecer las relaciones entre algunos discursos de educación superior en Colombia (1991-2005) con el modelo clásico liberal y el modelo de desarrollo humano de Amartya Sen para aclarar el tipo de apropiaciones teóricas que se evidencian y permiten analizar la constitución de subjetividades para el modelo productivo del capital global.

2. LA CUESTIÓN DEL CUERPO EN LA RELACIÓN VIDA – PODER: ANATOMOPOLÍTICA Y BIOPOLÍTICA

Preguntarse por la biopolítica es remitirse a la forma como Michel Foucault trata el tema desde la relación sujeto- poder en esta interacción se mueve lo que hemos denominado la producción biopolítica de la subjetividad.

En tanto que esta investigación propone como hipótesis inicial, la producción de una subjetividad para una cierta forma de producción económica y cultural en el marco de la educación, será necesario aclarar lo que pueda significar una “producción de subjetividad”. Es decir, si se asume que los dispositivos educativos actuales, y las relaciones de poder que articulan, organizan y desencadenan, cumplen con una exigencia del sistema capitalista (la de producir productores), debe establecerse cómo es posible tal producción de subjetividad. En ese sentido, el trabajo crítico-histórico de Michel Foucault inaugura una comprensión del sujeto que va más allá de la perspectiva racionalista propia de la modernidad, iniciada por Descartes y con su máxima expresión en Kant y Hegel, para proponer, desde una inspiración nietszcheana, que el sujeto es una forma histórica, y no una esencia racional, cuyos contornos son producidos por relaciones de poder. Esto significa, entre otras cosas, que el estatuto ontológico del sujeto según Foucault ya no es el de una esencialidad, ni racional ni pneumática, sino el de una producción susceptible de inteligibilidad y de crítica histórica.

Con el fin de esclarecer la noción de producción de subjetividad en Foucault, será necesario dividir este capítulo en dos partes: en primer lugar, establecer en qué consisten las relaciones de poder propias de la gubernamentalidad y de las técnicas biopolíticas y el sujeto que producen y, en segundo, conectar la reflexión de Foucault sobre la biopolítica con las propuestas de otros autores contemporáneos como Antonio Negri, Michael Hardt, Paolo Virno y Maurizio Lazzarato, por ejemplo.

El trabajo crítico – histórico que lleva a cabo Michel Foucault acerca de las relaciones entre el sujeto, la verdad y el poder, puede dividirse en tres grandes momentos históricos. Inicialmente, Foucault se separa de la fenomenología y del estructuralismo ocupándose de cuestiones estéticas y literarias, inspirado por autores como Sade, Nietzsche, Klossowski o Blanchot²¹. En el marco de estas reflexiones se organiza también su interés por el sujeto loco, lo que lo llevará a una segunda fase, que empieza con la preocupación por la emergencia de la protopsiquiatría y de las relaciones entre el saber y el poder que la hicieron convertirse en discurso y práctica científica. En el primer momento, el lenguaje es el eje problematizador en la cuestión por la literatura, pero lo que se configura es la relación entre el saber y el poder. En el segundo momento, los textos *Las palabras y las cosas*²² y la *Arqueología del saber*²³ son sus producciones centrales. Podríamos decir que, en sentido estricto, la relación sujeto – verdad – poder se configura cuando Foucault explora el campo de la interacción entre el sujeto jurídico de la Modernidad, con las implicaciones de derecho y deber, y la emergencia histórica de saberes y desbloques epistemológicos sobre la cuestión del cuerpo y su control en *Vigilar y Castigar*²⁴. Para Foucault, el cuerpo como objeto de saber y de poder empieza siendo considerado desde los discursos de la medicina y la biología (saberes que dependen del sujeto epistemológico moderno), para terminar en la aparición de técnicas y ejercicios de control del tiempo, la actividad y la producción del cuerpo (una interacción compleja entre el sujeto moral, los dispositivos de producción económica y las estrategias pedagógicas). En las palabras de Foucault:

Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran

²¹ Cfr. Foucault, M. (1999). Obras esenciales I. Entre Filosofía y Literatura. Barcelona: Paidós Básica.

²² Foucault, M. (2006). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. México: Siglo XXI.

²³ Foucault, M. (1998). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.

²⁴ Foucault, M. (2000). Vigilar y Castigar. Una arqueología de la prisión. México: Siglo XXI.

atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anatometafísico, del que Descartes habría compuesto las primeras páginas y que los médicos y los filósofos continuaron, y el técnico-político, que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo. Dos registros muy distintos, ya que se trataba aquí de sumisión y de utilización, allá de funcionamiento y explicación: cuerpo útil, cuerpo inteligible.²⁵

Lo anterior señala el campo de las interacciones complejas entre el saber y el poder y explicita dos elementos no necesariamente considerados en la historia de las ciencias ni de la reflexión política: en primer lugar, el sujeto no es un dado ontológico con primacía epistemológica sobre lo real, sino que tal realidad, junto con lo que se entiende por “sujeto capaz de conocimiento”, se producen en el marco de prácticas y reflexiones históricas específicas; y, en segundo lugar, que el cuerpo se produce, es decir, se construye desde intereses económicos - políticos de sometimiento y utilidad. Esto significa, a su vez, que es posible rastrear tales modos de producción mientras se indaga por los modos como se relacionan, en el marco histórico específico, la expresión de la “verdad”, los dispositivos que se soportan en ella y la subjetividad que emerge de esas relaciones.

Para Foucault, la aplicación de ejercicios de poder sobre el cuerpo desde saberes y prácticas, constituye una “Anatomopolítica”. Y la interacción compleja entre la verdad, el poder y el sujeto, propia de esta anatomopolítica, Foucault la llama “disciplina”:

²⁵ Foucault, M. (1998). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI. p. 140.

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia) En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo un vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada.²⁶

El disciplinamiento del cuerpo se convierte, entonces, en factor fundamental para la emergencia y funcionamiento del capitalismo tal como lo conocemos ahora y en la educación en todas sus formas. La disociación del poder del cuerpo garantiza productividad y obediencia cuando las técnicas de poder ejercidas encauzan la potencia corporal en un circuito de relaciones directamente proporcionales; a mayor productividad, mayor obediencia y viceversa. El sujeto que se produce aquí tiene, entonces, tres órdenes diferentes, pero interconectados. Por un lado, se produce un sujeto de conocimiento (el cuerpo como objeto de saber), por otro, un sujeto moral (el cuerpo que obedece desde el diseño de una “voluntad” de obediencia) y, finalmente, un sujeto político (cuando se considera al cuerpo en su potencia y su resistencia). La disciplina produce un sujeto al ocuparse del cuerpo en estos tres ámbitos.

Sin embargo, las preocupaciones sobre el cuerpo y lo vivo como objeto de poder cambian históricamente. Vigilar y Castigar analiza las técnicas anatomopolíticas, pero Foucault propone una superación histórica de las mismas en el Curso de 1975/1976, cuyas conclusiones se incluirán en el capítulo final de *Historia de la Sexualidad I*²⁷. En sus palabras:

²⁶ Ibid., p. 142G.

²⁷ Foucault, M. (2000). *Historia de la Sexualidad I. La voluntad del saber*. México: Siglo XXI.

Luego de la *anatomopolítica* del cuerpo humano, introducida durante el siglo XVIII, vemos aparecer, a finales de éste, algo que ya no es esa *anatomopolítica*, sino lo que yo llamaría una *biopolítica* de la especie humana. ¿Cuál es el interés central en esa nueva tecnología de poder, esa biopolítica, ese biopoder que está estableciéndose? Hace un momento lo señalaba en dos palabras: se trata de un conjunto de procesos como la proporción de los nacimientos y las defunciones, la tasa de reproducción, la fecundidad de una población, etcétera²⁸

En el marco de su análisis crítico – histórico, Foucault encuentra una transformación de las técnicas de control sobre el cuerpo y lo vivo. Ya no se trata de la relación docilidad – utilidad, sino del cuerpo social, de la población como cuerpo vivo y productivo. Si en la anatomopolítica, la sujeción del cuerpo depende del objetivo individualizante de la disciplina y de saberes como la medicina y la biología, la Biopolítica tiene como correlación la guerra de razas, la población, la razón de estado, la estadística y las relaciones internacionales. Los flujos de producción subjetiva no se ocupan solamente de fabricar un cuerpo dócil y útil, sino además del control de los flujos poblacionales, sus fluctuaciones, sus características genéticas y los peligros asociados a lo que hoy se llama “salud pública”. Las relaciones de poder sobre el cuerpo y la vida, tienen entonces una doble especificidad:

Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida. El establecimiento, durante la edad clásica, de esa gran tecnología de doble faz – anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las relaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida – caracteriza un poder cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida enteramente²⁹

²⁸ Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Curso del Colegio de Francia 1975 – 1976. Buenos Aires: FCE. p. 220.

²⁹ *Ibid.*, p. 169.

Lo que significa entonces, en términos de producción del sujeto, un conjunto paradójico de relaciones. Por una parte, se le otorga una individualidad a cada quien en el marco de las disciplinas (a cada quien su número, su ubicación, su verdad, su enfermedad, su locura), pero tal individualización no es el surgimiento de una especificidad vital (un ser único e irrepetible, al decir de algunos discursos humanistas) sino de una sujeción del cuerpo que se realiza de forma masiva en las instituciones: fábrica, hospital, escuela. Por otra parte, las regulaciones de la población y sus flujos en el marco de la emergencia histórica de la razón de estado, producen un sujeto (población) supuestamente abstracto, pero concreto en el marco de sus relaciones sociales y productivas. El control sobre la vida consiste entonces, al tener en cuenta estos dos polos, en una invasión y control de la vida social completa. Foucault señala en este mismo apartado que si el poder del Soberano fue el de hacer morir y dejar vivir, las técnicas biopolíticas invierten esta finalidad, al proponerse como productoras de vida, como herramientas para el hacer vivir a toda costa, desde el control de los acontecimientos aleatorios que amenazan el sujeto población (escasez, enfermedad, transmisión genética, salud, educación). Para Foucault, surge una forma de poder sobre la vida como fenómeno biológico y de población, al que llamará “biopoder”.

Ese bio – poder fue, a no dudarlo, un elemento indispensable en el desarrollo del capitalismo; éste no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de la producción y mediante un ajuste de los fenómenos de población a los procesos económicos. Pero exigió más; necesitó el crecimiento de unos y otros, su reforzamiento al mismo tiempo que su utilizabilidad y docilidad; requirió métodos de poder capaces de aumentar las fuerzas, las aptitudes y la vida en general, sin por ello tornarlas más difíciles de dominar³⁰.

³⁰ Foucault, M. Op. Cit., p. 165.

Así, se evidencia una doble producción subjetiva propia del capital: por una parte, los cuerpos se organizan para la utilidad y la docilidad en el marco de la producción fabril, desde instituciones como la escuela, el hospital, la cárcel y el manicomio. Esta disposición de los cuerpos garantiza la obediencia social de los individuos y el aumento de sus procesos económicos. Por otra parte, las regulaciones de los fenómenos de población permiten controlar y superar los eventos históricos que desafíen la prosperidad económica del estado, al tiempo que garantizan la permanencia de mano de obra y promueven insumos que fortalecen el papel de los estados – nación en sus relaciones comerciales y diplomáticas. Estas relaciones de poder inauguran entonces, una interacción compleja entre el saber, el poder y el sujeto, que se expresa históricamente en el doble papel del biopoder: individualización del cuerpo y regularización de la población. Para Foucault, el ejercicio del biopoder se da en un juego de relaciones entre instituciones, técnicas gubernamentales y saberes económicos, al interior del Estado, y para nuestra investigación en la educación.

3. LA INTERACCIÓN ESTADO – CAPITAL: COMPLEJIDAD INSTITUCIONAL Y RAZÓN DE ESTADO (POLICÍA)

En la actualidad, se presume en el marco de las teorías políticas de orden liberal, una cierta neutralidad del sujeto, como si este fuera sólo un actor llamado a llenar de sentido su existencia en el marco del desarrollo que promueve la interacción entre capitalismo y democracia. En este sentido, el sujeto es concebido como sujeto de derecho y de deber, neutral y anterior ontológicamente, y no como un producto histórico de relaciones de poder. Para decirlo de otro modo, en el caso de enunciados como “capital humano” o “calidad de vida” se presupone una posibilidad subjetiva no condicionada históricamente, cuya preocupación central será exigir condiciones vitales favorables a través de exigencias de derechos y responsabilidades y deberes con los mismos. La perspectiva de Foucault es completamente diferente: el sujeto es un producto histórico. El biopoder produce una subjetividad desde los polos considerados en el apartado anterior: cuerpo y población. Ahora bien, para Foucault, la emergencia histórica de la razón de estado como saber – poder, impulsa relaciones de poder de orden político y económico, desde la individualización del cuerpo y la regularización de los fenómenos de población:

Si el desarrollo de los grandes aparatos del estado como *instituciones* de poder aseguraron el mantenimiento de las relaciones de producción, los rudimentos de anatomo y biopolítica,..., actuaron en el terreno de los procesos económicos, de su desarrollo, de las fuerzas involucradas en ellos y que lo sostienen; operaron también como factores de segregación y jerarquización sociales, incidiendo en las fuerzas respectivas de unos y otros, garantizando relaciones de dominación y efectos de hegemonía; el ajuste entre acumulación de los hombres y la del capital y la articulación entre el crecimiento de los grupos humanos y de la expansión de las fuerzas productivas y la repartición diferencial de la ganancia, en parte fueron posibles gracias al ejercicio del biopoder en sus formas y

procedimientos múltiples. La invasión del cuerpo viviente, su valorización y la gestión distributiva de sus fuerzas fueron en este momento indispensables.³¹

En este apartado, Foucault intuye lo que trabajará luego en los Cursos del 77, 78 y 79. Esta intuición consiste en la emergencia de un saber sobre el gobierno de la población en el que se incluye una estrecha y compleja relación entre instituciones sociales, prácticas productivas y aplicación de estrategias de control estatal. A ese saber Foucault lo llamará “artes del gobierno” y a la relación nombrada anteriormente “gubernamentalidad”. Pero, ¿qué subjetividad se produce en esta relación inicial? ¿Cómo se produce el sujeto en esta especificidad histórica del biopoder?

¿Para qué sirven esta red y estas instituciones? Podemos caracterizar la función de estas instituciones de la siguiente forma. En primer lugar, estas instituciones – pedagógicas, médicas, penales o industriales - presentan una curiosa propiedad, la de establecer el control, la de responsabilizarse de la totalidad, o de la cuasi totalidad, del tiempo de los individuos; son por tanto instituciones que, de algún modo, se encargan de gestionar toda la dimensión temporal de la vida de los individuos.³²

Sujeción temporal. El sujeto se encuentra ahora enmarcado en la relación tiempo – producción – costo. Pero esa no es la única temporalidad que se controla. La vida misma se circunscribe ahora en su marco temporal como objeto de control a través de saberes biológicos y médicos que, por ejemplo, se encuentran en la bisagra de la sexualidad. El tiempo adecuado para la procreación del cuerpo individual se encuentra con la regularización poblacional de natalidad y mortalidad, para producir en las instituciones,

³¹ Ibid. p. 171.

³² Foucault, M. (1999). *La verdad y las formas jurídicas*. En Obras Esenciales II. Barcelona: Paidós Básica. p. 249.

entre ellas la escuela (educación), por supuesto, un régimen de control de su productividad y obediencia.

La segunda función de las instituciones de sometimiento no es tanto la de controlar el tiempo de los individuos, cuanto la de controlar simplemente sus cuerpos... La segunda función consiste en hacer que los cuerpos de los hombres se transformen en fuerza de trabajo.³³

En esta función se insiste más en la especificidad empírica de los dispositivos de control del cuerpo productivo, que en la simple asunción del postulado marxista de la relación entre infraestructura productiva y superestructura social a través de la ideología de la burguesía. Lo que Foucault quiere señalar, influido por el análisis de Marx, es la aplicación histórica y efectiva de dispositivos de control sobre la actividad corporal en términos productivos y su captura en la relación capitalismo – sociedad liberal. El sujeto que se produce en estos dispositivos es el de una corporalidad tratada desde un saber – poder institucional, unos modos de ocuparse de ellos en su funcionamiento administrativo y político, y el control constante sobre los mismos cuando se enfrentan a fenómenos de población.

La tercera función de estas instituciones de sometimiento consiste en la creación de un nuevo y curioso tipo de poder... En estas instituciones no solamente se dan órdenes, se toman decisiones, no solamente garantizan funciones tales como la producción o el aprendizaje, sino que además se dispone del derecho de castigar y recompensar, se tiene el poder de hacer comparecer ante las instancias judiciales.³⁴

³³ Ibid., p. 252.

³⁴ Ibid. p. 253.

Y aquí aparece el aporte de Foucault a la hora de comprender la emergencia histórica del sujeto de derecho propio de las sociedades liberales. Se produce una subjetividad en el marco del dispositivo jurídico – judicial (juicio y castigo) que se soporta en la red institucional del estado y en sus relaciones entre las artes del gobierno y los acontecimientos históricos de lucha y producción. No se trata únicamente de la lucha de clases, ni tampoco de la progresión del sujeto racional en una historia continua, sino de una subjetividad sujeta, valga la redundancia, a un poder normativo, jurídico y penal, que garantiza a su vez la obediencia y la utilidad. Para Foucault,

En esta tercera función de las instituciones de encierro mediante estos juegos de poder y saber – poder múltiple y saber que se interfieren y se ejercen simultáneamente en estas instituciones – radica la transformación de la fuerza del tiempo y de la fuerza de trabajo y su integración en la producción. Que el tiempo de vida se convierta en fuerza de trabajo, que la fuerza de trabajo se convierta en fuerza productiva, todo eso es posible mediante el juego de toda una serie de instituciones que, esquemáticamente, globalmente, las convierte en instituciones de encierro. Me parece que, cuando estudiamos de cerca estas instituciones de encierro, nos encontramos siempre, sea cual sea su punto de inserción , su punto específico de aplicación, un esquema general, un gran mecanismo de transformación: como hacer del tiempo y del cuerpo de los hombres, de la vida de los hombres, algo que sea fuerza productiva. El encierro asegura todo este conjunto de operaciones.³⁵

Lo que significa que los dispositivos de encierro implican un control biopolítico en el orden de la relación entre estado y economía. No se trata de una simple exclusión del marco social, como se pensó en algún momento, sino de una doble producción subjetiva: sujeto normal por el encierro y el juicio; sujeto productivo en su producción de sí y en la transformación de su fuerza de trabajo en mercancía. Sin esta triple función

³⁵ Ibid., p. 254.

de la red institucional del estado, el capitalismo no podría funcionar, lo que nos permite insistir en algunos aspectos de la hipótesis de este trabajo. La red institucional del estado, en la que se incluye la educación, produce un sujeto productor y no sólo mercancía. Tal producción de subjetividad es susceptible, a su vez, de inteligibilidad y rastreo histórico al asumir, por ejemplo, los modos como lo jurídico y lo productivo se interconectan en las regulaciones estatales actuales sobre la educación superior. Retomando el análisis de Foucault, la producción del sujeto que se da en la interacción red institucional, posibilidades productivas y marco jurídico – judicial, se centra en la norma, en su producción, seguimiento, resistencia y transformación histórica:

De una manera aun más general, puede decirse que el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse al mismo tiempo al cuerpo y a la población, que permite a la vez controlar el orden disciplinario del cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, el elemento que circula de una a otra es la *norma*. La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar... La sociedad de normalización es una sociedad donde se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de disciplina y la norma de la regulación. Decir que el poder, en el siglo XIX, tomó posesión de la vida, decir al menos que se hizo cargo de la vida, es decir que llegó a cubrir toda la superficie que se extiende desde lo orgánico hasta lo biológico, desde el cuerpo hasta la población, gracias al doble juego de las tecnologías de disciplina, por una parte, y las tecnologías de regulación, por la otra.³⁶

Luego, el punto de anclaje, la bisagra articuladora entre el control del cuerpo y la gestión de los fenómenos de población será la norma, dispositivo jurídico – moral, saber – poder, arte de gobierno y producción subjetiva. La sociedad de normalización, en tanto que producción biopolítica, es ese entrecruzamiento, en el que los dos polos se

³⁶ Defender la sociedad. 229. El subrayado es nuestro.

sujetan a través de técnicas gubernamentales, que tienen, a su vez, asiento en la producción de verdades en las ciencias humanas. Es decir, las condiciones históricas de posibilidad de esta sociedad de normalización incluyen un desbloqueo epistemológico de las ciencias “humanas”; cuando se ocupan de la cuestión “hombre”, lo hacen en el marco de esta sociedad de normalización.

De ahí esta consecuencia: la temática del hombre, a través de las ciencias humanas que lo analizan como ser viviente, individuo que trabaja, sujeto hablante, debe comprenderse a partir del surgimiento de la población como correlato de poder y objeto de saber. Después de todo, el hombre, tal como se lo pensó y definió a partir de las llamadas ciencias humanas del siglo XIX y tal como lo hizo objeto de reflexión el humanismo de esa misma centuria, no es, en definitiva, otra cosa que una figura de la población. O bien digamos que mientras el problema del poder se formulaba en la teoría de la soberanía, frente a esta no podía existir el hombre, sino únicamente la noción jurídica de sujeto de derecho. Por el contrario, a partir del momento en que como contracara ya no de la soberanía sino del gobierno, del arte de gobernar, apareció la población, podemos decir que el hombre fue a ella lo que el sujeto de derecho había sido al soberano.³⁷

Entramado histórico de la emergencia de un saber (ciencias humanas) con su correspondiente subjetivación (el hombre como objeto y sujeto de estudio); saber que se produce y fundamenta, a su vez, el arte del gobierno en términos de control disciplinario del cuerpo y regulación de los fenómenos poblacionales. En este entrecruzamiento, el sujeto del saber se desdobra en el sujeto de normalización, se multiplica en los dispositivos de la red institucional y los controles judiciales y jurídicos de encierro, vigilancia y castigo. Foucault establece así la especificidad del sujeto población:

³⁷ Seguridad, Territorio, población. 108.

No se trata entonces de una colección de sujetos jurídicos, en relación individual o colectiva con una voluntad soberana. La población es un conjunto de elementos en cuyo seno podemos señalar constantes y regularidades hasta en los accidentes; también se puede destacar en ella el aspecto universal del deseo que produce regularmente el beneficio de todos, así como las variables de las que depende y son capaces de modificarlo... Hay una población cuya naturaleza es tal que dentro y con la ayuda de ésta, así como con referencia a ella, el soberano debe desplegar procedimientos meditados de gobierno. En otras palabras, con la población tenemos algo muy distinto de una colección de sujetos de derecho diferenciados por su estatus, su localización, sus bienes, sus responsabilidades, sus oficios; [tenemos] un conjunto de elementos que, por un lado, se inscriben en el régimen general de los seres vivos, y por otro, ofrecen una superficie de agarre a transformaciones autoritarias, pero meditadas y calculadas.³⁸

Este conjunto de diferenciaciones refuerza lo dicho anteriormente: la perspectiva liberal contemporánea insiste en una neutralidad del sujeto en tanto que sujeto de derecho, es decir, en tanto que componente del contrato social, donador de una voluntad para la voluntad general, participante del derecho a la vida, honra y bienes. La emergencia histórica del sujeto población evidencia, para Foucault, que no se trata ya de la pura constitución de una soberanía por el contrato, sino de la producción de un sujeto en la interacción ciencias humanas – artes del gobierno (cuerpo y población). Estas “artes del gobierno”, en sus condiciones históricas, se expresan en el marco de la razón de estado como “policía”: una forma de saber – poder sobre el sujeto población que se ocupa de toda la vida social de los individuos:

En el fondo, y de manera general, la policía tendrá que regir – y ese será su objeto fundamental – todas las formas, digamos, de coexistencia de los hombres entre sí. El hecho de que vivan juntos, se reproduzcan, necesiten, cada uno a su

³⁸ Seguridad, Territorio, población. 101.

turno, determinada cantidad de alimentos, aire para respirar, vivir, subsistir, el hecho de que trabajen unos al lado de otros en oficios diferentes o similares; y también el hecho de que se encuentren en un espacio de circulación, toda esa suerte de socialidad (para utilizar una palabra que es anacrónica con respecto a las especulaciones de la época) será lo que la policía deba tomar a su cargo.³⁹

Esta policía, en tanto que arte de gobierno, determina al sujeto población al gestionarle un medio biológico – social, unos esquemas de relación social entre individuos en el marco de las regulaciones necesarias para mantener los dos polos productivos: cuerpo y población. Si en un momento determinado el análisis marxista permitió comprender cómo el trabajo del proletario deviene mercancía, Foucault va más allá al encontrar evidencia histórica de una “producción del productor”, de la gestión de su propia existencia vital y social. Biopoder constituyente de sujetos productores que, desde la norma y el control, se producen y se reproducen en el entramado complejo entre el saber y el poder específico e histórico de las artes del gobierno. Ningún sujeto abstracto que delega su capacidad de solidaridad o daño en el Contrato o el Leviatán; mejor, un sujeto población que es producido en el control biológico – social de la policía, la red institucional y la razón de estado.

³⁹ Seguridad, territorio, población. 375.

4. LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LAS ARTES LIBERALES DEL GOBIERNO: MERCADO Y LIBERTAD EN LA SOCIEDAD DE SEGURIDAD

La policía como arte de gobierno, piensa Foucault, no da cuenta de la relación actual entre sujeto productivo y capital. En el momento histórico de la Razón de Estado, la policía emerge como dispositivo de saber – poder para el control del cuerpo y la regulación de los fenómenos de población. Pero se produce un cambio histórico: el impacto, cada vez mayor del interés económico en las artes de gobernar. La policía no tiene por objeto central la producción económica, sino el medio biológico – social en el que se produce la normalización, en su sentido jurídico social. A finales del siglo XIX y la primera mitad del XX, se percibe una transformación del arte del gobierno: la supeditación del marco social al modelo de mercado. Por eso, no podría comprenderse la producción biopolítica de la subjetividad en la educación superior sin estudiar las artes gubernamentales que se desprenden del “liberalismo”.

Pero me parece que el análisis de la biopolítica sólo puede hacerse cuando se ha comprendido el régimen general de esa razón gubernamental de la que les hablo, ese régimen general que podemos llamar cuestión de la verdad, primeramente de la verdad económica dentro de la razón gubernamental; y por ende, si se comprende con claridad de qué se trata ese régimen que es el liberalismo, opuesto a la razón de Estado – o que, antes bien, la modifica de manera fundamental sin cuestionar quizá sus fundamentos – una vez que se sepa qué es ese régimen gubernamental denominado liberalismo, se podrá, me parece, captar qué es la biopolítica.⁴⁰

Régimen de verdad: “conjunto de procedimientos reglados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados”, “la

⁴⁰ Nacimiento de la biopolítica. 41.

verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan”⁴¹. El estatuto de verdad y su papel económico – político son susceptibles de inteligibilidad y rastreo histórico. En el caso específico de la producción biopolítica de la subjetividad, ésta se encuentra ligada al régimen de verdad del arte gubernamental del liberalismo, es decir, al impacto de la verdad producida por las teorías y prácticas económicas capitalistas en el marco político de la gubernamentalidad jurídica. ¿Qué subjetividad se produce ahora? El liberalismo hace emerger una subjetividad nueva: la del hombre que se ocupa de la gestión del mercado y de los criterios que este impone al marco político.

Ahora, el interés cuyo principio debe obedecer la razón gubernamental es interés en plural, un juego complejo entre los intereses individuales y colectivos, la utilidad social y la ganancia económica; entre el equilibrio del mercado y el régimen del poder público. Es un juego complejo entre los derechos fundamentales e independencia de los gobernados. El gobierno, o en todo caso el gobierno en esta nueva razón gubernamental, es algo que manipula intereses.⁴²

Lo que termina convirtiendo al arte del gobierno liberal en la gestión de la relación entre derecho e interés particular que se organiza en el interés social. La subjetividad que se produce consiste en la sujeción que organiza el juego complejo del intercambio económico en la salvaguarda del interés particular y social en las artes del gobierno. Las técnicas ejercidas generan una sujeción que garantiza el derecho a perseguir el propio interés, elemento central de la política liberal, al tiempo que gestiona la interacción entre diversos intereses, construye unas sociedades y agencia unos dispositivos para garantizar el libre mercado y su base ética: la protección del interés particular como fundamento del correcto funcionamiento de la sociedad. Lo que

⁴¹ Verdad y Poder. Obras esenciales II. p. 55.

⁴² Nacimiento de la biopolítica. 64.

no significa la subjetividad abstracta del sujeto de derecho, sino la construcción de modalidades jurídicas y judiciales que permiten el libre intercambio como soporte de la sociedad.

Si empleo el término “liberal” es ante todo porque esta práctica gubernamental que comienza a establecerse no se conforma con respetar tal o cual libertad, garantizar tal o cual libertad. Más profundamente, es consumidora de libertad. Y lo es en la medida en que sólo puede funcionar si hay efectivamente una serie de libertades: libertad de mercado, libertad del vendedor y el comprador, libre ejercicio del derecho de propiedad, libertad de discusión, eventualmente libertad de expresión, etc. Por lo tanto, la nueva razón gubernamental tiene necesidad de libertad, el nuevo arte gubernamental consume libertad. Consume libertad: es decir que está obligado a producirla. Está obligado a producirla y está obligado a organizarla... El liberalismo, tal como yo lo entiendo, ese liberalismo que puede caracterizarse como el nuevo arte de gobernar conformado en el siglo XVIII, implica en su esencia una relación de producción/destrucción con la libertad. Es preciso por un lado producir la libertad, pero ese mismo gesto implica que, por otro, se establezcan las limitaciones, controles, coerciones, obligaciones apoyadas en amenazas, etc.⁴³

El sujeto de derecho abstracto del contrato posee una libertad como anterioridad ontológica de la acción, así como una racionalidad que le permite encontrar las reglas adecuadas a la naturaleza social del hombre. La subjetividad del liberalismo cambia el fundamento para concebir ahora la libertad como un conjunto de libertades en las que el interés productivo sostiene la relación con los bienes y el intercambio. La anterioridad ontológica ya no es el trasfondo racional, sino la emergencia y resolución del interés particular como soporte económico – político de las relaciones sociales. Este aspecto perdura en nuestro presente, hace funcionar en la actualidad a una subjetividad de

⁴³ Nacimiento de la biopolítica. 84. El subrayado es nuestro.

producción e intercambio. Pero tal producción y consumo de libertad tiene su contraparte: no podría entenderse una sociedad liberal sin una preocupación central del arte del gobierno: la seguridad.

¿Cuál va a ser entonces el principio de cálculo de ese costo de la producción de la libertad? El principio de cálculo, por supuesto, es lo que llamamos seguridad. Es decir que el liberalismo, el arte liberal de gobernar, se verá forzado a determinar con exactitud en qué medida y hasta qué punto el interés individual, los diferentes intereses individuales en cuanto divergen unos de otros y eventualmente se oponen, no constituyen un peligro para el interés de todos... La libertad y la seguridad, el juego entre una y otra, es lo que está en el corazón mismo de esa nueva razón gubernamental cuyas características generales les he presentado. Libertad y seguridad: esto animará desde adentro, para decirlo de alguna manera, los problemas de lo que llamaré la economía de poder propia del liberalismo.⁴⁴

La subjetividad del arte liberal del gobierno incluye, entonces, un elemento de cálculo en la gestión de los individuos y la población: la aparición de mecanismos de seguridad, de anticipación del peligro posible, de la superación de la contingencia en la confluencia y persecución de intereses. El marco jurídico – judicial no sólo protege el derecho; se adelanta al peligro, señala al individuo peligroso, provoca una sociedad de prevención, de cálculo de costo – beneficio. La libertad del sujeto no es ya un derecho organizado por el soporte ontológico de la racionalidad; ahora emerge una racionalidad gubernamental de gestión del peligro y su conjura.

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. En el fondo, si por un lado (...) el liberalismo es un arte de gobernar que

⁴⁴ Nacimiento de la biopolítica. 86.

en lo fundamental manipula los intereses, no puede – y esta es la otra cara de la moneda – manipularlos sin ser al mismo tiempo el administrador de los peligros y de los mecanismos seguridad/libertad, del juego seguridad/libertad que debe garantizar que los individuos o la colectividad esté expuestos lo menos posible a los peligros.⁴⁵

Lo que supone a su vez, la gestión del miedo y de su resolución. El marco productivo construye subjetividades inmersas en la lógica del mercado y su intercambio, pero a la vez hace emerger eventualidades peligrosas de orden biopolítico: la muerte como fin de las posibilidades productivas, el desempleo o la quiebra, el paro y la huelga. El sujeto también deviene peligroso: sujeto no productivo, destructor del interés social al no tenerlo en cuenta (delincuente, antisocial), sujeto no controlado, bandido. La lógica del arte gubernamental lleva más lejos la relación con el mercado al componer un saber gubernamental ya no para la interacción social, sino para el mercado mismo. Dado que el estado está en constante peligro de disolución, la lógica de la economía de mercado podría mantener al estado funcionando. Todo deviene mercado (la mercantilización de la educación será una consecuencia directa).

⁴⁵ Ibid. La cita continúa un poco más adelante: “Desaparición de los jinetes del Apocalipsis y, al contrario, aparición, surgimiento, invasión de los peligros cotidianos, peligros cotidianos perpetuamente animados, reactualizados, puestos en circulación, entonces, por lo que podríamos llamar cultura del peligro en el siglo XIX y que tiene toda una serie de aspectos. Tómese, por ejemplo, la campaña de comienzos de ese siglo sobre los programas de ahorro, véase la aparición de la literatura policial y el interés periodístico por el crimen a partir de mediados del siglo XIX; véanse todas las campañas relacionadas con la enfermedad y la higiene; miren también todo lo que pasa en torno de la sexualidad y del miedo a la degeneración: degeneración del individuo, de la familia, de la raza, de la especie humana. Por último, vemos en todas partes esa estimulación del temor al peligro que en cierto modo es la condición, el correlato psicológico y cultural interno del liberalismo. No hay liberalismo sin cultura del peligro”. Ibid. 87. El subrayado es nuestro.

Como está comprobado que de todas formas el Estado es portador de vicios intrínsecos y nada prueba que la economía de mercado también los tenga, pidámosle a esta última que en sí misma, no el principio de limitación del Estado, sino su principio de regulación interna de punta a punta de su acción. En otras palabras, en lugar de aceptar una libertad de mercado definida por el Estado y mantenida de algún modo bajo vigilancia estatal – lo cual era, en cierta forma, la fórmula inicial del liberalismo: establezcamos un espacio de libertad económica, circunscribámoslo y dejémoslo circunscribir por un Estado que ha de vigilarlo – pues bien, dicen los ordoliberales, es necesario invertir por completo la fórmula y proponerse la libertad de mercado como principio organizador y regulador del Estado, desde el comienzo de su existencia y hasta la última forma de sus intervenciones. Para decirlo de otra manera, un Estado bajo la vigilancia del mercado más que un mercado bajo la vigilancia del Estado.⁴⁶

Captura, entonces, de la vida social por el régimen de verdad de la economía de mercado. Ya no es posible concebir a la acción política y al sujeto inmerso en ella como aquel que hace posible el progreso histórico desde la razón; se construye una racionalidad que propone la dinámica del mercado como criterio central de las relaciones sociales y políticas. El sujeto producido y productor, producido en tanto que productor, se organiza ahora desde este régimen. Los enunciados de las artes liberales del gobierno, ordoliberales y neoliberales, proponen el interés privado y su dinámica compleja como modalidad regularizadora de la vida social completa. Ya no se trata de la sociedad disciplinaria de orden fabril; ahora, la producción biopolítica de la subjetividad ha construido una sociedad empresa, todo agenciamiento vital, biológico y social, no es otra cosa que parte de la gran empresa del mercado y su intercambio.

Quiere decir, por un lado, generalizar efectivamente la forma “empresa” dentro del cuerpo o el tejido social; quiere decir retomar ese tejido social y procurar que

⁴⁶ Nacimiento de la biopolítica. 149.

pueda repartirse, dividirse, multiplicarse no según la textura de los individuos, sino según la textura de la empresa. Es preciso que la vida del individuo no se inscriba como individual dentro del marco de gran empresa que sería la compañía, o en última instancia, el Estado, sino que pueda inscribirse en el marco de una multiplicidad de empresas diversas encajadas unas en otras y entrelazadas. Empresas que de alguna manera están al alcance de la mano del individuo, que son bastante limitadas en su tamaño como para que la acción del individuo, de sus decisiones, sus elecciones , puedan tener en ellas efectos significativos y perceptibles, y también bastante numerosas para que no dependa de una sola. Y por último, es necesario que la vida misma del individuo – incluida la relación, por ejemplo, con su propiedad privada, su familia, su pareja, la relación con sus seguros, su jubilación – lo convierta en una suerte de empresa permanente y múltiple.⁴⁷

Una relación consigo mismo asumida como una empresa capitalista. Los aspectos más importantes de la vida biológica y social concebidos como empresa. “Proyecto de Vida”, enunciado biopolítico del presente que depende de esa emergencia histórica de corte empresarial. La producción de la subjetividad ha llegado entonces a las capas más “íntimas” del sujeto, configura sus relaciones, dirige sus múltiples posibilidades ontológicas, juzga, ordena, organiza desde una lógica mercantil que reduce la vida a la empresa. Las artes del gobierno llevarán la propuesta tan lejos como para insistir en que este acontecimiento empresarial hace vivo al saber económico, le quita su carácter puramente objetivo e instrumental, para humanizarlo. Economía política del capital: captura empresarial de la potencia y la agencia, en la totalidad de la vida social.

Ahora bien, ¿qué función tiene la generalización de la forma “empresa”? Por un lado se trata, desde luego, de multiplicar el modelo económico, el modelo de la oferta y la demanda, el modelo de la inversión, del costo y beneficio, para hacer

⁴⁷ Nacimiento de la biopolítica. 277. El subrayado es nuestro.

de él un modelo de las relaciones sociales, un modelo de la existencia misma, una forma de la relación consigo mismo, con el tiempo, el entorno, el futuro, el grupo, la familia.⁴⁸

La constitución de la subjetividad en las artes liberales se mueve, entonces en el campo de la gestión bipolar del cuerpo y la población. Emergencia de una nueva subjetividad que supera al sujeto de derecho: el *homo economicus*, sujeto de interés e intercambio, protegido por un estado de seguridad que gestiona su propio peligro para garantizar un consumo de libertades. Tal subjetividad se instala, a su vez, en un campo distinto al estado de policía: la sociedad civil.

La gobernabilidad o la gubernamentalidad – perdonen estos barbarismos – de esos individuos que, en cuanto sujetos de derecho, pueblan el espacio de la soberanía, pero al mismo tiempo en ese espacio son hombres económicos, esa gubernamentalidad sólo puede garantizarse y sólo puede garantizarse gracias al surgimiento de un nuevo objeto, un nuevo dominio, un nuevo campo que, de alguna forma, es el correlato del arte de gobernar que se construye en ese momento en función de este problema: sujeto de derecho – sujeto económico... y ese nuevo campo de soberanía es, creo, la sociedad civil.⁴⁹

Esta sociedad civil es un objeto sagrado para las perspectivas políticas liberales contemporáneas. Pero se concibe como resultado del sujeto de derecho. Lo que Foucault quiere señalar es que la sociedad civil no es el cuerpo social que emerge del contrato, sino el campo de acción del sujeto económico de las artes liberales. La interacción capitalismo – democracia no es el resultado natural de una sociedad que se organiza para la protección del derecho y las libertades; es, específicamente, el campo en el que un arte gubernamental garantiza intercambios comerciales, productividades

⁴⁸ Nacimiento de la biopolítica. 278.

⁴⁹ Nacimiento de la biopolítica. 334 – 335.

empresariales, subordinaciones de la relaciones sociopolíticas a dinámica del mercado y productor de libertad desde dispositivos de seguridad que gestionan miedos y regulan fenómenos de población. Corolario: para comprender los dispositivos biopolíticos actuales y su producción subjetiva, debe analizarse la interacción entre el sujeto del liberalismo (*homo oeconomicus*) y su campo de acción (sociedad civil).

El *homo oeconomicus* y la sociedad civil son entonces, dos elementos indisociables. El *homo oeconomicus* es, si se quiere, el punto abstracto, ideal y puramente económico que puebla la realidad densa, plena y compleja de la sociedad civil. O bien: la sociedad civil es el conjunto concreto dentro del cual es preciso resituarse esos puntos ideales que constituyen los hombres económicos, para poder administrarlos de manera conveniente. Por lo tanto, *homo oeconomicus* y sociedad civil forman parte del mismo conjunto, el conjunto de la tecnología de la gubernamentalidad liberal.⁵⁰

⁵⁰ Nacimiento de la biopolítica. 336.

5. LA PRODUCCIÓN BIOPOLÍTICA DESDE EL CAPITAL GLOBAL

Para los autores del libro Imperio (2002), Antonio Negri y Michael Hardt, el trabajo de Michel Foucault permite visualizar el paso de la sociedad disciplinar a la sociedad de control tal como lo presenta Deleuze en el “ Post- scriptum sobre la sociedad de control”, las instituciones de encierro y disciplina como la escuela o la fábrica, Para Foucault son dispositivos de sujeción, modos de sujetar y limitar la libertad de quienes intervienen en los procesos productivos; modos de encauzamiento de la conducta y de control de las resistencias posibles. Considerar los procesos económicos desde la perspectiva de la disciplina, en el sentido foucaultiano, es caracterizarla como dispositivo de sujeción y como un modo de producción de la subjetividad.

No obstante, Para Negri – Hardt consideran que las instituciones de encierro y de disciplina están por desaparecer⁵¹. Las modalidades actuales del control ya no son las planteadas por las instituciones de encierro⁵². En la actualidad, el control y la sujeción de la libertad están determinadas por el modelo productivo del capital global⁵³. Esto significa, en primer lugar, que la constitución subjetiva de la sociedad actual está determinada por este modelo productivo; en el que se entrelazan la sociedad disciplinar y la sociedad de control, y en segundo lugar, que los procesos económicos actuales tienen un papel central en esa constitución. Por lo tanto, los análisis biopolíticos

⁵¹ Desde la perspectiva de Deleuze, Foucault ya había llegado a esa conclusión. Para esto ver Post scriptum a la sociedad de control. En Conversaciones sobre el poder. Barcelona: Altaya. 1994.

⁵² En este mismo texto, Deleuze deja claro que ya no es necesario encerrar a nadie para controlarlo, basta con incorporarlo al sistema a través de la deuda “El hombre deja de ser el hombre enclaustrado y se convierte en el hombre encerrado”. Post scriptum a la sociedad de control. En Conversaciones sobre el poder. Barcelona: Altaya. 1994.

⁵³ Esta perspectiva puede atribuirse al grupo de pensadores que manifiestan ocuparse de la biopolítica, término acuñado por Foucault para señalar el interés del poder por los procesos biológicos y productivos y que terminan estableciendo los modos válidos de la vida social y de la subjetividad. Para esto ver Imperio de Michael Hardt y Antonio Negri. Buenos Aires: Paidós. 2002.

presentes permiten sospechar que los modelos y procesos económicos actuales están siendo dirigidos hacia una nueva producción de la subjetividad que ya no pretende señalar los límites cerrados de la producción fabril propia de las disciplinas, sino llevarla a todos los contextos en los que el sujeto se mueve. La producción de subjetividad se desterritorializa de las parcelas de la disciplina para invadir toda la vida social⁵⁴.

Esto significa que de los procesos económicos devienen espacios para la producción de la subjetividad, pero ya no sólo en tanto que disciplina, sino como espacio amplificador de la desterritorialización propia de la interacción entre los modos de control y la globalización del capital. “El pasaje de la sociedad de control implica la producción de una subjetividad que no fija una identidad, sino que es híbrida y maleable”.⁵⁵ Desde esta perspectiva, la educación, y en especial la universitaria, está en el núcleo de la problemática, puesto que se encuentra en el límite entre la vida productiva profesional y la preparación científica y técnica para la misma.

Por lo anterior, Michel Hardt y Antonio Negri en sus libros “*Imperio*” y “*Multitud*”, asumen el concepto de biopolítica en relación con la forma como lo presenta Michel Foucault pero lo enmarcan no en la sociedad disciplinaria sí no en la sociedad de control. Es así como la sociedad disciplinaria es entendida como aquella que regula las formas de vivir de la sociedad.

⁵⁴ “Hoy, las instituciones sociales que constituyen la sociedad disciplinaria (la escuela, la familia, el hospital, la fábrica) que en gran parte son las mismas que aquellas entendidas como sociedad civil o se vinculan estrechamente a ellas, están en crisis en todas partes. A medida que se derrumban los muros de estas instituciones, la lógica de sujeción que antes operaba dentro de sus espacios limitados ahora se extiende hacia fuera y se generaliza a través de todo el campo social. El derrumbe de las instituciones, el deterioro de la sociedad civil y la decadencia de la sociedad disciplinaria implican en conjunto un allanamiento de las estrías propias del campo social moderno. Aquí surgen las sociedades de control” En: Hardt, Negri Imperio. Buenos Aires: Paidós. 2002. p. 90.

⁵⁵ Ibid., p. 292.

La sociedad disciplinaria es aquella sociedad en la cual el comando social se construye a través de una difusa red de dispositivos o aparatos que producen y regulan costumbres, hábitos y prácticas productivas. La puesta en marcha de esta sociedad, asegurando la obediencia a sus reglas y a sus mecanismos de inclusión y / o exclusión, es lograda por medio de instituciones disciplinarias (la prisión, la fábrica, el asilo, el hospital, la universidad, la escuela, etc.) que estructuran el terreno social y presentan lógicas adecuadas a la "razón" de la disciplina.⁵⁶

La sociedad disciplinar asegura la obediencia de sus normas, mediante ciertas instituciones tales como la prisión, los colegios (militares, católicos,...), la universidad, las empresas, entre otras. Y la sociedad de control surge en la "posmodernidad", desarrollándose en un medio más "democrático", buscando a su vez manejar tanto los cuerpos como la mente de las personas, mediante sistemas tales como los medios de comunicación o los sistemas de bienestar. De ahí que "el biopoder es una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola"⁵⁷. La finalidad del poder es, por consiguiente, manejar cada vez más la vida, a su producción y reproducción.

En la sociedad disciplinaria, la relación entre poder y los individuos permaneció estática: a la invasión disciplinaria del poder le correspondió la resistencia del individuo. En contraste, cuando el poder se vuelve enteramente biopolítico, todo el cuerpo social queda comprendido en la máquina del poder, y se desarrolla en su virtualidad⁵⁸.

El poder es quien controla hasta las más profundas formas de pensar y actuar, y a su vez, controla las relaciones entre unos y otros. Por lo tanto en las sociedades de control:

⁵⁶ Ibid., p. 35.

⁵⁷ Ibid. p. 30.

⁵⁸ Ibid., p. 3.

Las técnicas biopolíticas se ejercen como gestión de la vida de una multiplicidad, cualquiera que sea. [...] el Poder es una relación entre fuerzas, mientras que las instituciones son agentes de integración, de estratificación de fuerzas. [...] el estado, el capital y las diferentes instituciones no son la fuente de las relaciones de poder sino que se derivan de ellas, de este modo Foucault, interpretado por Deleuze, analiza los dispositivos de poder que se despliegan según las modalidades de la integración y de la diferenciación, y no según las modalidades que remitirían al paradigma del sujeto/trabajo. Las relaciones de poder son virtuales, inestables, no localizables, no estratificadas, potenciales y se definen solamente las posibilidades, las probabilidades de interacción; las relaciones diferenciales determinan las singularidades.⁵⁹

Aunque el Estado de excepción y las tecnologías policiales son el elemento central del nuevo derecho imperial, éstos se constituyen de manera diferente a las dictaduras de otros tiempos, pues aunque la ley continúa, ésta es más efectiva, precisamente por la acción del estado de excepción y las tecnologías policiales, y es además común para todos.

Los autores prestan atención a la dimensión productiva del biopoder, siendo uno de sus objetivos centrales. En el Imperio existe una relación dinámica entre producción material y reproducción social, es decir, ya no solo manejan las ideologías, sino también el cuerpo, siendo el trabajo elemento fundamental de producción material y de elaboración de sociedades cada vez más desarrolladas.

En determinado pasaje del desarrollo capitalista, los poderes del trabajo se han visto infundidos por los poderes de la ciencia, la comunicación y el lenguaje. La

⁵⁹ Lazzarato, M. (2006). Políticas del acontecimiento- 1ª ed. – Buenos Aires: Tinta Limón. p. 84.

transformación radical de estas fuerzas productivas son las que han redefinido la totalidad del trabajo y todo el horizonte mundial de la producción, son entonces, esas nuevas fuerzas y nuevas posiciones de trabajo efectivo, las que han caracterizado a la fuerza de trabajo, tanto corporales como intelectuales. Es por ello que esos poderes de la producción hoy en día son vistos en su totalidad como biopolíticos, es decir que atraviesan y constituyen no solo la producción sino todo el ámbito reproductivo. El biopoder pasa a ser un agente de producción, cuando la reproducción y las interrelaciones vitales que la constituyen se vuelven poco productivas. “Biopoder es otro nombre para la subsunción real de la sociedad bajo el capital, y ambos son sinónimos del orden productivo globalizado...”⁶⁰. Estas producciones que llenan las superficies del Imperio, son máquinas llenas de vida, vida que es inteligente y se expresa en la producción y reproducción. Además le imprime a la sociedad un sentido de cooperación.

Lo que produce el trabajo afectivo son redes sociales, formas de comunidades, biopoder. Aquí podríamos reconocer que la acción instrumental de la producción económica se ha unido con la acción comunicativa de las relaciones humanas, en este caso, sin embargo, la comunicación no se ha empobrecido: la producción se ha enriquecido al nivel de la complejidad de la interacción humana⁶¹.

Los medios de comunicación también cuentan con un manejo de poder importante, puesto que construyen y homogenizan las sociedades, masificando el mercado y la producción mundial. “Si la comunicación es uno de los sectores hegemónicos de la producción y actúa sobre todo el campo biopolítico, entonces debemos considerar a la comunicación coexistente con el contexto biopolítico”⁶².

⁶⁰ Ibid., p. 321.

⁶¹ Ibid., p. 255.

⁶² Ibid., p. 33.

Las ONG también son significativas para este aspecto, se presentan como un contexto biopolítico pacífico, manejando su poder mediante intervenciones morales y convirtiéndose en fuerza importante en la construcción del Imperio, sin embargo, “la intervención moral sirve a menudo como un primer acto que prepara el escenario para la intervención militar”⁶³, De todas formas siempre va haber alguien que vigila las acciones para implantar castigos al infringir alguna ley, aún en lo moral.

Es así como Negri y Hardt opinan que “La fuente de la normatividad imperial nace de una nueva máquina, una nueva máquina económica – industrial – comunicativa, en suma, una máquina biopolítica globalizada”⁶⁴

La biopolítica es importante para la realización del biopoder dado que ésta se constituye a través de diferentes factores como lo son: la economía, organismos de control militar, medios de comunicación, de intervenciones morales (religiosas), jurídicas y por supuesto la educación. “El arsenal de la fuerza legítima para las intervenciones imperiales ya es muy vasto, e incluye no solo intervenciones militares sino otras formas tales como intervenciones morales y jurídicas.”⁶⁵.

Los mecanismos que se utilizan para el desarrollo del poder sobre la vida son muy evidentes; en esta parte el desarrollo de los mercados, los medios de comunicación, el control policial y las organizaciones de intervención moral se interrelacionan de tal forma que homogenizan las subjetividades de las masas a través de las nuevas tecnologías, estas últimas como eje fundamental de la posmodernidad. “En el pasaje de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control se realiza un nuevo paradigma de

⁶³ Ibid., p. 35.

⁶⁴ Ibid., p. 37.

⁶⁵ Ibid., p. 34.

poder, definido por las tecnologías que reconocen a la sociedad como el ámbito del biopoder”.⁶⁶

Las corporaciones internacionales se involucran con los gobiernos de tal forma que tienen influencia en las políticas tanto económicas como educativas y trascendencia sobre la vida de las multitudes con relación a las actividades del mercado que llevan al individuo a nuevas construcciones sobre la vida a partir de las actividades mercantiles que desarrolla. “Es de este modo como las grandes potencias industriales y financieras producen no sólo mercancías sino también subjetividades. Producen subjetividades dentro del contexto biopolítico”⁶⁷.

Los intereses del mercado traspasan fronteras generándose así una homogeneidad en las subjetividades de las masas a través de la biopolítica. El complejo aparato que selecciona las inversiones y dirige los movimientos financieros y monetarios determina la nueva geografía del mercado mundial, es decir, la nueva estructuración biopolítica del mundo.

El papel de los medios de comunicación es decisivo. Al haberse traspasado las fronteras se necesita de un sistema que mantenga un poder sobre la multitud a través del desarrollo de las tecnologías; la comunicación se ha aprovechado para transmitir información relacionada con las prácticas laborales,

“Hoy pensamos cada vez más como computadoras, a medida que las tecnologías de comunicación y su modelo de interacción se vuelven cada vez más centrales en las actividades laborales”⁶⁸.

⁶⁶Ibid., p. 34.

⁶⁷Ibid., p. 31.

⁶⁸ Ibid., p. 253.

De lo expresado anteriormente, se deduce además que la organización del biopoder que construye y difunden esta “ideología” tiene que establecerse un organismo de control, que cual cumpla con todas las demandas expresadas en la biopolítica. Las fuerzas policiales entran a ser parte importante en la constitución del biopoder en su misión de vigilancia legitimada por las multitudes, debido a que las prácticas policivas se justifican como una intervención moral y normativa encadenada a los medios de comunicación, que a su vez son dirigidos por los intereses de las empresas multi o transnacionales. “... la intervención es un mecanismo efectivo, que mediante despliegues policiales, contribuye directamente a la construcción del orden moral, normativo e institucional del Imperio”⁶⁹

Después de haber visto los factores que están implícitos en la constitución del biopoder se puede establecer una red en la cual cada característica juega un papel importante, ya que su función es llegar a los individuos hasta su conciencia, generando nuevos comportamientos los cuales lo llevaran a seguir una vida subyugada a los aparatos del poder. Los aparatos del poder no mediados por el Estado sino por los modelos mercantiles los cuales regulan las directrices de la vida. “El control de la sociedad sobre los individuos no solo se lleva a cabo mediante la conciencia o la ideología, sino también en el cuerpo y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo más importante es la biopolítica, lo biológico, lo somático, lo corporal”.⁷⁰ De ahí que podemos decir con Maurizio Lazzarato que para Foucault, la biopolítica, como las disciplinas, es una actividad humana. “La biopolítica no tiene la última palabra en la evolución de su pensamiento. Debe ser comprendida en un marco más amplio, que es el de las prácticas de gobierno de las conductas: cómo dirigir las conductas de los demás y cómo gobernarse a si mismo.”⁷¹

⁶⁹ Ibid., p. 36.

⁷⁰ Ibid., p. 28.

⁷¹ Lazzarato, M. Op. Cit., p. 9.

Por último se quiere presentar en este trabajo la forma como Paolo Virno define el concepto de biopolítica. Es de anotar que Virno asume el concepto desde la filosofía de Foucault, pero realiza con él un trabajo distinto para su comprensión: el concepto de fuerza de trabajo. El término fuerza de trabajo significa potencia para producir. Siendo la potencia cualquier facultad o capacidad, sin discriminar un tipo particular de actividad laboral, sino que se trata de tareas de cualquier tipo. Por tanto, fuerza de trabajo es “la suma de todas las aptitudes físicas e intelectuales que residen en la corporalidad”.⁷² Al hablar de la fuerza de trabajo, se está haciendo referencia implícita a todo tipo de facultad: competencias lingüísticas, memoria, movilidad, etc.

La relación capitalista de producción está basada en la diferencia entre fuerza de trabajo y trabajo efectivo. Se trata, sin embargo, de una potencia que realza los aspectos más concretos de la mercancía. El capitalista compra la facultad de producir en cuanto tal:

La suma de todas las aptitudes físicas e intelectuales que residen en la corporalidad”, no ya una o más prestaciones determinadas. Después que la compra venta ha sido realizada, puede emplear la mercancía que ha comprado como más le guste: “el comprador de la fuerza de trabajo la consume haciendo trabajar a su vendedor. Es así que este último convierte en acto aquello que primero era potencia”⁷³

El trabajo realmente pagado no se limita a resarcir al capitalista por el dinero que ha desembolsado con el objetivo de asegurarse la potencia de trabajar del otro, sino que continúa activo por un lapso de tiempo suplementario.

⁷² Marx, K. (1972). *Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie*, 1867, L. I, p. 195; trad. esp., *El Capital. Crítica de la economía política*. México: FCE, en *Gramática de la Multitud*.

⁷³ *Ibid.*, p. 203.

Las características paradójicas de la fuerza de trabajo –algo irreal, que sin embargo es comprado y vendido como una mercancía cualquiera- son las premisas de la biopolítica. Para percibir esto más claramente es preciso un breve rodeo argumentativo. En los *Grundrisse*, Marx escribe que “el valor de uso que el obrero tiene para ofrecer (en el intercambio con el capitalista) no se materializa en un producto, no existe fuera de él, ni siquiera existe en la realidad sino sólo en tanto posible, o sea como capacidad”.⁷⁴ Si se mira con atención, se notará cuál es el punto decisivo: allí donde se vende algo que existe sólo como posibilidad, ese algo no es separable de la persona viviente del vendedor. El cuerpo vivo del obrero es el sustrato de aquella fuerza de trabajo que, de por sí, no tiene una existencia independiente.

Al capitalista le interesa la vida del obrero, su cuerpo, sólo por un motivo indirecto: este cuerpo, esta vida, son aquello que contiene la facultad, la potencia. El cuerpo viviente se convierte en objeto a gobernar no tanto por su valor intrínseco, sino porque es el sustrato de la única cosa que verdaderamente importa: la fuerza de trabajo como suma de las más diversas facultades humanas –potencia de hablar, de pensar, de recordar, de actuar, etc. La vida se coloca en el centro de la política en la medida en que lo que está en juego es la fuerza de trabajo inmaterial- que, de por sí, no está presente. Por esto, sólo por esto, es lícito hablar de “biopolítica”. El cuerpo viviente, del cual se ocupan los aparatos administrativos del Estado, es la señal tangible de una potencia todavía no realizada, el simulacro del trabajo todavía no objetivado o, como dice Marx “trabajo como subjetividad”. La potencia de trabajar, comprada y vendida a la par que toda otra mercancía, es trabajo todavía no objetivado, “trabajo como subjetividad” se podría decir que, mientras que el dinero es el representante universal del valor de cambio, la condición que hace posible el intercambio de los productos, la vida hace las veces de la potencia de producir.

⁷⁴ Marx, K. *Grundrisse der politischen Oekonomie...*L. I, pp. 244-245.

Es verdad que el gobierno de la vida es muy variado y articulado, y se mueve en un espectro de acción que va desde la máxima contención de los impulsos, hasta las licencias más desenfrenadas. Dicho esto queda la pregunta crucial ¿por qué la vida como tal es tomada bajo custodia y controlada?. La respuesta es unívoca: porque ella es el sustrato de una facultad, la fuerza de trabajo, que ha asumido el carácter de mercancía. Aquí no está en cuestión la productividad del trabajo puesta en acto, sino también la intercambiabilidad de la potencia de trabajar. Por el solo hecho de ser comprada y vendida, esta potencia pone en cuestión también el receptáculo del cual ella es indistinguible, o sea el cuerpo viviente, más aún, lo pone a la vista en tanto objeto y blanco de innumerables y diferenciadas estrategias de control.⁷⁵

No es preciso creer, por lo tanto, que la biopolítica comprenda en sí misma, como su articulación particular, la gestión de la fuerza de trabajo. Las cosas indican más bien lo contrario: la biopolítica es sólo un efecto, una reverberación, una articulación de aquel hecho primario que consiste en la compraventa de la potencia en cuanto potencia. Hay biopolítica allí donde adviene en primer plano, en la experiencia más inmediata, aquello que tiene que ver con la dimensión potencial de la existencia humana: no la palabra dicha, sino la propia facultad de hablar, no en el trabajo realizado, sino la genérica capacidad de producir. La dimensión potencial de la existencia se vuelve relevante precisamente y solamente con los ropajes de la fuerza de trabajo. En esta última como decía antes, se concentran las diversas facultades o potencias del animal humano. De ahí que “fuerza de trabajo” no designe una facultad específica, sino el conjunto de las facultades humanas en cuanto están comprometidas con la praxis productiva.

Es decir, la biopolítica es asumida por Virno cuando la vida irrumpe en el centro de la escena pública y el Estado la regula y la gobierna.⁷⁶ De ahí que como lo presenta

⁷⁵ Virno, P. Gramática de la Multitud.

⁷⁶Virno, P. Gramática de la Multitud. Madrid: Ed Traficante de Sueños. p. 84.

Lazzarato “Las técnicas biopolíticas se dirigen a la vida, están dirigidas al ser vivo en tanto que pertenece a la especie humana. Apuntan a regular la vida alcanzada por la enfermedad, el desempleo, la vejez, la muerte: la vida a la cual remiten es la reproducción de una población. Las técnicas de control se dirigen también a la vida, pero en un sentido sensiblemente diferente. Es otro concepto de vida lo que hay que poner en juego para comprender la potencia que estas técnicas intentan modular”⁷⁷

A modo de conclusión inicial: la interacción entre el sujeto, la verdad y el poder en el marco de las artes del gobierno, su preocupación por el doble polo del cuerpo y la población, la emergencia de dispositivos jurídicos que empiezan siendo de vigilancia y castigo, para pasar por la sociedad de normalización y terminar en sociedades de seguridad; constituyen una subjetividad que puede caracterizarse como “producida para la producción”. Del tramo histórico que va de la anatomopolítica a la biopolítica, puede evidenciarse un conjunto de mecanismos de control y regulación que invaden la vida misma para organizarla productivamente. Subjetividad diseñada o capturada hasta en los pliegues más profundos del individuo. Foucault asume que hacer evidente estas racionalidades es ya una manera de resistir. Realizar una ontología crítica del presente es hacer visible lo visible, aquello que en la cotidianidad aparece como necesario, común, universal, para mostrar su contingencia, sus condiciones históricas de posibilidad, sus posibles alternativas y salidas. ¿Cómo obedece, entonces, la institución universitaria a esta lógica de mercado del liberalismo? ¿Qué prácticas hacen visible esa “producción de productores”? Los análisis de Foucault acerca de la constitución del sujeto en las artes gubernamentales liberales ofrecen un conjunto de criterios iniciales que deben tenerse en cuenta a la hora de resolver estos interrogantes:

- a. Asumir como grilla de inteligibilidad la relación arte gubernamental – red institucional – modalidades productivas.

⁷⁷ Lazzarato, Op. Cit. p. 96.

- b. Evidenciar en las prácticas gubernamentales actuales la confluencia de la relación libertad, seguridad, productividad.
- c. Hacer visibles los enunciados que expresan la exigencia social por la productividad a la institución educativa y a la extensión de sus prácticas.
- d. Revisar la vigencia de la relación homo oeconomicus – sociedad civil – sociedad de seguridad en la formación de sujetos productivos en el marco de las prácticas educativas universitarias.

6. DISCURSOS QUE PRODUCEN SUJETOS: LA ARQUEOLOGÍA Y LA GENEALOGÍA COMO MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo de investigación se construye sobre tres ejes problemáticos fundamentales: en primer lugar y como núcleo de la problematización se encuentra la pregunta por la constitución de una subjetividad. Esta, a su vez, se entiende como producto de un conjunto de relaciones de poder inmersas en marcos estratégicos de orden discursivo y no discursivo. Y todo esto, por último, en el campo de la formación superior universitaria entre 1991 y 2005. Esto significa que la propuesta metodológica de esta investigación tiene dos responsabilidades precisas: por una parte, debe aclarar cómo es que tales problematizaciones son objeto de una posibilidad metodológica e investigativa pertinente en el campo de las ciencias sociales y, por otra, ser capaz de articularse con los supuestos teóricos que organizan los objetos a investigar. Así, una pregunta obligatoria para este marco metodológico sería: ¿cómo se investiga la constitución de una subjetividad?, es decir, ¿en qué sentido es posible asumir la constitución de una subjetividad como problema de una investigación relevante y pertinente en el campo de las ciencias sociales?

En los apartados anteriores se presentaron las propuestas teóricas de Foucault y Negri sobre la producción de una subjetividad a través de técnicas gubernamentales y modalidades de control de población. En ambos autores subyace una comprensión histórica de tal producción subjetiva: los discursos y prácticas no discursivas organizadas desde saberes y técnicas ejecutan dispositivos de control sobre el cuerpo y la población desde intereses productivos. Esto significa que la pregunta anterior se resuelve cuando se establece la perspectiva metodológica con la que se estudiaría el horizonte histórico propuesto (1991-2005), desde los criterios de producción discursiva y prácticas no discursivas asociadas a la relación entre subjetividad, educación y producción económica.

Esta es la razón por la cual este trabajo de investigación asume las perspectivas metodológicas foucaultianas de Arqueología y Genealogía. En sentido estricto, estas se ocupan del análisis histórico de la producción de discursos y de los modos como funcionan en tanto que detonadores y sustentadores de relaciones de poder capaces de producir subjetividades. A este ejercicio histórico-crítico Foucault lo llamó “ontología histórica del presente” y lo caracterizó de esta manera:

Dicha actitud filosófica se debe traducir en un trabajo de investigaciones diversas; tales investigaciones tienen su coherencia metodológica en el estudio a la par arqueológico y genealógico de prácticas consideradas simultáneamente como tipo tecnológico de racionalidad y juegos estratégicos de libertades; tienen, además, su coherencia teórica en la definición de las formas históricamente singulares en las que han sido problematizadas las generalidades de nuestra relación con las cosas, con los otros y con nosotros mismos. Y tienen su coherencia práctica en el cuidado puesto en someter la reflexión histórico-crítica a la prueba de las prácticas concretas.⁷⁸

Como puede verse, Foucault define el sentido de una investigación realizada desde la propuesta metodológica de la arqueología y la genealogía. En primer lugar, el objeto de tales investigaciones es un conjunto de prácticas: de dispositivo discursivo, es decir, las relaciones que funcionan entre la construcción de un saber y las formas de poder que hace posible (arqueología) y de dispositivo no discursivo, es decir, aquellas prácticas en las que no sólo se constituye un saber, sino especialmente, una subjetividad (genealogía). La articulación entre estas dos clases de prácticas funciona en lo que ha llamado “tipo tecnológico de racionalidad”. Tecnología o técnica, en el sentido de un saber capaz de organizar acciones determinadas. De racionalidad, porque para Foucault, como vimos en la primera parte del capítulo anterior, no prevalece una “Razón” al estilo de la Modernidad, sino un conjunto de racionalidades específicas, sostenidas por

⁷⁸ Qué es la Ilustración? 352.

un “régimen de verdad”, es decir, “un conjunto de procedimientos reglados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados”⁷⁹. Tal tipo tecnológico de racionalidad es susceptible de rastreo histórico, no sólo para conocer su “desarrollo”, como dicen algunos, sino para encontrar las conexiones de esa racionalidad con dispositivos de control de la acción y modalidades de sujeción: “La verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan, al “régimen” de verdad”⁸⁰. Por otra parte, la genealogía se ocupa de estudiar históricamente lo que Foucault ha llamado “juegos estratégicos de libertad”. Así como no se asume una “Razón”, tampoco una “Libertad”. Se trata, mejor, de reconocer a la libertad como resultado de un conjunto de luchas precisas, históricamente rastreables y conectadas con las técnicas y saberes. Así, la libertad es juego, porque es contingente y depende de un conjunto de reglas, y estratégico, porque es susceptible de inversión, reelaboración y resistencia: “Ahora tengo una visión mucho más clara de todo esto; me parece que hay que distinguir las relaciones de poder como juegos estratégicos entre libertades – juegos estratégicos que hacen que unos intenten determinar la conducta de los otros, a los que estos responden, a su vez, intentando no dejarse determinar en su conducta o procurando determinar la conducta de aquellos – y los estados de dominación, que son lo que habitualmente se llama el poder”⁸¹. Esto significa que el horizonte metodológico de la arqueología y la genealogía, quiere indagar las maneras como saberes y poderes se condensan en dispositivos de control de la conducta, en modos de sujeción que dependen de ellas y de las obediencias o resistencias a tales dispositivos y tales sujeciones.

Pero, ¿cómo se construye una historia de estas relaciones entre el sujeto, la verdad y el poder? Es decir, ¿qué estrategia analítica y discursiva permitiría elaborar una

⁷⁹ Verdad y Poder 55.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Foucault, M. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. p. 413.

historia de los discursos y prácticas que constituyen una subjetividad? Al caracterizar el diseño de su ejercicio histórico – crítico, Foucault señala:

De hecho, esta práctica histórico-filosófica se trata de hacerse su propia historia, de fabricar como una ficción la historia que estaría atravesada por las cuestión de las relaciones entre las estructuras de racionalidad que articulan el discurso verdadero y los mecanismos de sujeción ligados a él, cuestión que vemos que desplaza los objetos históricos habituales y familiares a los historiadores hacia el problema del sujeto y la verdad, problema del que los historiadores no se ocupan.⁸²

Esto significa que quien trate de construir esta historia de las relaciones entre sujeto, verdad y poder deberá ficcionalizarlas, es decir, asumir un marco empírico como soporte analítico, pero evitar suponer una perspectiva causal o lineal de los eventos históricos. Ficción no significa aquí la elaboración fantástica de conexiones o la elaboración meticulosa de una mentira capaz de fungir como ejercicio literario. Ficcionalizar es desafiar el sentido Moderno de la Historia (las mayúsculas tienen sentido), es decir, no aceptar como necesario y universal su carácter lineal, progresivo y causal. Se trata de anular la visión de un sujeto universal que vive y narra la Historia, para considerar acontecimientos discontinuos con conexiones que se evidencian en transformaciones constatables en empiricidades discursivas (documento como monumento, archivo) y relaciones de poder que funcionan como efectos de dispositivos y técnicas puestas en marcha. Eventualizar o Acontecimentar traduce entonces:

Lo que yo entendería por procedimiento de eventualización, aunque los historiadores griten de espanto, es esto: primero, tomar unos conjuntos de elementos en los que pueda señalarse, en una primera aproximación, por tanto de una manera completamente empírica y provisional, conexiones entre unos

⁸² Qué es la crítica? p. 21.

mecanismos de coerción y unos contenidos de conocimiento. Mecanismos de coerción diversos, quizás también conjuntos legislativos, reglamentos, dispositivos materiales, fenómenos de autoridad, etc.; contenidos de conocimiento que se tomarán igualmente en su diversidad y heterogeneidad y que se tendrán en cuenta en función de los efectos de poder de los que son portadores, en tanto que son validados como formando parte de un sistema de conocimiento⁸³.

La relación entre arqueología y genealogía es de interdependencia: por una parte, la arqueología se ocupa de realizar una historia de la producción de enunciados y de regímenes de verdad, mientras la genealogía indaga acerca de los efectos reglados de poder que induce tal régimen, los dispositivos que soporta y los sujetos que produce a través de la implementación de esas técnicas.

Lo que buscamos, entonces, no es saber lo que es verdadero o falso, fundado o no fundado, real o ilusorio, científico o ideológico, legítimo o abusivo. Buscamos saber cuáles son los lazos, las conexiones que pueden ser señaladas entre mecanismos de coerción y elementos de conocimiento, qué juegos de reenvío y de apoyo se desarrollan entre unos y otros, qué hace que tal elemento de conocimiento pueda tomar unos efectos de poder referidos, en un sistema tal, a un elemento verdadero o probable, incierto o falso, y lo que hace que tal procedimiento de coerción adquiera la forma y las justificaciones propias de un elemento racional, calculado, técnicamente eficaz, etc⁸⁴.

Por eso es necesario ficcionalizar en la investigación crítica de corte arqueológico y genealógico: las relaciones que se encuentran no hacen parte de una continuidad, ni de una linealidad, sino de un conjunto complejo de interdependencias, rechazos, transformaciones y repeticiones. ¿Qué hace efectiva una técnica, un ejercicio de control,

⁸³ Foucault, M. (2003). ¿Qué es la crítica? En: Sobre la Ilustración. Madrid: Editorial Ténos. p. 26.

⁸⁴ Ibid.

un mecanismo de coerción? Una interacción compleja entre saberes determinados por regímenes de verdad, unos efectos de poder actualizados por éste y la constitución de un sujeto que emerge de esas relaciones. No se trata de establecer que es lo verdadero o lo falso, sino las condiciones históricas que hicieron posible tal distinción, el horizonte histórico en el que emergen el régimen de verdad, los efectos de poder y los sujetos que estos, a su vez, producen. No se trata tampoco de una abstracción, sino del análisis de un cuerpo empírico de eventos y fechas específicas:

En suma, me parece que, de la observabilidad empírica para nosotros de un conjunto, a su aceptabilidad histórica, en la época misma en la que efectivamente es observable, el camino pasa por un análisis del nexo saber-poder que lo sostiene, lo retoma a partir del hecho de que es aceptado, en dirección de lo que lo hace aceptable, por supuesto, no en general, sino sólo allí donde es aceptado: es lo que podríamos caracterizar como retomarlos en su positividad. Tenemos pues aquí un tipo de procedimiento que, fuera de la preocupación por la legitimidad y, en consecuencia, separándose del punto de vista fundamental de la ley, recorre el ciclo de la positividad, yendo del hecho de la aceptación al sistema de aceptabilidad, analizado a partir del juego saber-poder. Digamos que, más o menos, este es el nivel de la arqueología.⁸⁵

¿Cuál es el marco empírico de la arqueología? Establecer los eventos discursivos como positividad empírica, las irrupciones y enfrentamientos, de regímenes de verdad. En este momento histórico (no hay que olvidar que el problema histórico para Foucault no es el pasado, sino el presente), aceptamos regímenes de verdad, modalidades de producción de la verdad sin interrogarnos acerca de sus condiciones históricas de posibilidad. Un ejemplo sencillo funcionaría así: si interrogamos a un conjunto de jóvenes, incluso universitarios, acerca del espacio llamado “baño” y de la división “natural” de “baño de niños” y de “niñas”, o por las razones por las cuales funciona tal

⁸⁵ Qué es la crítica? p. 28.

división binaria, tal clasificación de género del espacio, la mayoría de ellos contestará que tal división es correlativa a la existencia “natural” del “hombre” y la “mujer”, de sus diferencias en términos biológicos y de las exigencias morales de la privacidad que cada sujeto disfruta en ese espacio. El hecho de la aceptación no aclara las razones de la misma. Es posible indagar las condiciones históricas de posibilidad de tal división, los saberes que la hicieron posible, las técnicas de control de la conducta aplicadas en este espacio y las subjetividades que se construyen a través de estos efectos de poder (niños, niñas, hombres, mujeres). Si les mostráramos a estos sujetos el modo como funciona el baño romano (con inodoros comunitarios que funcionaban como lugar de conversación y comercio) o la casa de baños medieval (con su confusión de cuerpos y su promiscuidad aceptada), podríamos construir con ellos la siguiente interrogación: ¿cómo ocurrió tal transformación espacial? ¿Qué eventos históricos, cuáles saberes y qué técnicas han hecho posible este espacio que hoy dividimos en géneros? Realizar una arqueología termina articulándose con una genealogía:

Extraer las condiciones de aceptabilidad de un sistema y seguir las líneas de ruptura que marcan su emergencia son dos operaciones correlativas... La detección de la aceptabilidad de un sistema es indisociable de la detección de lo que lo hacía difícil de aceptar: su arbitrariedad en términos de conocimiento, su violencia en términos de poder, en suma, su energía.⁸⁶

Continuando con el ejemplo, la mayoría de Manuales de Convivencia de la instituciones educativas de básica, media vocacional y superior, asumen como faltas graves (determinadoras de sanciones disciplinarias que van de llamados fuertes de atención hasta la suspensión o expulsión) aquellas cometidas en el espacio del “baño”. ¿Cómo se sostiene este sistema de coerción? Desde los saberes biológicos, pasando por los discursos médicos y psiquiátricos, hasta las técnicas de control de los cuerpos y de las poblaciones en los espacios escolares. Lo que hace funcionar la naturalidad, la

⁸⁶ Qué es la crítica? p. 29.

aceptabilidad del espacio “baño” es una elaboración compleja de dispositivos de control de la conducta que validan su eficacia en saberes legitimados por regímenes de verdad, capaces de constituir sujetos precisos a través de sus ejercicios de poder: el niño remitido al Orientador para sacarlo de su curiosidad invasora de la privacidad, el joven transgresor que necesita intervención disciplinaria, el universitario que falta al decoro, comete un crimen, impulsa su adicción, extiende su preferencia sexual, etc. El evento aclara su especificidad supuestamente oculta, se hace visible a través de lo visible:

Se trata de establecer una red que dé cuenta de esta singularidad como de un efecto: de lo que deriva la necesidad de la multiplicidad de las relaciones, de la diferenciación de entre los diversos tipos de relaciones, de la diferenciación entre las diversas formas de necesidad de los encadenamientos, la necesidad de desciframiento de las interacciones y de las acciones circulares, y tomar en cuenta el entrecruzamiento de procesos heterogéneos. Y, por tanto, nada más extraño a un análisis así que el rechazo de la causalidad. Pero lo importante es que no se trata en estos análisis de reconducir un conjunto de fenómenos derivados de una causa, sino de hacer inteligible una positividad singular, en lo que tiene precisamente de singular.

Digamos, en general, que por oposición a una génesis que se orienta hacia la unidad de una causa principal cargada de una descendencia múltiple, se trataría aquí de una genealogía, es decir, de algo que intenta restituir las condiciones de aparición de una singularidad a partir de múltiples elementos determinantes, de los que no aparece como el producto sino como el efecto. Inteligibilización, entonces, pero sobre la que es preciso darse cuenta de que no funciona según un principio de clausura.⁸⁷

⁸⁷ Qué es la crítica? 32.

El ejercicio crítico constituye entonces una grilla de inteligibilidad de los fenómenos sociales al concebirlos desde las relaciones entre los sistemas de aceptabilidad y la singularidad histórica del despliegue de los dispositivos y la producción de sujetos desde efectos reglados de saber y poder. No se trata de la nostalgia y restitución del origen, sino de hacer visible las relaciones complejas que hicieron posible el presente tal como lo aceptamos: la interacción de prácticas discursivas, juegos estratégicos y constitución subjetiva.

Al hablar de arqueología, de estrategia y de genealogía, no pienso que se trate de señalar con ello tres niveles sucesivos que serían desarrollados unos a partir de otros, sino más bien de caracterizar tres dimensiones que deberían permitir en su simultaneidad misma volver a aprehender lo que hay de positivo, es decir, cuáles son las condiciones que hacen aceptable una singularidad cuya inteligibilidad se establece por la detección de las interacciones y de las estrategias en las que se integra.⁸⁸

A modo de síntesis:

En este sentido, esta crítica no es trascendental y no tiene como fin hacer posible una metafísica: es una crítica genealógica en su finalidad y arqueológica en su método. Arqueológica – y no trascendental – en la medida en que no pretenderá extraer las estructuras universales de todo conocimiento o de toda acción moral posible, sino que buscará tratar los discursos que articulan lo que nosotros pensamos, decimos y hacemos, como otros tantos acontecimientos históricos. Y esta crítica será genealógica en el sentido que no deducirá de la forma de lo que somos lo que nos es imposible hacer o conocer, sino que extraerá de la

⁸⁸ Qué es la crítica? 33.

contingencia que nos ha hecho ser lo que somos la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos.⁸⁹

La anterior reflexión permite aclarar las razones que impulsan a esta investigación a asumir la arqueología y la genealogía como propuesta metodológica. En la especificidad de las relaciones entre subjetividad, formación universitaria y modalidades de producción, la arqueología funcionaría en el sentido de que no pretender extraer las estructuras universales de los discursos y prácticas educativas, ni la “evolución” o “desarrollo histórico” de las mismas, sino que buscaría analizar las condiciones históricas de posibilidad de los discursos que articulan lo que se ha pensado, se ha dicho y se ha hecho respecto a los modelos, prácticas universitarias actuales y su papel en la constitución de subjetividad, a partir de su interrelación con los modelos de producción biopolítica del capital global y la sociedad de control.

Es de aclarar que la arqueología se habrá de entender en esta investigación como el análisis de las prácticas discursivas que construyen los objetivos y las racionalidades de los saberes organizados alrededor de la formación universitaria y su relación con las modalidades de producción económica. No se trataría de la búsqueda de un comienzo u origen, sino de la construcción ficcional de las relaciones organizadas por el régimen enunciativo. Designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en el, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo de que depende. La arqueología describe los discursos como prácticas específicas en el elemento del archivo⁹⁰ es decir, la arqueología analiza las prácticas discursivas desde la materialidad depositada en los archivos, los relatos, los libros y las instituciones con el fin de destacar las regularidades y las condiciones de posibilidad que permiten su emergencia. Por lo

⁸⁹ Qué es la Ilustración? 348.

⁹⁰ Foucault, M. Arqueología del saber. p. 223.

tanto, esta investigación no es un trabajo de reconstrucción del pasado a la luz del presente, sino de reflexión sobre nuestro presente desde las regencias del pasado.

Esta arqueología tendrá en cuenta para su análisis la sociedad, la época, las prácticas y los discursos de la educación situando las fases, las rupturas y los problemas presentados en los discursos educativos a nivel internacional como nacional. De ahí que no se pretende hacer una historia de la educación sino señalar puntos de inflexión discursiva y reconocer a partir de éstos los elementos que articulan los modelos y prácticas educativas universitarias actuales con los modelos de producción biopolítica del capital global y la sociedad de control. De ahí que es muy probable que se hayan dado acontecimientos históricos en los que pueda rastrearse la forma como los modelos y procesos educativos han cambiado para dar paso a estas nuevas formas de producción de subjetividad. Por lo tanto lo que se propone para resolver la pregunta problema enunciada más arriba es realizar una arqueología de los documentos nacionales e internacionales sobre educación durante los últimos quince años, para verificar si en efecto la educación actual ya no obedece al esquema de la sociedad disciplinaria, sino que se ha transformado para constituirse en un modo más de sujeción de la sociedad de control.

Lo anterior significa que la fase arqueológica de la investigación asume tres tareas centrales: la construcción de un Archivo, la selección de los enunciados y el análisis de la interdependencia enunciativa, es decir, el establecimiento del régimen de verdad. Pero, ¿cómo se realizan estas tareas? Se constituye el Archivo, en primer lugar, a través del rastreo de la materialidad empírica del enunciado, es decir, su materialidad repetitiva:

Ahora bien, el enunciado mismo no puede estar reducido al puro acontecimiento de la enunciación; porque, a pesar de su materialidad, puede ser repetido: no será fácil decir que una misma frase pronunciada por dos personas, aunque en circunstancias un tanto diferentes, no constituye un enunciado. Y sin embargo, no

se reduce a una forma gramatical o lógica en la medida en que, más que ella y de un modo diferente, es sensible a diferencias de materia, de sustancia, de tiempo y de lugar. ¿Cuál es, pues, esa materialidad propia del enunciado y que autoriza ciertos tipos singulares de repetición? ¿Cómo se puede hablar del mismo enunciado, tratándose de varias enunciaciones distintas, allí donde se pueden reconocer formas, estructuras, reglas de construcción, intenciones idénticas? ¿Cuál es, pues, ese régimen de *materialidad repetible* que caracteriza al enunciado?...

El régimen de materialidad al que obedecen necesariamente los enunciados es, pues, del orden de la institución más que de la localización espacio-temporal: define *posibilidades de reinscripción y de transcripción* (pero también de umbrales y límites) más que de individualidades limitadas y perecederas⁹¹.

Esta descripción negativa de la materialidad empírica del enunciado traduce lo siguiente: es la posibilidad de la repetibilidad del enunciado la que evidencia su marco material. Por ejemplo, ya en el campo de nuestra investigación, podría preguntarse por las razones que le permiten invocar a los discursos educativos universitarios el enunciado “competencia”. ¿Qué permite que se pueda hablar de competencias lingüísticas, ciudadanas, laborales o científicas? ¿En qué consiste su repetibilidad en tanto que reinscripción (por ejemplo, las conexiones entre competencias lingüísticas y ciudadanas) o de transcripción (de lingüísticas a científicas y de estas a las laborales)? ¿En qué momento ya no puede hablarse de competencia, sino de desempeño, habilidad o logro (umbral y límite del enunciado)? Como puede inferirse, no se trata de una arbitrariedad en la selección, sino de la ubicación de repetibilidades, de la distinción de las posibilidades y de la constatación del umbral y el límite.

La identidad de un enunciado está sometida a un segundo conjunto de condiciones y de límites: los que le son impuestos por el conjunto de los demás

⁹¹ Foucault, Op. Cit. pp. 171 – 173.

enunciados en medio de los cuales figura, por el dominio en el que se le puede utilizar o aplicar, por el papel o las funciones que ha de desempeñar⁹².

Lo que significa que al analizar la materialidad del enunciado en las prácticas discursivas propias de la institución educativa universitaria, es necesario aclarar los modos como otros enunciados limitan o restringen su campo de estabilidad, su repetibilidad, su uso posible. En el ejemplo considerado, ¿Qué transcripción y que limitación funcionan cuando la definición de “competencia” como “saber hacer en contexto” se asume en el marco de las competencias ciudadanas y su discurso ético, político y psicológico? Construir el Archivo es posible cuando se establece la doble condición señalada más arriba:

El archivo es en primer lugar la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares. Pero el archivo es también lo que hace que esas cosas dichas no se amontonen indefinidamente en una multiplicidad amorfa, ni se inscriban tampoco en una linealidad sin ruptura, y no desaparezcan al azar sólo de accidentes externos; sino que se agrupen en figuras distintas, se compongan las unas con las otras según relaciones múltiples, se mantengan o se esfumen según regularidades específicas... *Es el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados*⁹³

Así que la construcción del archivo supone la especificación del régimen que hace posible decir lo decible. ¿Qué relaciones enunciativas, prácticas discursivas y modalidades de saber permiten hacer decir “competencia”? ¿Cómo se formó tal enunciado? ¿De qué otros enunciados depende? ¿Cómo lo limitan otros enunciados? ¿Cómo se transforma al decirse como “competencia lingüística, ciudadana, etc.”? Este es el marco material que caracterizaría la fase arqueológica.

⁹² Ibid.

⁹³ Arqueología. pp. 219 – 221.

La genealogía, del mismo modo, se asume en esta investigación como un discurso histórico que se cuestiona a sí mismo, como una contra historia que dice lo no dicho por la historia oficial. De ahí que la propuesta metodológica “no aspira a interpretar el pasado, sino a describirlo y establecer una red de relaciones significativas que permitan a los enunciados expresar su sentido sin más mediaciones que las que el propio enunciado produzca, posibilitando que la descripción se torne explicativa al momento en que esté en condiciones de generar transformaciones. Evitando de esta manera los actos interpretativos que rayan en la sobreinterpretación del significado sobre el significante, además de romper con la circularidad de las interpretaciones interminables”⁹⁴ La genealogía permitirá proponer un modelo explicativo de los modos de producción de la subjetividad propios de las prácticas educativas actuales, en especial, en el ámbito universitario. Si en la arqueología se pretende estudiar las condiciones de posibilidad del discurso educativo, en la genealogía la propuesta es analizar lo que subyace, se entreteje y posibilita los acontecimientos educativos que son modificados por el poder. Del mismo modo, la fase genealógica partiría de la contingencia histórica de las prácticas educativas para develar la especificidad de los dispositivos de poder/saber y de constitución de la subjetividad en la relación entre educación universitaria y el modelo económico actual.

De esta manera, este proyecto de investigación asume como elemento metodológico básico el análisis filosófico de Michel Foucault respecto a las prácticas discursivas, las que se entienden como conjuntos de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación, que se articulan históricamente en saberes y que se validan desde un régimen reglado sostenido por relaciones de poder. Así, puede decirse que el análisis de los modos históricos como se constituyen las formaciones discursivas permite señalar las relaciones de poder que mantienen la validez de las mismas. Para comprender el modo como este supuesto afecta el diseño de la investigación, será necesario ampliar los términos que las componen:

⁹⁴ Vanegas, G. (2002). La institución educativa en la actualidad.

1. Los discursos son conjuntos de *enunciados*: Es decir, de formaciones de lenguaje que no recurren a esencias gramaticales ni a una estructura única de relaciones entre significante y significado. El enunciado se distingue de la frase y de la proposición porque no apela a una fundamentación esencial sobre el desarrollo del lenguaje sino al modo como variables históricas permiten “decir lo decible”.

2. Los discursos que provienen de un mismo sistema de *formación*: Los enunciados dependen unos de otros, es decir, el lenguaje sólo puede referirse a sí mismo y ya no a fundamentaciones metafísicas en las que se refiere a esencias o a invariantes estructurales. El desarrollo de las relaciones entre enunciados y su interrelación con los acontecimientos históricos permiten su surgimiento y sostenimiento, es decir, su aparición, su aceptación y su transformación.

3. Los discursos que se articulan históricamente en *prácticas discursivas*: Foucault entiende por tales “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido para una época dada, y un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”⁹⁵. Esta *práctica* es histórica y está sostenida por reglas arbitrarias, impersonales, cambiantes y dependientes de las variables socio-históricas.

4. Los discursos que se validan desde un *régimen reglado* sostenido por *relaciones de poder*: Foucault entiende que el discurso no es sólo una expresión de lenguaje o de verdad, este lenguaje y esta verdad provocan relaciones de poder, las mantienen y les permiten transformarse. El *régimen reglado* hace referencia a las condiciones históricas que permiten “decir lo decible”, mientras que promueven formas de acción, es decir, modifican e influyen en las acciones

⁹⁵ Cf. Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

de quienes se ven afectados por el discurso. En este sentido, es conocido el análisis que Foucault hace del discurso médico, psiquiátrico y penitenciario.

Aclarado lo anterior, se puede explicitar ahora la forma en que las anteriores precauciones metodológicas inciden sobre la metodología de la investigación. En primer lugar, Foucault crea un marco metodológico para estudiar los discursos desde prácticas discursivas al que llamó *arqueología*. Ella consiste en tomar los discursos en su régimen reglado y las condiciones históricas que lo hacen posible. Desde esta posición, los discursos que se formulan y acumulan en una época histórica específica y que dependen de una determinada formación discursiva se llaman ahora *archivo*. Esta es la razón por la cual el primer paso del proceso de investigación es constituir un archivo de los discursos específicos que pretenden estudiarse. Las relaciones de poder que producen y sostienen estos discursos son analizados por Foucault desde lo que el llamó *genealogía*. Por ella entiende la revisión de las condiciones históricas que hacen posibles determinadas formas del poder. En tanto que el poder no es una sustancia sino una forma de incidir sobre las acciones posibles, una acción sobre la acción, los discursos no son sólo expresiones de lenguaje sino además parte fundamental de los dispositivos de control, de gobierno y de resistencia. Además, se trata de localizar en los dispositivos discursivos la materialidad repetitiva de los enunciados, es decir, la constante recurrencia de los discursos en formaciones que, manteniendo una regularidad, se modifican constantemente para insistir en la constitución de un saber, unas relaciones de poder y unos sujetos.

De lo anterior se desprende una cierta caracterización de los discursos a analizar en la presente investigación:

1. los que caracterizan el sujeto de la educación.
2. los teleológicos: por los fines que propone en la educación.
3. Conceptuales: los que definen la ciencia, sociedad, la verdad entre otros.
4. Los prescriptivos: los que dirigen las prácticas empíricas.

La revisión efectuada de documentos primarios permite establecer una primera aproximación al tipo de documentos que conformarían el archivo de este proyecto:

1. Documentos de política y evaluación de educación superior en Colombia y América Latina de los agentes multilaterales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, UNESCO)
2. Documentos de política y evaluación y legislación del gobierno nacional sobre educación superior y ciencia y tecnología.
3. Documentos de las diferentes misiones y movilizaciones de reforma de la educación superior en Colombia.
4. Documentos sobre algunos casos de debate sobre reformas de la universidad pública, como por ejemplo el debate sobre la reforma académica de la Universidad Nacional de Colombia, bajo la rectoría de Marco Palacio.
5. Documentos de sistema de “Aseguramiento” de la calidad de la educación superior (CNA, CONACES, y pruebas de los exámenes de Estado ECAES)

Se trataría, entonces, de hacer visible el funcionamiento del dispositivo discursivo en la articulación de su materialidad repetitiva y en las prácticas que permite, sostiene o promueve. En ese sentido, y adelantándonos un poco en relación con los resultados de la investigación, podríamos señalar la regularidad, y su transformación, de los enunciados, presentes en todos los discursos anteriormente señalados, de “competencia” y “desarrollo”. Es decir, es posible, en el sentido de la propuesta metodológica de esta investigación, hacer visible el modo como se constituye un dispositivo discursivo que se articula, a pesar de la multiplicidad de los documentos, en los diversos usos de las nociones de “competencia” (discursiva, científica, ciudadana, laboral) y de “desarrollo” (humano, empresarial, laboral, integral). Del mismo modo, es posible evidenciar las estrategias y prácticas que se derivan de estos discursos en el orden de la educación superior, como por ejemplo, las diversas acciones que el Estado y las universidades adelantan para promover el “emprendimiento”, el “liderazgo” y el “capital humano”. Este ejercicio analítico de corte histórico – crítico permitiría, entonces, mostrar las

relaciones entre modalidades de saber y estrategias de poder que terminan constituyendo una subjetividad productiva, es decir, hacer visible la producción de productores en el ámbito de la educación superior en Colombia.

7. LA CONSTITUCIÓN DE UNA SUBJETIVIDAD PRODUCTIVA: ARQUEOLOGÍA DE LOS DISCURSOS SOBRE LA INTERACCIÓN FORMACIÓN UNIVERSITARIA – PRODUCTIVIDAD 1991 – 2005

Los capítulos anteriores delimitan las relaciones que existirían entre una producción de sujetos para la productividad contemporánea del capital y una metodología de investigación acerca de cómo, en términos generales, un régimen de saber desata juegos de poder que constituyen sujetos. En este apartado de la investigación, se hace necesario aclarar cómo funciona esta producción subjetiva en el marco de los discursos gubernamentales que determinan el sentido de la educación superior en Colombia. Para llevar esto a cabo, es indispensable recordar los lineamientos que se propusieron en los primeros capítulos, especialmente los que establecen: asumir como grilla de inteligibilidad la relación arte gubernamental – red institucional – modalidades productivas, hacer visibles los enunciados que expresan la exigencia social por la productividad a la institución educativa y a la extensión de sus prácticas y, por último, revisar la vigencia de la relación *homo oeconomicus* – sociedad civil – sociedad de seguridad en la formación de sujetos productivos en el marco de las prácticas educativas universitarias.

Sin embargo, se hace necesario ampliar aquí el sentido de las precauciones metodológicas que se han establecido en el capítulo anterior. A primera vista, podría suponerse que es suficiente con dirigir el trabajo analítico hacia los discursos que estrictamente pertenecen a la educación superior. Pero, de llevarse esto a cabo, se cometería un error histórico que no nos permitiría hacer visible el alcance del dispositivo discursivo objeto de esta investigación. El horizonte histórico que se analiza permite entender que las nociones de “competencia” y “desarrollo” determinaron inicialmente a la educación básica y media, y luego a la superior. Es el caso, por ejemplo, de las transformaciones que ha sufrido el llamado “examen de Estado”, que se realiza en el último año de media vocacional. Sólo fue hasta finales de la década de los

noventa que se implementó una evaluación desde “competencias”. Este cambio obligó al Ministerio de Educación a plantearse la necesidad de construir “Lineamientos Curriculares” en las áreas básicas de la formación, es decir, directrices específicas pero incluyentes acerca del sentido del currículo desde la perspectiva de la formación y evaluación desde competencias. Esta transformación se completará cuando, entre 2000 y 2005, se incluyan en esta evaluación desempeños de competencias ciudadanas.

Este modelo del “examen de Estado” se amplía a la educación superior al nacer los ECAES⁹⁶ (Exámenes de Calidad de la Educación Superior), los cuáles asumen el

⁹⁶ Para comprender los alcances históricos de este acontecimiento: “Los Exámenes de Calidad de la Educación Superior en Colombia se remontan a 1966, cuando en el Plan Nacional para la Educación Superior en Colombia, conocido como “Plan Básico” se recomendó la realización de exámenes para profesionales a nivel de graduados, con el fin de solucionar problemas concretos relacionados con la acreditación académica de las facultades, la transferencia de estudiantes y la selección de candidatos para estudios de postgrado o para cargos específicos.

En las décadas de los 80’s y 90’s el ICFES en compañía de otras instituciones estatales, asociaciones de facultades y universidades desarrollaron proyectos encaminados a elaborar exámenes para evaluar egresados. En el marco del Plan de Gobierno de 1990 – 1994, el ICFES adelantó un proyecto que contempló el estudio de exámenes de la educación superior en Medicina, Derecho y Contaduría. Este proceso condujo finalmente a la definición de las estructuras de los exámenes de Derecho y Medicina, y sentó las bases para realizar convenios con universidades y asociaciones de profesionales interesadas en participar en la elaboración de tales exámenes.

Para 1995, el informe de la Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública propuso “establecer la obligatoriedad de los exámenes de Estado para los egresados de pregrado, como un elemento del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior”. Complementariamente, la Misión recomendó que estos exámenes no tuviesen implicaciones legales sobre los derechos de las universidades. En 1998, después de una serie de acercamientos y desarrollo de proyectos conjuntos con diversas organizaciones de profesionales y facultades, se inició un ambicioso proyecto para asumir la evaluación de profesionales de todas las especialidades de la ingeniería. Sin embargo, la proliferación de programas de ingeniería a nivel nacional, hizo necesario proponer un proyecto en varias etapas, siendo la primera de ellas el diseño y construcción de pruebas en Ingeniería Mecánica, las cuales fueron experimentadas y ajustadas para ser aplicadas a egresados y alumnos de último año en este programa en el

año 2002. En este mismo período, el Plan Estratégico de Educación 2000 – 2002, consideró los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior como uno de los programas orientados al mejoramiento de la calidad y la transparencia en la educación superior. Es entonces cuando se expiden los decretos 1716, 2233 de 2001 y 1373 de 2002 mediante los cuales se reglamentan los Exámenes de Estado para las carreras de Medicina, Ingeniería Mecánica y Derecho, respectivamente. Atendiendo a la reglamentación establecida por los decretos anteriormente mencionados, en el 2002 después de un trabajo continuo con asociaciones de facultades y universidades del país, el ICFES desarrolló el proceso de revisión y ajuste de las pruebas de Ingeniería Mecánica, Medicina y Derecho. Los exámenes en estos programas se aplicaron en el segundo semestre del 2002 y los resultados obtenidos sirvieron de base para identificar fortalezas y debilidades en los diferentes programas de pregrado que participaron en estas aplicaciones. Considerando los diversos decretos¹ mediante los cuales se establecieron los estándares y marcos básicos de las áreas del conocimiento y competencias que debían integrar los programas académicos de pregrado en Ingenierías, Ciencias de la Salud, Derecho, Arquitectura, Comunicación e Información, Administración, Contaduría Pública, Economía, Psicología y Ciencias Exactas y Naturales, el ICFES abre una serie de convocatorias en el 2003 para que las diferentes universidades públicas y privadas, asociaciones de facultades, de profesionales y otras organizaciones académicas elaboren propuestas para diseñar y construir los nuevos ECAES en 27 programas de pregrado agrupados por áreas del conocimiento, según lo establecido así:

- CIENCIAS DE LA SALUD: Enfermería, fisioterapia, fonoaudiología, medicina, nutrición y dietética, odontología, optometría y terapia ocupacional.
- INGENIERÍA, ARQUITECTURA, URBANISMO Y AFINES: Arquitectura e Ingenierías: química, de materiales, metalúrgica, ambiental, agrícola, civil, de minas, de alimentos, de sistemas e informática, eléctrica, electrónica, industrial, mecánica, de telecomunicaciones, geológica e ingeniería agronómica - agronomía.
- CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS: Derecho y psicología. Para la construcción de estas pruebas, las universidades y asociaciones encargadas del proceso, desarrollaron talleres regionales en los que hubo participación de un porcentaje significativo de la comunidad educativa universitaria del país. Los ECAES en estos programas se aplicaron el primero de noviembre de 2003 en todo el país, y los resultados tanto institucionales como individuales se dieron a conocer el primero de diciembre del mismo año. En el año 2004, a los 27 programas ofrecidos en el 2003, se le sumaron los siguientes: Bacteriología, Administración, Economía, Contaduría, Licenciatura en educación preescolar, Licenciatura en Educación Básica énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Naturales, Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Sociales, Licenciatura en Educación Básica énfasis en Matemáticas, en Lenguas

esquema de estándares de calidad de la educación que ya había diseñado el Ministerio de Educación para la educación básica y Media. Esto significa que los documentos gubernamentales llamados “Lineamientos Curriculares” y “Guías de estándares de calidad” tienen una relevancia fundamental a la hora de comprender el acontecer histórico del dispositivo; razón fundamental para que, aunque no sean discursos sobre educación superior, sean asumidos como parte fundamental de este análisis.

Ahora bien, para realizar tal tarea analítica, este capítulo se dividirá en tres secciones, que organizan, a su vez, el sentido de la hipótesis propuesta: los dispositivos discursivos de las artes gubernamentales que regulan la Educación Superior en Colombia articulan un régimen de saber y unos juegos de poder que constituyen una subjetividad para la producción capitalista actual. Tal producción se considera “biopolítica” en tanto que captura la vida social en su totalidad y la organiza en torno a una producción de subjetividades. “Los grandes poderes industriales y financieros producen, entonces, no sólo mercancías, sino también subjetividades. Producen subjetividades que a su vez son agentes dentro del contexto político: producen necesidades, relaciones sociales, cuerpos y mentes, lo que equivale a decir que producen productores”⁹⁷. Las tres secciones que se proponen en este capítulo quieren estudiar el modo como, desde los discursos gubernamentales sobre la educación superior, se constituyen mentes y cuerpos para el capital. Estas secciones se ocupan de tres modalidades subjetivas propias de estos juegos de saber y poder: la constitución de sujetos epistemológicos, sujetos morales y sujetos políticos.

Modernas, Medicina Veterinaria, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Zootecnia, Comunicación e Información y Trabajo Social. Con la construcción de estos nuevos ECAES durante el presente año, se completa la evaluación en 42 programas académicos de pregrado en todo el país”. En “ECAES, Documento de antecedentes y marco legal”, en www.icfes.gov.co

⁹⁷ Negri & Hardt. (2002). Imperio. Buenos Aires: Paidós. p. 43.

Se ha sostenido aquí que, en términos arqueológicos, los dispositivos discursivos construyen un “régimen de aceptación”, es decir, una decibilidad de los enunciados que organiza su propia justificación y sostenimiento, al tiempo que ejerce relaciones de poder desde las mismas. Y tal régimen organiza, a su vez, una repetibilidad del enunciado que se evidencia cuando éste emerge en diversos discursos, transformándose y manteniéndose al mismo tiempo. En el caso de esta investigación, es indudable que el régimen de aceptación se sostiene en la producción y transformación del enunciado “competencia”. De esta manera, los tres momentos de este capítulo se relacionan con la emergencia histórica de la decibilidad del enunciado competencia: competencias del lenguaje, competencias ciudadanas, competencias laborales. En relación con la formulación de la hipótesis, esta podría expresarse, en lo que concierne a este momento de la investigación, del siguiente modo: el dispositivo discursivo que constituye la producción biopolítica de la subjetividad en el marco de la Educación Superior en Colombia, se organiza en la decibilidad, es decir, en las relaciones de saber y de poder, del enunciado “competencia”. Lo que significa que, en lo que sigue, la investigación tratará de visibilizar el dispositivo discursivo desde las precauciones metodológicas que acaban de enunciarse: artes de gobierno, discursos gubernamentales sobre Educación Superior y producción de subjetividades (*homo oeconomicus* – *subjetividad empresarial*).

7.1 EL DISEÑO DE MÁQUINAS COGNITIVAS PARA LA PRODUCCIÓN CAPITALISTA:

Se hace necesario, entonces, lanzar una mirada arqueológica a los discursos gubernamentales de la Educación Superior. Y nada mejor, para empezar, que rastrear su definición. La Ley 30 de 1992 declara:

Artículo 1° La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se

realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional⁹⁸.

La primera parte de esta definición se conecta con otros enunciados sobre el sentido de la relación entre educación, producción y democracia. A manera de ejemplo, contraponemos esta primera parte de la definición a un discurso que aparece en un ejercicio de diagnóstico muy conocido sobre la relación entre educación y tecnologías de la comunicación y la información:

De acuerdo con el ex secretario de economía Richard Riley, los diez principales empleos que son demandados en 2010 no existían en 2004. Actualmente estamos preparando estudiantes para empleos que no existen y ellos usarán tecnologías que aún no han sido creadas para resolver problemas que no sabemos aún que son problemas⁹⁹.

Como todo lo relacionado con la producción biopolítica de la subjetividad, ambos discursos se conectan directamente con la cuestión de la potencia. En el primero, la potencia es un asunto de “desarrollo integral”, lo que podría entenderse como “de todas las dimensiones de la vida”. En el segundo, el diagnóstico que se propone implica la necesidad de la “formación permanente” para la resolución de problemas sociales vitales, en el marco de la relación entre educación, usos de tecnologías y problemas sociales de orden de productividad económica. Sin embargo, ambos discursos se conectan en la repetibilidad del enunciado “desarrollo”, al menos en tres niveles: desarrollo de la propia individualidad, de ésta en relación con la vida profesional y, por último, de la sociedad. Lo que puede analizarse desde dos orillas distintas. Por una parte,

⁹⁸ Ley 30 de 1992. Principios, Artículo 1.

⁹⁹ Este enunciado se encuentra en un famoso video llamado “Shift happens”, que se actualiza cada cierto tiempo acerca del impacto de la tecnología en la sociedad globalizada realizado en 2007 por Karl Fisch and Scott McLeod. Puede revisarse en www.youtube.com/watch?v=pMcfrLYDm2U

los discursos que sostienen una noción de desarrollo económico en relación con elementos de orden ético y político (Amartya Sen); por otra, los ejercicios críticos biopolíticos (Foucault, Deleuze y Negri).

Partamos de esta última posición y luego, contraponámosla a la primera, como estrategia discursiva para analizar la construcción de los dispositivos discursivos de la Educación Superior en Colombia. Para Foucault, el neoliberalismo insistirá en una subjetividad, *homo oeconomicus*, que se constituye a través de diversas estrategias, en las que se incluyen modalidades educativas. ¿En qué consiste esta subjetividad?:

En el neoliberalismo - que no lo oculta, lo proclama – también vamos a encontrar una teoría del *homo oeconomicus*, pero este no es en absoluto un socio de intercambio. El *homo oeconomicus* es un empresario, y un empresario de sí mismo. Y esto es tan cierto, que en la práctica, va a ser el objetivo de todos los análisis que hacen los neoliberales: sustituir en todo momento el *homo oeconomicus* socio del intercambio por un *homo oeconomicus* empresario de sí mismo, que es su propio capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos¹⁰⁰.

Esta subjetividad concebida como “empresario de sí mismo” es el soporte ontológico del enunciado “capital humano”. Esta modalidad subjetiva emerge, y Foucault lo hace visible, de los análisis económicos neoliberales de la década de 1970. Pero, ¿cómo se relaciona el enunciado “capital humano” con estrategias gubernamentales educativas? En la especificidad del análisis de Foucault no se incluye un sentido fuerte de la educación para la profesión, pero se señala una *episteme* que desata relaciones de saber-poder que capturan toda la vida social, que incluyen desde preocupaciones racistas de orden genético, hasta una cierta comprensión de la necesidad de realizar “inversiones educativas” para incrementar el capital humano:

¹⁰⁰ Foucault, M. (2007). El nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires: FCE. p. 265.

Quiero decir lo siguiente: si el problema de la genética suscita en nuestros días tanta inquietud, no creo que sea útil o interesante recodificar esa inquietud respecto a ella en los términos tradicionales del racismo. Si se quiere captar lo que hay de políticamente pertinente en el desarrollo actual de la genética, habrá que procurar aprehender sus implicaciones en el nivel mismo de la actualidad, con las problemáticas reales que la situación plantea. Y cuando una sociedad se planteé el problema de la mejora de su capital humano en general, no podrá dejar de encarar o, en todo caso de exigir la cuestión del control, el filtro el mejoramiento del capital humano de los individuos, en función de las uniones y procreaciones que resulten. Y en consecuencia, el problema político de la utilización de la genética, se formula entonces en términos de constitución, crecimiento, acumulación y mejora del capital humano...

... Si se plantean problemas y los neoliberales presentan nuevos tipos de análisis, es mucho más, desde luego, del lado de lo adquirido, es decir, de la constitución más o menos voluntaria de un capital humano en el transcurso de la vida de los individuos. ¿Qué quiere decir formar capital humano, formar, por lo tanto, esa especie de idoneidad-máquina que va a producir ingresos, o en fin, que va a ser remunerada con un ingreso? Quiere decir, por supuesto, hacer lo que se llama inversiones educativas. A decir verdad no hubo que esperar a los neoliberales para medir ciertos efectos de esas inversiones educativas, ya se tratara de la instrucción propiamente dicha, de la formación profesional, etc. Pero los neoliberales hacen notar que, de hecho, lo que es preciso llamar inversión educativa, o en todo caso, los elementos que participan en la constitución de un capital humano, son mucho más amplios, mucho más numerosos que el mero aprendizaje escolar o el mero aprendizaje profesional¹⁰¹.

¹⁰¹ Ibid., p. 269.

Tal episteme organiza saberes dispersos y diversos: la cantidad de tiempo que la madre debe pasar con el niño, el papel de la cultura de los padres, el impacto del ambiente en el que el niño se desarrolla, etc. Foucault resume esa episteme en la formulación de las siguientes preguntas: “¿Qué elementos del entorno del niño van a producir capital humano? ¿En qué aspecto tal o cual tipo de estimulación, tal o cual forma de vida, tal o cual relación con los padres, los adultos, los otros, podrán cristalizar como capital humano?¹⁰²”. Es fácil adivinar las consecuencias que va a tener este discurso económico neoliberal sobre la formulación de políticas académicas, en el orden de la educación básica, media vocacional y superior. Es más, se hará visible si se analiza con atención el artículo de la Ley 30 que se enuncia más arriba. La definición que propone este dispositivo discursivo gubernamental es, visiblemente, un enunciado que depende del enunciado neoliberal de “capital humano”. Y, a su vez, se hace evidente el modo como el *homo oeconomicus* como empresario de sí mismo subyace en la percepción subjetiva de la Ley: el “pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica y profesional” es el conjunto de enunciados que prueban la relación que se ha visibilizado.

Ahora bien, en relación con la interacción formación permanente – escala salarial, Deleuze señala:

La empresa, en cambio, instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente. El principio modulador de que los salarios deben corresponderse con los méritos tienta incluso a la enseñanza pública: de hecho, igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir

¹⁰² Ibid., p. 270.

la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa¹⁰³.

Este análisis hace emerger una noción fundamental para el capitalismo contemporáneo y para las formas como se relaciona con la Educación Superior: la noción de “competencia”. Complementando el anterior análisis de Foucault, esta cita de Deleuze muestra como tal formación permanente del capital humano funciona a través de una “empresarización” de la sociedad, en la que sus componentes compiten unos con otros como condición del desarrollo que ella necesita. Esta “competencia”, en su doble sentido de competición y habilidad, se instala en la episteme que sostiene la producción de sujetos para el capital. La conocida definición del Ministerio de Educación Nacional de competencia como “saber hacer en contexto” funciona desde una supuesta transparencia ontológica del contexto, como si este no tuviera que ver con los modos como las sociedades construyen su realidad, incluso en términos de producción económica. La doble dimensionalidad de “competencia” subyacen en este “saber hacer”. En este sentido, la potencia, es decir, la posibilidad de la acción, se dirige en el espacio estriado de la formación escolar hacia la constitución de una subjetividad “sabia” a la hora de construir un sí mismo en términos de empresa (proyecto de vida, gestión empresarial, etc.); empresa que incluye la preparación para la competición y para la habilidad. En términos de Negri y Hardt, como aparece en la primera cita de este capítulo, se construyen “cuerpos y mentes” para la producción capitalista: una producción de productores.

Pero se hace necesario aclarar lo que Negri y Hardt quieren decir con esto. En el análisis económico que Marx realiza en los *Grundrisse*¹⁰⁴, postula la noción de “general

¹⁰³ Deleuze, G. (1996). Post-scriptum a las sociedades de control. En: Conversaciones. Valencia: Pretextos. p. 249 – 250.

¹⁰⁴ Marx, K. (2006). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política* (1857-1858). México: Siglo XXI editores.

intellect”, para denotar con ella “el conjunto de los conocimientos abstractos que determinan las modalidades productivas y la vida misma”, es decir, tal “intelecto general” surge de la comunicación entre los miembros de la sociedad, así como de su experiencia compartida y solidaria”. Cuando quiere darse cuenta de un proceso productivo, según Marx, no debería tenerse en cuenta sólo el aspecto mecanicista o monetario del mismo. Todo fenómeno productivo surge de la posibilidad creativa disponible en el marco social. Por ejemplo, el diseño de una máquina o de una estrategia para resolver una necesidad dependen más de la interacción comunicativa de unos saberes disponibles en el marco social, que ahora se capturan o se establecen en la máquina o en la estrategia capitalista, cómo si ellas no dependieran de tales procesos sociales de construcción del conocimiento. En este sentido, el “intelecto general” es el aspecto básico de cualquier modalidad productiva¹⁰⁵. Michael Hardt y Antonio Negri en *Imperio*¹⁰⁶, parten del análisis de esta noción para introducir, a su vez, un análisis sobre un concepto fundamental para su propuesta: la “producción inmaterial”. Esta producción es el resultado de un cambio de paradigma productivo que supera al fordismo, para dirigirse a la construcción de un “sistema de comunicación establecido entre la producción y el consumo de mercancías, esto es, la transmisión de información entre la fábrica y el mercado”¹⁰⁷. Lo que significa una seria superación de los modelos productivos, de gestión y mercadeo, pues de lo que se trata es de hacer circular un

¹⁰⁵ “En cierto momento del desarrollo capitalista, que Marx sólo vislumbró como el futuro, los poderes de la fuerza laboral se fortalecieron con los poderes de la ciencia, la comunicación y el lenguaje. El intelecto general es una inteligencia colectiva, social, creada por los conocimientos, las técnicas y las aptitudes acumuladas. El valor del trabajo se realiza mediante una nueva fuerza laboral concreta y universal, a través de la apropiación y el uso libre de las nuevas fuerzas productivas. Lo que Marx vio como el futuro es nuestra época. Esta transformación radical del poder de los trabajadores y la incorporación de la ciencia, la comunicación y el lenguaje en la fuerza productiva redefinieron toda la fenomenología del trabajo y la totalidad del horizonte mundial de producción” Definición en; Hardt, Negri. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós. p. 319.

¹⁰⁶ Ver Hardt, M. & Negri, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós. Especialmente capítulo 2.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 257.

conjunto de acciones comunicativas que den sentido a las acciones instrumentales. En tal sentido:”Los sectores de servicios de la economía presentan un modelo más rico de la comunicación productiva. La mayor parte de los servicios en realidad están basados en el intercambio continuo de información y conocimientos”¹⁰⁸. Se hace visible, entonces, como esta noción de productividad se conecta con la formación de sujetos en la Educación Superior.

Ahora bien, para estos autores, el intelecto general y el trabajo inmaterial, en tanto que conjunto de conocimientos, actitudes solidarias y posibilidades productivas, son los elementos centrales del capitalismo contemporáneo. Es decir, la tendencia no es a la producción de “cosas”, sino que ciertas acciones, conocimientos y productos son ellos mismos intelecto general y trabajo inmaterial. En un ejemplo bastante conocido, es claro que el cultivo de ciertas especies necesita del intelecto general. Sin embargo, tal intelecto y su conocimiento se venden como asesoría, se trata como propiedad privada, se patenta y se comercializa. A su vez, esta comercialización depende de trabajo inmaterial, o cada vez más inmaterial, puesto que se distribuye desde contacto humano, desde herramientas comunicativas y servicios especializados¹⁰⁹

Según Negri y Hardt, el trabajo inmaterial tiene dos facetas: por una parte, es cada vez más *abstracto*, es decir, aleja cada vez más al trabajador de su objeto. Por ejemplo,

¹⁰⁸ El texto continúa: “Puesto que la producción de servicios da por resultado un bien no material y durable, definimos los trabajos implicados en esta producción como *trabajo inmaterial*- esto es, un trabajo que produce un bien inmaterial, tal como un servicio, un producto cultural, conocimiento o comunicación”. Ibid., p. 258.

¹⁰⁹ “El desarrollo de redes de comunicación tiene una relación orgánica con el advenimiento del nuevo orden mundial, es, en otras palabras, el efecto y la causa, el producto y el productor. La comunicación no sólo expresa, sino que también organiza el movimiento de la globalización. Organiza el movimiento multiplicando y estructurando interconexiones a través de redes. Expresa el movimiento y controla el sentido y la dirección de lo imaginario que se transmite a lo largo de esas conexiones comunicativas; en otras palabras, guía y canaliza lo imaginario dentro de la máquina comunicativa”. Ibid., p. 43.

los vendedores en línea o los call-centers no tienen contacto directo con los productos que ofrecen, pero su interacción comunicativa es la que dirige la fuerza operativa. Lo que a su vez termina haciendo tal trabajo comunicativo inmensamente valioso, pero sin relación directa con los productos o con el modelo operativo. “La otra faceta del trabajo inmaterial es el *trabajo afectivo* de la interacción y el contacto humanos. Los servicios de salud, por ejemplo, se sustentan principalmente en el trabajo afectivo y de asistencia y la industria del entretenimiento se concentra así mismo en la creación y manipulación del afecto”¹¹⁰. Estas dos características, abstracción y afectividad, son inherentes, como puede deducirse fácilmente, al aspecto epistemológico de la formación de sujetos en Educación Superior desde la perspectiva de las “competencias”. Este “saber hacer en contexto” inicial termina transformándose en un “saber ser” y un “saber vivir”¹¹¹. Subjetividad sabía diseñada desde una episteme que construye cerebros y mentes.

Así que no basta con señalar la importancia del intelecto general y la producción inmaterial en el capitalismo contemporáneo, también hay que decir que estos producen sujetos y acciones, “cuerpos y cerebros” que modifican la vida social, transformándola en un despliegue de producciones capaces de producir productores. No se trata sólo de un juego de palabras, es la claridad del impacto de tales elementos en la sociedad actual. Por ejemplo, un empleado de una multinacional de comidas rápidas se ve obligado a sonreír como parte de su atención al cliente. Al hacerlo, impulsa una serie de acontecimientos que desencadenan la satisfacción del usuario, que no busca sólo comer algo sino también excelente atención. El empleado sonríe, es amable, a su vez recibe un

¹¹⁰El texto continúa: “Esta es una labor inmaterial porque, aun siendo corporal y afectiva, crea productos intangibles, un sentimiento de comodidad, de bienestar, de satisfacción, de emoción o pasión. Categorías tales como los “servicios personales” o la “atención personalizada” se emplean a menudo para identificar este tipo de trabajo, pero lo realmente esencial de estas tareas es la creación y manipulación de afecto. Esta producción, este intercambio y esta comunicación afectiva suelen asociarse con el contacto humano, pero tal contacto puede ser real o virtual, como lo es en la industria del entretenimiento”. Ibid., p. 259.

¹¹¹ Para esto ver: Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Imprenta Nacional. Bogotá: 2006 Introducción.

trato amable y promueve una recordación del buen servicio del lugar. Pero al hacerlo, se produce el mismo, puesto que sus acciones se ven determinadas por tal política de atención; y produce una especificidad de cliente, quien a su vez seguirá exigiendo y esperando tal atención como parte del servicio. Si se amplía el ejemplo, puede verse entonces como un conjunto de elementos relacionados con el “factor humano” o el “capital humano” tiene una relación directa con los modos de producción inmaterial, al tiempo que construyen unas modalidades de existencia que aseguran y retroalimentan tal identidad: la identificación con los afectos, la creación de los mismos o su manejo constituyen una forma social de ser individual, es decir, produce un productor. A su vez, tal producción determina unas modalidades nuevas de consumo, producción y consumidor. El sistema de interacciones económicas tiende a la inmaterialidad laboral y productiva y con eso, a la construcción de unas nuevas formas de consumo, unas nuevas acciones productivas y a un ciclo de retroalimentación entre sus componentes. Pero, ¿cómo se hace evidente esto en las políticas gubernamentales sobre Educación Superior? En los objetivos que se enuncian a continuación, podría hacerse visible tal abstracción y afección propias de la productividad inmaterial.

- a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.
- b) Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.
- c) Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.

d) Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional¹¹².

Los dos objetivos iniciales insisten en la necesidad de la “formación permanente” como medio para el desarrollo individual y social. La creatividad y el conocimiento “en todas sus formas” se proponen como herramientas para la solución de problemas sociales. Lo que es, hasta ahora, una finalidad ética deseable. Sin embargo, lo que parece ocultarse en este discurso es el sentido de la producción, es decir, el modo como el conocimiento producido por la experiencia social y en el marco de las relaciones entre sociedad y modelo económico de producción, organiza la vida social misma para dirigirla completamente hacia la producción monetaria capitalista. Este modelo gubernamental de “educación para el mercado” o para el capital puede verse en el planteamiento de los objetivos de la Ley 1014 de 2006 “Del fomento de la cultura del emprendimiento”:

e) 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 emprendimiento¹¹³.

Este dispositivo discursivo presenta una supuesta relación transparente con el conocimiento, el cual podría usarse para la generación y mantenimiento de empresas. Pero las relaciones de poder que organiza no parten de tal transparencia. En primer

¹¹²Ley 30 de 1992 Artículo 6, Objetivos de la Educación Superior.

¹¹³ Ley 1014 de 2006. Capítulo 1. Artículo 2. Parágrafo e.

lugar, aclara que es posible constituir una modalidad de conocimiento empresarial que acompañe los procesos educativos y de producción de conocimiento. Lo que significa que no se trata de un aspecto más del saber humano, sino del sentido del saber: la generación de empresas como respuesta al desarrollo de la individualidad y de la sociedad. Los análisis de Foucault y de Deleuze que se presentaron al comienzo se hacen ahora más relevantes que nunca. Pero, ¿qué sujeto constituye esta captura del conocimiento? En primer lugar, un sujeto epistemológico, es decir, un sujeto de conocimiento, una mente, que organiza su creatividad y su participación en el “intelecto general” para el capital. Este sujeto se visibiliza de manera contundente en las definiciones que establece esa misma Ley:

a) **Cultura:** Conjunto de valores, creencias, ideologías, hábitos, costumbres y normas, que comparten los individuos en la organización y que surgen de la interrelación social, los cuales generan patrones de comportamiento colectivos que establece una identidad entre sus miembros y los identifica de otra organización;

En esta definición de cultura se hace patente el modo como el intelecto general termina capturado en la identidad de la organización productiva. Aunque la cuestión de los valores la trataremos en el siguiente apartado, dada su relación directa con la constitución de un sujeto moral, las creencias y marcos ideológicos de una sociedad hacen parte de su identidad más allá de su posibilidad productiva. La subjetividad producida en este dispositivo discursivo se enuncia con toda su fuerza y articula el despliegue de las relaciones de poder que dan sentido a la educación:

b) **Emprendedor:** Es una persona con capacidad de innovar; entendida esta como la capacidad de generar bienes y servicios de una forma creativa, metódica, ética, responsable y efectiva;

La noción de “innovación” emerge aquí como la captura del conocimiento y la creatividad para constituir una subjetividad que es la capacidad de generar bienes y servicios. Este sujeto epistemológico termina siendo, como es evidente, una fuerza productiva capturada en su función de productor, desde su saber y su posibilidad creativa, de empresa. La vida misma hecha empresa. En ese sentido podría cuestionarse seriamente la noción de desarrollo que proponen estos discursos gubernamentales. Tal modelo de desarrollo se hace evidente en la siguiente definición:

c) **Emprendimiento:** Una manera de pensar y actuar orientada hacia la creación de riqueza. Es una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su resultado es la creación de valor que beneficia a la empresa, la economía y la sociedad;

Este es el marco neoliberal en toda su extensión. El capitalismo hecho posible a través de la captura de la vida misma. Este conjunto de enunciados podría jugar el papel de núcleo de la producción biopolítica de sujetos: “Pensar y actuar orientados a la producción de riqueza”. Negri y Hardt tienen toda la razón en su análisis. Cerebros y cuerpos producidos para la generación de riqueza. “Gestión de riesgo calculado”, en este enunciado se resume el modelo de las sociedades de seguridad que el liberalismo ha instaurado, como gestora de los miedos que ella misma resuelve, como vimos en los primeros capítulos. La noción de “valor que beneficia a la empresa y a la sociedad” presentada aquí no es un marco axiológico en términos éticos; es lo que los especialistas en marketing llaman “valor agregado”. Ya no se trata de valor de uso o valor de cambio; se trata de un “valor” que es una perversión de las propuestas sobre desarrollo, y que termina siendo la moneda que se intercambia en la economía global actual.

En la siguiente definición se articula en el dispositivo una universalidad subjetiva y una tarea de esos sujetos universales en torno a la producción social de conocimiento:

d) **Empresarialidad:** Despliegue de la capacidad creativa de la persona sobre la realidad que le rodea. Es la capacidad que posee todo ser humano para percibir e interrelacionarse con su entorno, mediando para ello las competencias empresariales;

Entre la primera afirmación y la segunda se oculta, en la transparencia de la que ya habíamos hablado, un enunciado que se despliega en todo el dispositivo: Toda la realidad es susceptible de “empresarización”. Esta ontología, que incluye la constitución de sujetos de conocimiento (epistemológicos) y de acción (morales y políticos), produce la realidad y se apropia de ella a través de estrategias educativas. Aquí está la prueba de eso:

e) **Formación para el emprendimiento.** La formación para el emprendimiento busca el desarrollo de la cultura del emprendimiento con acciones que buscan entre otros 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

El dispositivo articula todas las “competencias” posibles en esta “formación para el emprendimiento”. La articulación entre educación y empresa, que Deleuze ya había hecho visible, se realiza en el marco de los discursos gubernamentales colombianos a través de la noción de competencia. Aunque la noción de “competencia ciudadana” será considerada en el siguiente apartado, podemos deducir ya el papel de las mismas en la constitución de sujetos productivos. En ese orden de ideas, puede verse al dispositivo organizar una “producción de productores”. Podría objetarse, sin embargo, que este discurso está dirigido a reglamentar la noción de “competencia laboral” en el marco de la educación básica y media. Pero debe decirse que es bastante conocido que en Colombia estos documentos van más allá de esa frontera y despliegan relaciones de poder que afectan todo el sistema educativo nacional. La pretensión de este documento

no es sólo este ámbito educativo básico y medio: quiere dirigir el sentido de toda modalidad educativa en el país:

f) **Planes de Negocios.** Es un documento escrito que define claramente los objetivos de un negocio y describe los métodos que van a emplearse para alcanzar los objetivos.

La educación debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de crear su propia empresa, adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia, de igual manera debe actuar como emprendedor desde su puesto de trabajo¹¹⁴.

La última parte de este discurso lo sintetiza todo: el sistema educativo nacional debe producir un productor capaz, es decir, competente, de usar su posibilidad de pensamiento y acción desde cualquier lugar donde esté para generar bienes y servicios, para hacer de su vida y de la sociedad la Gran Empresa. El dispositivo discursivo y sus estrategias producen un sujeto productor en el orden epistemológico: una mente diseñada desde competencias, capaz de usar el conocimiento como herramienta de captura de la ontología total de su actuar y su pensar. La gubernamentalidad de este dispositivo discursivo se expresa en las obligaciones que el Estado colombiano suscribe en esta Ley, conectándolas con la Constitución:

Artículo 4°. *Obligaciones del Estado.* Son obligaciones del Estado para garantizar la eficacia y desarrollo de esta ley, las siguientes:

1. Promover en todas las entidades educativas formales y no formales, el vínculo entre el sistema educativo y el sistema productivo para estimular la eficiencia y la calidad de los servicios de capacitación.

¹¹⁴ Ibid. Capítulo 1. Artículo 1. Definiciones.

En sentido estricto, la constitución de sujetos epistemológicos se resume en esta última afirmación: Toda formación no es más que una capacitación. Las competencias de un sujeto, toda su posibilidad creativa e investigativa, sus posibilidades de asociación y solidaridad, terminan dirigidas por la estrategia gubernamental hacia la producción de riqueza y “desarrollo”. Y precisamente con esta última noción se hace posible analizar la subjetividad moral que propone este dispositivo. En el siguiente apartado se analizará la relación entre este sujeto epistemológico y un sujeto moral propio del dispositivo que estamos analizando.

7.2 LA CONSTITUCIÓN DE AUTONOMÍAS EFECTIVAS Y RESPONSABLES COMO SOPORTE MORAL DE LA PRODUCTIVIDAD

La Ley 30 de 1992 establece, respecto de las relaciones entre Educación Superior y fines y medios, autonomía y libertad, lo siguiente:

Artículo 4° La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra¹¹⁵.

El “espíritu reflexivo” que se propone aquí se conecta con la relación entre sujeto epistemológico y sujeto moral propias de la Modernidad, relación que afectará incluso a las perspectivas contemporáneas sobre “desarrollo”. Estos enunciados dependen de otros enunciados del dispositivo gubernamental. En 1998, un equipo interdisciplinario estructuró, como parte de las propuestas gubernamentales sobre “Lineamientos

¹¹⁵ Ibid. Artículo 4.

Curriculares”, un documento que guiará la formación ética y ciudadana en Colombia. Este empieza con una presentación que tiene dos momentos: en primer lugar, aclarar el sentido de la noción de “lineamientos” y, en segundo, proponer una invitación a los pedagogos que se entienden a sí mismos como formadores morales, para construir alternativas críticas y creativas desde el horizonte que el documento pretende establecer. El texto señala:

Como su nombre lo indica los Lineamientos Curriculares del área de ética y valores humanos son unas tesis y puntos de vista que se le presentan a la escuela colombiana como guía y recomendación, nunca como imposición u obligación. Aquí nos hallamos presos en una paradoja: por un lado, en tanto lineamientos curriculares de un área específica, pueden aparecer como una orientación externa y por lo mismo heterónoma, mientras que ellos mismos quieren promover los procesos autónomos y autorregulados. Es claro que aunque el dilema en el que se mueve la educación moral es el de la heteronomía a la autonomía, es necesario apostarle siempre a la autonomía como medio y como fin. En toda la práctica educativa, pero en este campo en particular, es negativa y contraproducente la imposición. La educación ética y moral a todos los niveles debe ser una apertura a la participación activa, a la implicación desde la convicción personal.¹¹⁶

Asumiendo de entrada la cuestión más relevante de la discusión ética de la Modernidad (la relación autonomía – heteronomía), los lineamientos se proponen como un conjunto de recomendaciones más que como un esquema temático o como una estructura obligatoria para el diseño de programas para la formación moral. En ese sentido, los lineamientos consideran uno de los obstáculos epistemológicos más serios a la hora de proponer estrategias educativas en ética y moral: la claridad de que la educación para la libertad supone algún desarrollo de la misma. Así, el respeto por los procesos que cada quien sigue en el desarrollo de su propia vida moral se antepone al

¹¹⁶ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Ética. p. 4.

interés de plantear un esquema rígido de recomendaciones disciplinarias para la formación moral de niños y jóvenes. En seguida, el equipo interdisciplinario establece el esquema del documento:

El documento de lineamientos se ha organizado de la siguiente manera: Una primera parte que muestra los antecedentes históricos del debate sobre la ética y donde se presentan, también, elementos básicos de la discusión ética actual. Una segunda donde se hace una mirada a nuestro contexto sociocultural. Un tercera parte o capítulo referido a la discusión actual sobre la formación de la personalidad moral, vista desde diferentes teorías psicológicas. Estos tres capítulos o partes, corresponden a los presupuestos teóricos de los lineamientos. Un cuarto capítulo o parte donde se trata de llenar la relación entre educación, ética y moral y en el cual desagregamos, en sendos subcapítulos, la conexión entre ética y educación, la mirada al contexto escolar colombiano y la relación entre currículo y educación ética y moral. En ese último subcapítulo se presenta una reflexión en torno al currículo oculto y currículo explícito. Como parte de este subcapítulo se presenta el apartado de los componentes y ámbitos de la educación ética y moral que es donde se concreta la propuesta curricular, metodológica y pedagógica de los lineamientos para el área. Esa parte se complementa con un apartado sobre algunos criterios para la evaluación de la educación ética y moral. En este capítulo se presentan los objetivos de la educación ética y moral que se proponen como núcleo de los lineamientos curriculares.

Finalmente, se presenta a manera de anexo un resumen de la normatividad constitucional y legal existente en Colombia¹¹⁷

Este esquema da cuenta, a su vez, de un conjunto de presupuestos que podrían hacerse explícitos así: Se asume que no puede construirse un conjunto de lineamientos

¹¹⁷ Ibid., p. 7.

sin una reflexión teórica sobre las discusiones actuales de la ética y su relación con un marco histórico que tiene su origen en la tensión entre la herencia cultural griega y la Modernidad europea. Lo que significa que se trata de considerar la interacción compleja entre la relación consigo mismo en el autocuidado, la relación con los otros en el marco de la democracia liberal y el papel de las instituciones educativas en la formación de sujetos morales capaces de realizar los dos ítems anteriores. Se asume también a la emergencia de la preocupación por la moralidad por parte de ciencias que, en principio, se ocupan de esta materia más allá de las reflexiones propias de la filosofía, como aspecto inevitable de la reflexión contemporánea sobre la educación moral y política. Esta consideración de problemas de orden teórico quiere servir como fundamento de una propuesta curricular, lo que significa que se incluye en el documento una perspectiva acerca del sentido del acto educativo y de su relación problemática con el campo político y moral. Por último, se hace evidente la relación entre formación moral, marco histórico y exigencia social en la consideración de las leyes que protegen y exigen la educación para el ejercicio de la ciudadanía en Colombia.

La complejidad de la interacción entre las variables mencionadas se empieza a resolver al proponer algunos puntos de partida iniciales. Consideremos especialmente los siguientes:

- Todo acto educativo encierra un comportamiento ético, toda educación es ética y toda educación es un acto político, no sólo por el ejercicio formativo en sí mismo, sino por sus consecuencias.
- El propósito fundamental de toda educación es preparar para el mundo de la vida y en él para el desarrollo del conocimiento, la belleza y el saber. Ello implica abarcar dos dimensiones de acción o de comportamiento: el mundo de la vida desde el cuidado y la atención de uno mismo, y el mundo de la vida desde el cuidado y la atención a los demás o lo que genéricamente llamamos, desde la antigua Grecia: el cuidado de la ciudad.

- Toda educación significa tanto para el educador como para el educando la recepción o transmisión de un saber social previamente existente, que más allá de su especificidad técnica o de su utilidad práctica, viene cargado de un sentido contextual. Todo saber responde a representaciones colectivas que, en mayor o menor grado, incorporan valores sobre el mundo objetivo y subjetivo. Por ello, para el educando todo acto educativo implica una relación de universal heteronomía. Es un ejercicio de socialización en el que nos incorporamos al torrente de un mundo ya existente, cargado de contenidos, de jerarquías, de escalas valorativas y de evidentes y apreciables núcleos morales, normativos, unas veces represivos, otras, permisivos¹¹⁸.

Como puede verse, el punto de partida más importante es el de insistir en la doble dimensión, ética y política, de todo acto educativo. La comprensión de este presupuesto debe ir más allá de suponer una transversalidad de la cuestión moral en cualquier ejercicio pedagógico como exigencia disciplinaria y de cuidado del orden; se trata, mejor, de recordar siempre el entramado social, sus exigencias y sus cuestiones problemáticas que se incluyen en cualquier modalidad educativa, especialmente el sentido del ejercicio de la libertad, moral y política, de la ciudadanía. Del mismo modo, se insiste en la herencia griega de la relación sí mismo – otros en el cuidado de la ciudad y se complementa con una perspectiva moderna de orden fenomenológico en la que se fundamenta la relación entre horizonte social y marco axiológico: se educa en un contexto, para el contexto y en un trasfondo valorativo específico, no necesariamente universalizante. Lo que nos sitúa de nuevo en la cuestión de los debates éticos del presente. Los autores se ubican en la tensión entre la formación para la vida buena (neo-aristotelismo) y la formación para la autonomía en el marco de la ciudadanía liberal (neo-kantianismo).

¹¹⁸ Ibid., p. 5.

Nos parece importante entroncar la discusión filosófica sobre la realidad latinoamericana con el debate actual que se da entre las diferentes corrientes de la ética y la moral, particularmente entre la llamada corriente neo-aristotélica y la neokantiana. El debate filosófico emplaza a las diferentes posturas en relación con el balance de los aciertos y los desaciertos en el desarrollo de la humanidad¹¹⁹.

Y en tal tensión parece salir ganando una tendencia moderna de orden kantiano: la relación, inevitable en la actualidad, entre un sujeto epistémico (capaz de razón y de ciencia) y un sujeto moral (capaz de adecuar sus máximas morales a las exigencias necesarias y universales propias de la razón). Esta tendencia se origina en la propuesta kantiana de Ilustración y recorre diversos sentidos históricos con consecuencias en el presente: en el campo pedagógico la línea Kant, Piaget, Kohlberg; en el campo político Kant, Husserl, Heidegger, Habermas.

Para nuestro propósito –la constitución de un sentido de subjetividad que responda por su comportamiento ético y moral– resulta interesante la postura en la cual la especie humana, al adquirir conciencia de su responsabilidad en la edificación de sí misma y del mundo, accede a lo que el viejo sabio de Königsberg, Emanuel Kant, llamó “la salida del hombre de su auto culpable minoría de edad”. La Antigüedad Clásica y la Modernidad, tienen en común el uso de la razón como actividad fundante de un sentido y una imagen del mundo a partir de comprender o al menos intentar comprender, por nosotros mismos, qué es el universo y quiénes somos nosotros en él. Aquí tiene vigencia la divisa: “¡Sapere aude!” (¡Atrévete a pensar por ti mismo!), que tanto nos recordó el propio Kant.¹²⁰

¹¹⁹ Ibid., p. 9.

¹²⁰ Ibid p. 10. La tradición ética.

Esta perspectiva subjetiva es la que se propone para la formación de ciudadanos autónomos y responsables. Ya puede deducirse el modo como se interconectan las competencias del lenguaje con las laborales y las ciudadanas: sujetos epistemológicos que capturan su creatividad en acciones productivas en la máquina de producción biopolítica. Estas conexiones se hacen visibles en la definición de “competencias ciudadanas”: “Las Competencias Ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”¹²¹. Sujetos epistemológicos (conocimientos y habilidades cognitivas) que se conectan con subjetividades morales (afectos, emociones y comunicación; recordar a Negri) y su articulación en un sujeto político (ciudadano).

La construcción de esta estrategia discursiva incluye un sentido de la Historia de la Ideas, al construir, en el marco de los Lineamientos Curriculares de Ética, una relación entre la Antigüedad y la Modernidad, asumida como la problematización ética central del presente que sirve como núcleo de la relación entre ética, política y educación que quiere proponerse como orientación del sentido de la formación para la ciudadanía en Colombia:

El propósito con el cual nos referimos a una parte del pensamiento filosófico antiguo en el actual debate sobre ética y moral, es el de poder dialogar y preguntarnos por el aporte y significado de dicho pensamiento en los modelos de vida posibles en el mundo contemporáneo. Es poder escudriñar en los antecedentes de muchos de los núcleos conceptuales, las convicciones, las creencias y los sentimientos desde los cuales nos hacemos hoy en día imágenes del mundo y de nosotros mismos.

Partimos de dos premisas:

¹²¹ Ministerio de Educación Nacional. Guía n° 6: Estándares de Competencias Ciudadanas. p. 18.

1. La ética y la moral en su triple contenido: comportamiento práctico, costumbre y carácter o disposición de la manera de ser, están referidas siempre a maneras de estar en el mundo.
2. El estar en el mundo, la representación de lo existente y la apuesta a una manera de estar mejor en él, de suyo se convierten en problemas vivenciales que requieren el recurso de la razón¹²².

Así, la cuestión fundamental sigue siendo, como puede deducirse de los fragmentos anteriores, el estar en el mundo, la vivencia y la experiencia, elementos que siguen conectando la propuesta de los lineamientos al marco problemático de la fenomenología. Y esto puede entenderse cuando se revisan las propuestas contemporáneas que quieren considerar algunos elementos de la actualidad griega. Tanto neoaristotélicos como neokantianos se encuentran en un punto común: asumen que el horizonte histórico y sus relaciones de lenguaje, determinan el sentido de las valoraciones morales, entre las que puede caber la cuestión de la vida buena. Esta intuición puede comprobarse incluso en el cuadro comparativo que los autores hacen de las dos visiones de la ética:

En conclusión, estas dos tradiciones, la antigua y la moderna, son las que atraviesan en el presente toda la discusión de la ética y la moral. Podemos establecer unos puntos comparativos:

1. En cuanto a su definición de la eticidad y la moralidad, la antigua, orientada hacia un fin último que es la felicidad, la otra, la moderna, orientada por un deber definido racionalmente.
2. En cuanto a su concepción de ser humano, una, subrayando el uso prudente y ponderado de la razón, la otra, basada en el uso de la razón abstracta.
3. Una contextualista, la otra universalista.

¹²² Ibid., p. 11.

4. En una los objetivos están prefigurados por la vida de la polis, en la otra, por el contrario, el verdadero logro moral está en la fijación de un objetivo por y en la libertad.

5. En una, con una relación estrecha entre ética y política, en la otra, se pierde la vinculación estrecha entre ética y política; con lo cual la moralidad queda emplazada al ámbito de lo privado.

6. Una, centrada en el concepto de bien, la otra, en el concepto de justicia.

7. Una, proyectada hacia la autorrealización, la otra, hacia la autonomía.

Entendemos que la tradición antigua no puede ser entendida como la renuncia a los universales éticos y morales. La preocupación por la vida buena no es problema sólo de un pequeño grupo o comunidad determinada, es en el fondo un problema de todo el género humano como especie. Debe ser la consciencia de que somos una especie social y tenemos obligaciones éticas y morales con nosotros mismos, con el universo físico y biológico que nos rodea. También, es reconocer que la autoconciencia de la individualidad en tensión con la existencia colectiva, es un punto de partida igualmente válido para reconocer los particularismos y las especificidades. Para fundamentar también desde allí todo un sentido de dignidad e identidad humana y de dignidad e identidad moral. Pero la vida privada y el interés egoísta tienen límites, deben tener límites.

La pregunta por la felicidad de la especie, por la autorrealización, debe ser también la pregunta por la justicia. Es por último, la interrogación radical por las condiciones materiales y espirituales que hagan posible la vida buena para todos y todas.

En el último párrafo de esta cita puede verse el modo como se insiste en una perspectiva de horizonte cultural como fundamento de la cuestión ético política. El interés principal de esta reflexión es el de intentar reconciliar unas posibilidades morales de orden específico (individual, cultural, situado) con unas exigencias deontológicas (Modernas) de orden universal, o de otro modo, con las exigencias éticas que hacen parte de la emergencia histórica de la interacción entre democracia y capitalismo. Esta

primera parte cierra con una conclusión que se incluye necesariamente en las cuestiones éticas del presente y que se contrapone como el problema central de la reflexión ético – política del presente:

Aunque en esta somera reflexión sobre algunas preguntas de la discusión ética actual, hemos tratado de ir delineando paulatinamente nuestros puntos de vista, para definir con mayor precisión una postura, diríamos que en las sociedades contemporáneas, en donde existe una gran pluralidad de valores y una tendencia hacia el individualismo hedonista, producido por la invasión de la razón instrumental en todos los campos de la vida, es necesario cimentar la vida colectiva en unos ordenamientos mínimos, que hagan posible el desarrollo de los proyectos individuales.

Lo que finalmente organiza el sentido de la discusión entre felicidad (neoristotélicos) y dignidad (neokantianos) al oponer ambas propuestas a un enemigo común: la emergencia de un individualismo hedonista, necesariamente capitalista, que desafía la cohesión social y la búsqueda de cualquiera de estos dos fines sociales. Sin embargo, el horizonte de reflexión inicial parece no considerar demasiado la constitución de una subjetividad moral para la producción del capital. Todo lo contrario, tal ataque al capital sólo insiste en el equívoco valorativo que subyace en tal hedonismo, no cuestiona la producción subjetiva propia de las modalidades educativas para el capitalismo.

Ahora bien, este esquema valorativo que propone este dispositivo discursivo, puede rastrearse, históricamente hablando, desde la conexión entre los enunciados “desarrollo”, “educación”, “democracia” y “libertad” que construyó la producción discursiva de finales de la década de los 70 e inicios de los 80 del conocido economista de origen indio y Premio Nobel de Economía Amartya Sen, quien señaló la interrelación entre factores de corte “humanístico” y la economía capitalista. El conjunto de trabajos que ha elaborado desde entonces indagan acerca de las formas como el capitalismo

puede comprenderse y transformarse desde la interacción con variables sociales distintas a la producción, pero que inciden en ella. Es el caso de la preocupación de las teorías clásicas de la economía por medir el desarrollo económico sólo por índices de producción y no por la forma como permite mejores condiciones de vida o la ampliación de las libertades de quienes participan en el sistema. Desde su perspectiva, POR ejemplo, la productividad puede mejorar sus índices si permite, al mismo tiempo, el desarrollo de las capacidades y el aumento de la calidad de vida de quienes participan en los procesos de producción. Es este factor humano el que debe estar en el centro, si quiere perseguirse tal desarrollo. A continuación se exponen brevemente los aspectos fundamentales de su propuesta y las reflexiones teóricas que la fundamentan.

a. Desarrollo como Libertad: En el texto de igual nombre, *Development as freedom*¹²³, Amartya Sen establece una definición inicial de “Desarrollo”, conectada con las posibilidades de acción propias de democracias capitalistas occidentales¹²⁴. Para este autor, el desarrollo puede ser visto desde una perspectiva distinta al crecimiento del producto interno bruto o a la ampliación de las posibilidades de acción a través de recursos tecnológicos. Tal perspectiva considera al desarrollo como un aumento de las “libertades reales”, como la educación o el acceso a servicios de salud, de las que disfrutaban las sociedades capitalistas contemporáneas. En tal sentido “el desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas,

¹²³ “El desarrollo puede concebirse, como lo sostenemos en este libro, como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutaban los individuos. El hecho de que centremos la atención en las libertades humanas contrasta con las visiones más estrictas del desarrollo, como su identificación con el crecimiento del producto nacional bruto, con el aumento de las rentas personales, con la industrialización, con los avances tecnológicos o con la modernización social”. Sen, A. *Development as freedom*. Anchor Books. New York: 2000. Existe traducción española: *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta. 2006.

¹²⁴ Sen, A (2006). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta. Introducción, p. 19.

el abandono en que puedan encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los estados represivos”¹²⁵.

Esta noción de desarrollo económico desafía abiertamente la indiferencia de la economía clásica por los códigos de comportamiento. Por ejemplo, el llamado “método económico”, “exige que el analista contemple las conductas en función de la búsqueda inteligente del propio interés, evitando las exigencias deontológicas que plantean juicios y valores morales”¹²⁶. Deontológicas quiere decir el conjunto de obligaciones morales que una propuesta de economía debe tener en cuenta. En la teoría económica clásica, “La moralidad puede ser buena para nuestras almas, pero,..., no resulta especialmente útil para los negocios o la economía”¹²⁷. Sin embargo, argumenta Sen, si se revisan los primeros escritos sobre economía estos se ven directamente relacionados con cuestiones éticas, es decir, con valoraciones y normas que buscan lo mejor para la vida de cada quien y de la sociedad en la que se vive. El rompimiento del vínculo se atribuye a Adam Smith, quien según los supuestos de los economistas clásicos, convirtió la economía en una ciencia, cuya pretensión de objetividad no necesitaba ya tales valoraciones subjetivas.

¿Qué impulsa los intercambios económicos? Una respuesta, y un lugar común en economía clásica, es que es el interés egoísta de aquellos que ofrecen productos y servicios¹²⁸. Pero, ¿puede, en efecto, asegurarse que es de tal interés egoísta del que dependen estos intercambios?

¹²⁵ Ibid.

¹²⁶ Sen, A. *Ética del comportamiento y éxito económico*. En: *Revista de Occidente* # 215, Abril de 1999, p. 124.

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ Al respecto puede revisarse el análisis que Sen realiza del fragmento de Smith en el que se considera tal argumento en: Ibid., pp. 125 – 139.

Consideremos el argumento. Quien ofrece un producto o servicio persigue un interés, de eso no hay duda. Pero, ¿es ese interés puramente egoísta? El ofrecimiento se hace en un marco social y valorativo que le da validez y que le permite existir. Para Sen, sin la libertad de ofrecer, sin la libertad de mercados, no podría perseguirse, ni resolverse, tal interés. Y fue precisamente Adam Smith quien insistió en esto. Incluso Marx, anota Sen, valoró como efecto positivo del capitalismo su capacidad de ampliar la libertad de oferta de trabajo¹²⁹. De esta manera, una condición ética y valorativa condiciona las posibilidades de desarrollo económico de una sociedad. Los modelos de desarrollo económico tradicionales desconocen esta condición, argumenta Sen, y esa es la razón para que al mismo tiempo que tenemos niveles nunca vistos de opulencia, coexista con ella altísimos niveles de pobreza. Incluso las sociedades más “desarrolladas”, como la europea o la norteamericana, muestran niveles de pobreza superiores a sociedades del Tercer Mundo.

Lo que significa, entonces, que el desarrollo económico no sólo depende de variables éticas y políticas, sino que incluso puede “medirse” en estos términos. Como lo propone Sen, se trata de la ampliación de las libertades “reales”, disponibles en la sociedad.¹³⁰ Sin ellas, los procesos económicos no tendrían lugar, ni tendría objeto

¹²⁹ Para revisar esta interesante posición, revisar la nota # 24 del primer capítulo de *Desarrollo y Libertad*, p. 47.

¹³⁰ “En este enfoque, se considera que la expansión de la libertad es 1) el *fin primordial* y 2) el *medio principal* del desarrollo. Podemos llamarlos, respectivamente, “papel constitutivo” y “papel instrumental” de la libertad en el desarrollo. El papel constitutivo está relacionado con la importancia de las libertades fundamentales para el enriquecimiento de la vida humana. Entre las libertades fundamentales se encuentran algunas capacidades elementales como, por ejemplo, poder evitar privaciones como la inanición, la desnutrición, la morbilidad evitable y la mortalidad prematura, o gozar de las libertades relacionadas con la capacidad de leer, escribir y calcular, la libertad política y la libertad de expresión, etc. Desde esta perspectiva constitutiva, el desarrollo implica la expansión de estas y otras libertades básicas. Desde este punto de vista, el desarrollo es el proceso de expansión de las libertades humanas, y su evaluación ha de inspirarse en esta consideración”. Sen, A. (2006). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta. p. 55.

establecer relaciones comerciales o posibilidades de transacción económica. Si cada quien persigue su interés, y nada más que el suyo, olvida que ese interés es posible porque una sociedad le da lugar, lo valora, lo regula y lo transforma.

Sin embargo, una posición pesimista diría que la libertad y sus posibilidades se “compran”, es decir, se amplían sólo en la medida en que la riqueza es mayor. Se generaría una especie de ecuación según la cual “a mayor riqueza entonces mayor libertad”. Se argumentará, con Aristóteles¹³¹, que alguien podría disfrutar de grandes niveles de riqueza, pero eso no garantiza su acceso a ciertas libertades ni el desarrollo de ciertas capacidades. En un ejemplo que tiene una relevancia fundamental para el análisis que se propone en este trabajo, queda claro que la riqueza por sí misma no impulsa la generación de libertades y capacidades en el individuo que la disfruta. Podría decirse que no debe preocuparse porque puede “pagar” a otros que tienen esas capacidades. Y aunque pudiera hacerse, como, por ejemplo, en el caso específico de un director o administrador que pague asesores o contadores para que resuelvan sus cuestiones financieras, eso no genera el desarrollo de esas capacidades ni promueve la ampliación de las posibilidades de acción de quien “paga”. Desde otra perspectiva, podría reflexionarse sobre el sentido de disfrutar de riqueza pero no de algunos derechos fundamentales, como la libertad de expresión, la participación en decisiones políticas o la construcción de un modo de vida digno y respetable.

¹³¹ En la *Ética a Nicómaco* y en *La Política*, Aristóteles señala que la riqueza no se desea por sí misma, sino en función de otra cosa. Desde su perspectiva, la riqueza no puede ser el bien humano por excelencia, puesto que se desea ser rico no para serlo, sino para alcanzar otras posibilidades. Su comprensión es tan radical, que incluso entenderá la vida de lucro como “antinatural”. Sin embargo, nadie podría conseguir con su riqueza, por ejemplo, una mejor vida, sino que la riqueza es un medio para alcanzarla, pero depende del carácter de quien maneja la riqueza y no de la riqueza misma. Ver: EN, Libro I, capítulo 7

b. El papel de los valores en el capitalismo:

Aunque suele considerarse que el capitalismo es un sistema que sólo funciona gracias a la codicia de todo el mundo, el funcionamiento eficiente de la economía capitalista depende, en realidad, de poderosos sistemas de valoraciones y normas. De hecho, ver en el capitalismo nada más que un sistema basado en una acumulación de conductas avariciosas es subestimar la ética capitalista, que tanto ha contribuido a los imponentes logros conseguidos¹³²

Si se mantiene el argumento de que cada quien persigue su interés egoísta en el capitalismo, ¿cómo podría explicarse la confianza que depositan las partes en un conjunto de normas que regulan la transacción? Por ejemplo, ¿qué sostendría las diversas modalidades de contrato, o la emisión de papel moneda o de títulos de valor? La persecución de la resolución del interés egoísta no resuelve satisfactoriamente estos requerimientos del sistema.

Así que el capitalismo depende de unas valoraciones que le permiten funcionar. Es conocido que la democracia contemporánea evolucionó a la par con el sistema capitalista, hasta el punto que en la actualidad no pueden entenderse el uno sin la otra. Así mismo, se asume que la democracia contemporánea permite la valoración positiva de derechos nunca antes imaginados. La interacción entre capitalismo y democracia es posible porque sus valoraciones se refuerzan mutuamente. La valoración ética y política más fuerte de las democracias contemporáneas tienen que ver con la libertad que tienen los sujetos de decidir en aspectos relevantes del orden político a través de sistemas de elecciones populares y de representación en los estamentos de poder.

Del mismo modo, puede considerarse el marco de derechos de los que disfrutan los ciudadanos. Pero, para Sen, el desarrollo económico depende de las libertades que

¹³² Sen, A. Op. Cit. p. 314.

promueve más de lo que podría suponerse a primera vista. Sin ellas, el desarrollo termina convirtiéndose en una versión de la opulencia que no permite la calidad de vida de los componentes de la sociedad, lo que repercute a su vez en los índices de productividad y creatividad¹³³.

Así, la interacción entre las libertades sociales favorece el desarrollo económico, al tiempo que este puede servir como medio para ampliar las libertades, y con esto, favorecer un desarrollo que puede llamarse Desarrollo Humano. Está en el interior del sistema capitalista un conjunto de valoraciones capaz de generar unas libertades, mantenerlas y expandirlas; libertades que a su vez terminan promoviendo nuevas posibilidades de desarrollo económico, al impulsar habilidades y creatividad, aspectos que son el motor de la productividad y la efectividad.

La libertad de expresión y de participación son aspectos altamente valorados del sistema capitalista y su interacción con la democracia. Es conocido, por ejemplo, el impulso social que estas dos libertades permitieron, y permiten, en las sociedades del Primer Mundo. En el caso norteamericano, por ejemplo, estas libertades fueron la base de un sistema político que sostiene la mayor economía del mundo. Sin los periódicos de la época de la Independencia y sin el esfuerzo por la igualdad que se consagró luego de

¹³³“Por norma, se acepta el hecho de que el derecho a realizar transacciones económicas tiende a ser un gran motor del crecimiento económico. Pero aún hay otras muchas conexiones que no se reconocen suficientemente y que deben tenerse en cuenta en el análisis de la política económica y social. El crecimiento económico puede contribuir no sólo a elevar la renta privada sino también a permitir que el Estado financie la seguridad social y la intervención pública activa. Por lo tanto, la contribución del crecimiento económico ha de juzgarse no sólo en función del aumento de la renta privada sino también en función de la expansión de los servicios sociales (incluidas en muchos casos las redes sociales) que el crecimiento económico puede hacer posible. Así mismo, la creación de oportunidades sociales, por medio de servicios como la educación y sanidad públicas y el desarrollo de una prensa libre y muy activa, puede contribuir tanto a fomentar el desarrollo económico como a reducir significativamente las tasas de mortalidad”. Ibid. p. 60.

la Guerra de Secesión, difícilmente podrían pensarse otros logros sociales, como la emancipación de la mujer o el reconocimiento de la diversidad racial y cultural. Y aunque deba reconocerse que estos procesos históricos incluyeron violencia, también es necesario reconocer que se convirtieron en derechos que hoy se asumen como inviolables y sagrados. Esas mismas libertades favorecen la construcción de un sistema de intercambio económico que puede ir más allá de la construcción de la opulencia para unos pocos y ofrecer oportunidades sociales para la mayoría, al tiempo que con esto favorece sus propias posibilidades de expansión y mantenimiento.

c. Capital Humano y Capacidad Humana: La noción de “capital humano” surgió desde la analogía de la acumulación física de capitales, con el depósito de creatividad o competencias que tiene una persona en particular. Si se atiende a las definiciones de las teorías contemporáneas sobre el aprendizaje, la inteligencia consiste en la capacidad que tiene un sujeto de resolver un problema. Y esa capacidad es clave cuando se trata de procesos de producción. El énfasis en este “capital humano” como aspecto central del aumento de la productividad¹³⁴ es el responsable de la constitución de una relación entre educación y productividad empresarial, inherente a las propuestas de Educación Superior contemporáneas.

Sin embargo, en el marco de la propuesta de Desarrollo Humano, Amartya Sen distingue entre “capital humano” y capacidad humana. En el primer concepto, las habilidades particulares pueden emplearse como capital en la producción. Es decir, la

¹³⁴ “En los análisis económicos actuales se ha dejado ver en gran medida la acumulación de capital en términos físicos y se concibe como un proceso en el que interviene íntegramente la calidad productiva de los seres humanos. Por ejemplo, por medio de la educación, el aprendizaje y la adquisición de cualificaciones los individuos pueden ser mucho más productivos con el paso del tiempo, lo cual contribuye de forma extraordinaria al proceso de expansión económica. En algunos estudios recientes del crecimiento económico (en los que ha influido a menudo las interpretaciones empíricas de los casos de Japón y del resto del Este asiático, así como de Europa y Norteamérica), se pone mucho más énfasis en el “capital humano” de lo que solía ponerse no hace mucho tiempo” Ibid. p. 260.

creatividad, por ejemplo, de un sujeto productivo se usa ahora como insumo para el aumento de la productividad. En el segundo, se trata de reconocer que estas habilidades o cualidades no sólo deben usarse a modo de inversión para la producción, sino también para mejorar las libertades que disfruta quien posee esas capacidades. De ahí que pueda distinguirse entre capacitación y educación. Para quienes se inclinan por la visión del “capital humano” se asume que todo proceso educativo es, en último término, una inversión que una persona hace sobre sí misma en tanto que agente productivo. En el enfoque del Desarrollo Humano lo que esa persona hace es ampliar sus posibilidades de disfrutar de tales cualidades, de hacer de su vida una vida más digna de vivirse y de gozar de una calidad de vida superior: “Existe, de hecho, una diferencia valorativa crucial entre el enfoque del capital humano y el de las capacidades humanas, diferencia que está relacionada en cierta medida con la distinción entre los medios y los fines”.¹³⁵

La diferencia es relevante porque de ella depende el sentido de un modelo económico. Si se pregunta ¿cuál es el propósito de un sistema económico?, queda claro que en el marco de la interacción capitalismo-democracia, tal sistema no tiene por objeto garantizar la esclavitud de unos muchos para el goce opulento de unos pocos. Es más, la prodigiosa idea de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, considerada como el núcleo de los derechos fundamentales de toda democracia digna de llamarse así, desafía esta pretensión dominadora, que es para muchos connatural al capitalismo. Así, el cultivo de las capacidades propias debe tener por objeto el aumento de la productividad, siempre y cuando supere un nivel puramente instrumental, para

¹³⁵ El texto continúa: “El reconocimiento de la contribución de las cualidades humanas al fomento y el mantenimiento del crecimiento económico – con todo lo trascendental que es – no nos dice nada sobre la *causa* por la que se busca el crecimiento económico para empezar. En cambio, si centramos la atención, en última instancia, en la expansión de la libertad humana para vivir el tipo de vida que tenemos razones para valorar, la contribución del crecimiento económico a la expansión de estas oportunidades ha de integrarse en la comprensión más fundamental del proceso de desarrollo como la expansión de la capacidad humana para llevar una vida que merezca la pena y más libre” Ibid. p. 353.

convertirse en el eje de las posibilidades de construir una vida digna de ser valorada y gratificante.

Aunque las reflexiones teóricas de Amartya Sen no se agotan en estos puntos, si queda clara la noción de Desarrollo Humano y su relación con las libertades reales de las que gozan, o pueden gozar, los individuos. En sus propios términos, existe una gran diferencia entre elegir ayunar, o hacer una dieta, y no tener las posibilidades de resolver necesidades básicas y vitales. Al mismo tiempo, queda claro que la vida no puede concebirse únicamente como un fenómeno orgánico cuyo centro sea la productividad, sino que esa productividad tiene por objeto mejorar las condiciones y las posibilidades vitales. Y en esta interacción entre producción y valoración moral, el Desarrollo Humano propone una posibilidad de crecimiento económico que consiste en ampliar las libertades como medio y como fin del mismo.

Pero, ¿cómo se evidencia esta perspectiva moral en los discursos gubernamentales? De otro modo, ¿cómo dependen los enunciados gubernamentales sobre Educación Superior de estas perspectivas éticas y políticas? De nuevo, la Ley 1014 de 2006:

Artículo 12. *Objetivos específicos de la formación para el emprendimiento.* Son objetivos específicos de la formación para el emprendimiento:

- a) Lograr el desarrollo de personas integrales en sus aspectos personales, cívicos, sociales y como seres productivos;
- b) Contribuir al mejoramiento de las capacidades, habilidades y destrezas en las personas, que les permitan emprender iniciativas para la generación de ingresos por cuenta propia;
- c) Promover alternativas que permitan el acercamiento de las instituciones educativas al mundo productivo;
- d) Fomentar la cultura de la cooperación y el ahorro así como orientar sobre las distintas formas de asociatividad.

Esta “formación para el emprendimiento” depende de los enunciados que los Lineamientos Curriculares de Ética proponen acerca de la noción de autonomía y ciudadanía, como se hace evidente en el párrafo a) de la cita. En el párrafo b) se insiste en la captura de la creatividad del sujeto epistemológico para dirigirla a la acción del sujeto moral en términos de acción autorregulada y responsable (autonomía). Estas máquinas autónomas de producción se asocian a través de las capacidades empáticas que las competencias ciudadanas asumen como parte central de su definición¹³⁶. Ese “mejoramiento” que propone este discurso se conecta necesariamente con la noción de “desarrollo” expuesta anteriormente, pero la modifica al insistir en que la producción de riqueza es el eje de las interacciones políticas. Es conocido que el trabajo de Amartya Sen quiere subordinar lo económico a lo ético. Pero lo que ocurre en estos dispositivos discursivos es el mantenimiento de lo económico como organizador de la totalidad de la vida social. Esa modificación de la noción de desarrollo, el “mejoramiento” que se propone, termina asumiendo una perspectiva distinta: el poscapitalismo, en la que la relación entre sujeto epistemológico, sujeto moral y sujeto político se organiza en torno a la noción “sociedad de conocimiento”. En esta “sociedad”, la noción de competencia alcanza su máximo esplendor, al punto de sostener relaciones directas con los discursos gubernamentales sobre la educación superior en Colombia.

Peter Drucker establece en *La sociedad poscapitalista*¹³⁷ una propuesta económica que pretende superar la propuesta marxista de la dictadura del proletariado, sin ser anticapitalista. Propone una superación de las posibilidades productivas: ya no se trata de la producción material propia de la interacción entre el fisiócrata y el campesino o el

¹³⁶ Para revisar tal conexión, consultar los grupos de competencias ciudadanas llamadas “participación ciudadana y responsabilidad democrática, en la Guía n° 6 mencionada anteriormente: “Formación del liderazgo participativo para la formulación y desarrollo de proyectos colectivos de interés ciudadano; Cooperación, desarrollo de la capacidad y la disposición para establecer relaciones de colaboración y construcción colectiva”

¹³⁷ Drucker, P. (1997). *La sociedad poscapitalista*. Bogotá: Ed. Norma.

burgués y el proletario; se trata ahora de una sociedad que tiene como recurso económico básico al conocimiento:

El recurso económico básico – “el medio de producción”, para usar la expresión de los economistas – ya no es el capital ni son los recursos naturales (la “tierra” de los economistas) ni el “trabajo”. *Es y será el conocimiento*. Las actividades centrales de la producción de riqueza no serán ni la asignación de capital a usos productivos, ni el trabajo – los dos polos de la teoría económica de los siglos XIX y XX, bien fuera clásica, marxista, keynesiana o neoclásica. El valor se crea hoy por la productividad y por la innovación, ambas aplicaciones del conocimiento al trabajo. Los grupos sociales dominantes de la sociedad de conocimiento serán los “trabajadores del conocimiento” – ejecutivos instruidos que saben asignar sus conocimientos a usos productivos – así como los capitalistas sabían asignar capital a usos productivos; los profesionales de conocimiento y los trabajadores de conocimiento.¹³⁸

Esto significa que las modalidades productivas dependen en la actualidad, según Drucker, de los modos y medios que generan los conocimientos susceptibles de ser aplicados, en términos creativos, a la resolución de cuestiones prácticas o problemas reales. Lo que implica, a su vez, que el conocimiento empieza a ser un *producto*. Se produce conocimiento, se emplean a quienes lo poseen, se tiende a la creatividad de sus usos y se impulsa su consumo. En términos históricos, Drucker cree que lo que hizo que los últimos cien años fueran tan distintos de los anteriores, “sólo puede explicarse como resultado de *aplicar el conocimiento al trabajo*”¹³⁹.

¹³⁸ Ibid., p. 8.

¹³⁹ “El cambio en el significado del conocimiento que empezó hace 250 años ha transformado la sociedad y la economía. El conocimiento formal se ve a la vez como el recurso personal clave y como el recurso económico clave. *Hoy el conocimiento es el único recurso significativo*. Los tradicionales factores de producción – la tierra es decir, los recursos naturales), el trabajo y el capital – no han desaparecido, pero han pasado a ser secundarios. Se pueden obtener fácilmente, siempre que se tenga conocimiento. Y el

Esta perspectiva crea entonces, una noción de la productividad en la que el conocimiento se aplica a sí mismo, con el fin de perfeccionarse y mejorar sus posibilidades aplicativas. El conocimiento como producto necesita una gestión y una productividad nuevas: los agenciamientos, las acciones productivas, son hechos de conocimiento susceptible de aplicación a otros, para promover posibilidades más creativas y aplicables. Así mismo, tal productividad construye un nuevo sentido de la Administración como conocimiento: “Proporcionar conocimiento a fin de averiguar cómo aplicar *el que ya existe* para obtener resultados es, en realidad, lo que entendemos por *administración*”¹⁴⁰. Lo que implica un esfuerzo constante por la innovación y por averiguar los conocimientos que podrían hacer falta. A este cambio de enfoque, Drucker lo llama “revolución Administrativa”, que es el paso histórico que sigue a la “Revolución del Conocimiento”. Esto involucra a su vez el nacimiento de unos intercambios sociales distintos, una nueva posibilidad del agente, diversas modalidades de producción y de gestión.

Dejando de lado las propuestas políticas que este autor presenta en este texto, queda claro que el agente productor de conocimiento, llamado “persona educada”, tiene una relación directa con las instituciones sociales de producción de saberes, como la escuela o la universidad, pero a su vez necesita de mecanismos eficientes de aplicación del mismo. Lo que supone una transformación de los modelos pedagógicos, los intereses de aprendizaje y las finalidades educativas¹⁴¹.

conocimiento en este nuevo sentido es conocimiento como instrumento, como el medio de obtener resultados sociales y económicos”. Ibid., p. 47. El subrayado es nuestro.

¹⁴⁰ Ibid.

¹⁴¹ “La productividad del conocimiento va a ser, cada vez más, el factor determinante en la posición competitiva de un país, una industria, una compañía. Con respecto al conocimiento, ningún país, ninguna industria, ninguna compañía tiene ninguna ventaja o desventaja “natural”. La única ventaja posible estará en cuanto pueda obtener con el conocimiento universalmente disponible. Lo único que va a tener importancia en la economía nacional, lo mismo que en la internacional, es el rendimiento de la administración en hacer productivo el conocimiento”. Ibid., p. 211.

La promoción del valor del conocimiento, así como de la responsabilidad personal y social de quien lo usa, son los aspectos valorativos más relevantes de esta posición teórica. Ahora bien, estas valoraciones señalan como elemento central el uso creativo, innovador y efectivo del conocimiento, aspectos que cualifican tanto al agenciamiento como al agente. La sociedad poscapitalista permitirá, siempre según Drucker, una mejora de las cualidades de la sociedad en la medida en que los agentes educados reconozcan su responsabilidad y creen condiciones para la ampliación y difusión del conocimiento. En tal medida, la sociedad aplicará el conocimiento a sí mismo para ampliar las posibilidades sociales y los medios de acceso justo a este nuevo capital. Es entonces cuando se comprende el conjunto de nociones equívocas de “valor” que propone el dispositivo discursivo analizado. La Ley 1014 insiste en esta clase de valoración, que implica la construcción de un sujeto epistemológico que produzca el valor económico llamado “conocimiento”, “innovación” y “creatividad”. Lo que evidencia que no existe una neutralidad del sujeto epistemológico, pues también es producido para producir. Los marcos educativos producen productores incluso cuando insisten en la supuesta transparencia ontológica del sujeto epistemológico. Y esta producción determina el sentido de la acción, en términos éticos y políticos, al asignarle una función productiva de la cultura (recordar la definición vista más arriba), de constitución de sí mismo como Proyecto y Empresa (sujeto ético del neoliberalismo y de la propuesta de Drucker) y de organización social productiva que permite la constitución de asociaciones empáticas reguladas por la moral y el derecho.

Pero, ¿cómo se hace visible esta interacción entre sujeto epistemológico y sujeto moral en el discurso gubernamental sobre educación superior? En el siguiente fragmento del Marco Legal de los ECAES se hace visible esa interacción:

De conformidad con la Constitución Política, la educación es un derecho de la persona, un servicio público con función social con el cual se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. En este contexto, le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema

inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (Art. 67). En consecuencia, por tratarse de un derecho de la persona y dada su naturaleza de servicio público cultural, es inherente a la finalidad del Estado y constituye, por lo tanto, una obligación ineludible asegurar su prestación eficiente (Art. 365) y ejercer la inspección y vigilancia de la enseñanza, en cabeza del Presidente de la República, conforme a la Ley (Art. 189, Numeral 21), con garantía de la autonomía universitaria. Estos ordenamientos constitucionales tienen desarrollo legal en la Ley 30 de 1992 mediante la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, especialmente a través de los artículos 3, 6, 27, 31 (Literal h) y 32 en los que se hace referencia a la responsabilidad que tiene el Estado de velar por la calidad de la Educación Superior, su inspección y vigilancia. Dicha ley determina igualmente, los objetivos de la Educación Superior y de las instituciones que la imparten en el contexto de la formación integral de los colombianos, con miras a mejorar las condiciones de desarrollo y avance científico y académico del país.¹⁴²

Al involucrar los aspectos legales, es decir, de derecho y de deber, y su interacción con la “formación integral” en términos de “calidad” y “desarrollo”, esta modalidad discursiva articula los elementos del dispositivo que se han venido señalando. Facultando y obligando a la educación superior a construir estrategias que permitan esa doble formación (de origen moderno, como ya se ha dicho) epistemológica y moral, se insiste en una constitución subjetiva capaz de promover desarrollo y capital humano, en los diversos sentidos planteados en este apartado. Un sujeto que conoce, que se regula y que se hace valioso, en términos productivos, al realizar ambas operaciones.

¹⁴² ECAES. Documento de Marco Legal y Antecedentes. En: www.icfes.gov.co

El dispositivo se visibiliza, de manera privilegiada, en las reflexiones que los ECAES construyen alrededor de la figura del docente, es decir, del contexto amplio de la Licenciaturas en Educación. En los lineamientos que quieren dirigir la evaluación, práctica privilegiada, a su vez, de la formación de maestros, el discurso señala:

En este sentido, la evaluación se mueve entre dos tensiones importantes: por un lado las tendencias nacionales, que se supone, intentan recoger las características y condiciones de lo regional y por otro, las tendencias internacionales que determinan y condicionan no solo la formulación de políticas, sino los aspectos culturales que expone y representa; y por supuesto, las acciones económicas. No es posible desconocer la complejidad de los discursos que articulan la evaluación. Un discurso técnico, referido a formas, a procedimientos y a herramientas. Un discurso ético y político, referido a derechos, legitimidad y posturas, porque la evaluación es un problema ideológico y de poder que se enfrenta con los mismos principios y postulados con que se enfrenta la concepción que cada uno de nosotros tiene sobre la civilidad. Sin duda es también un asunto de orden epistemológico, en el que se expresan complejas e innegables relaciones entre las posturas frente al conocimiento, su producción, y la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de estos conocimientos. Y finalmente, un discurso profesional, referido a la acreditación y a la certificación. Estos tres discursos se comprometen entre sí, no se pueden separar, ni leer aisladamente. La forma como se entienda y asuma el discurso ético y político de la evaluación, permite determinar las técnicas y los procedimientos; de igual manera, orienta con claridad la acreditación¹⁴³.

La interacción señalada más arriba adquiere aquí una perspectiva más clara: se asume por descontada la relación marco epistemológico – marco moral en los lineamientos que deben dirigir la evaluación de las instituciones de educación superior

¹⁴³ En: ECAES. Documento general “Profesiones del Maestro” p. 13 en: www.icfes.gov.co

que se dedican a la formación de “formadores”. Esta práctica de evaluación se sustenta en el dispositivo que se analiza en los dos últimos apartados, generando relaciones de poder que estructuran las acciones formativas y las estrategias al interior de las universidades. Un sujeto productor que es producido por una práctica evaluativa sobre la institución que lo constituye, en términos de “acreditación”, es decir, de una vigilancia del estado colombiano acerca del cumplimiento de la función pública educativa, en términos de calidad¹⁴⁴.

7.3 CIUDADANÍA PRODUCTIVA: LA INTERACCIÓN LIBERAL ENTRE CAPITALISMO Y DEMOCRACIA

En este momento de la investigación se hace visible el modo como el sujeto producido en los tres órdenes mencionados, epistemológico, moral y político, hace posible la ontología del marco social actual. Aunque en una primera mirada el dispositivo discursivo pareciera insistir en las consecuencias en los modelos de productividad de la consideración de A. Sen sobre el desarrollo Humano, comprendida como un proceso de expansión de las “libertades reales” de las que gozan los agentes de un sistema social que sólo podría darse en la interacción entre capitalismo y democracia¹⁴⁵, termina constituyéndose un orden social en el que la democracia tiene sentido por el capital y no al contrario. Mientras que en la noción de desarrollo de Sen se trata de que la productividad económica no atente contra la expansión de las “libertades reales” sino que, por el contrario, la promueva, es evidente que el mecanismo de captura invierte los términos. Para Sen, ir más allá del PIB para proponer este modelo significa que las finalidades productivas no tienen por objeto la acumulación ni la opulencia personales, ni un cierto auge de elementos tecnológicos, sino la revisión constante de la distribución y creación de bienes que soporten y amplíen

¹⁴⁴ Cfr las citas del Marco Legal del ECAES, en especial la Ley 30 de 1992, Capítulo VII, Artículos 31 y 32

¹⁴⁵ Ver nota 2.

esas libertades. El modelo tradicional del “Estado de Bienestar” es revaluado en esta posición para promover el fomento de las libertades individuales. Tales libertades dependen, para Sen de dos conceptos de libertad: libertad como proceso y libertad como oportunidad.

En primer lugar, la libertad nos da la oportunidad de lograr nuestros objetivos: las cosas que tenemos razones para valorar. La faceta de la oportunidad de la libertad se refiere, pues, a la capacidad real para conseguir cosas. Tiene que ver con oportunidades reales que tenemos para conseguir cosas que podemos valorar y que de hecho valoramos (sin que importe mediante qué proceso se logre su consecución)¹⁴⁶.

Así que la producción depende de aquello que es valorado, o puede serlo, en relación con la libertad para conseguirlo o producirlo. Las valoraciones dependen de otras valoraciones, como por ejemplo, una cierta forma de vivir que resume como digna, un sistema político que protege las libertades o asunciones sobre el valor personal de determinadas acciones. En esta medida, por ejemplo, la producción debería tener por objeto la resolución de necesidades más que la creación de algunas, cuestión fundamental en los modos de producción contemporáneos. El acceso a los medios, la igualdad de oportunidades y el aumento de las posibilidades sociales es a lo que se refiere esta primera faceta de la libertad y su relación con la productividad.

En segundo lugar, se da también importancia al proceso de elección autónoma – el tener en nuestras manos los mecanismos de control (sin que importe si esto mejora las posibilidades reales de conseguir nuestros objetivos). La faceta del

¹⁴⁶ Sen, A. (1998). *Bienestar, Justicia y Mercado*. Barcelona: Paidós ICE – UAB. p. 128. Debe anotarse que la afirmación entre paréntesis no significa una adecuación del principio maquiavélico del fin que justifica los medios, sino que esta faceta se concentra en lo valioso o valorado, más que en el proceso, lo que no significa que no deba realizarse una reflexión ética acerca de la validez de los mismos.

proceso de la libertad se refiere al proceso de decidir libremente por uno mismo.¹⁴⁷

Los procesos productivos son, a su vez, procesos de la libertad. Es decir, la posibilidad de plantear alternativas, señalar opciones, construir condiciones, suponen un grado de libertad de proceso, sin el cual la productividad sería un mero “hacer por hacer”. Esta es la base de la libertad de mercados. Sin ella, cualquier sentido de desarrollo capitalista claudica, no es efectivo.¹⁴⁸

Así queda clara la interdependencia de las facetas de la libertad con las valoraciones que hacen posibles los procesos de producción. En la medida que el fomento de las libertades reales sea el objeto de los modelos de productividad, estos dependen de la posibilidad de resolver oportunidades y procesos vitales sostenidos por valoraciones intensas. La productividad por la opulencia desataría el movimiento contrario y una superproducción tecnológica no es garantía para tal desarrollo.

Sin embargo, lo que se hace visible en los discursos gubernamentales termina dependiendo más de la noción de “competitividad” que propone Drucker. Lo que quiere señalarse en este análisis arqueológico es que mientras se sugiere una cierta conexión con los enunciados del Desarrollo Humano de Sen, realmente se estructura una subjetividad competente, en los tres sentidos señalados: competente al conocer, al regularse moralmente y al asociarse políticamente. En la carta que la actual Ministra de

¹⁴⁷ Ibid.

¹⁴⁸ “Enfatizar estos dos aspectos de la libertad daría un valor inmediato a los mercados que no dependería de las buenas realizaciones en términos de otros logros – tales como las utilidades o satisfacción de preferencias. Al hacer un juicio complejo sobre el papel “global” del mecanismo de mercado en el fomento de las libertades, estas facetas de procesos habrían de ser consideradas junto con las evaluaciones de los éxitos del mecanismo de mercado en la mejora de las oportunidades económicas y de la libertad para conseguir cosas” Ibid., p. 135.

Educación dirige a todos los componentes del sistema educativo nacional, acerca del sentido de las competencias laborales, puede leerse:

Queremos estudiantes competentes que aprendan lo que tienen que aprender como personas, como miembros activos de la sociedad y como seres útiles que emprenden con acierto sus proyectos de vida. Desarrollar competencias para la vida implica la formación de competencias laborales, es decir, competencias asociadas a la productividad y la competitividad.

La experiencia del país muestra que los jóvenes necesitan mejores herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan desempeñarse con éxito en su quehacer laboral y una propuesta educativa que los prepare para enfrentar con seguridad el desafío y la responsabilidad de ser productivos para sí mismos y para quienes los rodean. Esta necesidad se acrecienta en la actualidad cuando los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean cada día nuevas exigencias al mundo productivo.

Esta conexión entre competencias vitales y competencias laborales es el eje de la problematización biopolítica que se propone en este trabajo de investigación. El sujeto moral que se constituye en este discurso, es decir, la insistencia en que la vida del individuo es una gestión de orden empresarial llamada “proyecto de vida”, implica la captura de la vida misma para la producción del capital. Al mismo tiempo, enseguida de esta certeza moral y económica, emerge la interacción, supuestamente necesaria, entre esas competencias vitales y el sentido de la educación, insistiendo en el la noción equívoca de desarrollo que se ha analizado hasta ahora. El texto continúa:

Las Competencias Laborales Generales son aquellas que se aplican a cualquier clase de trabajo y sector económico, mientras que las específicas se relacionan con el saber propio de una ocupación; unas y otras se enmarcan en la política de “Articulación de la Educación con el Mundo Productivo”. En este documento nos referiremos a las Competencias Laborales Generales, que se utilizan en

cualquier espacio laboral y que preparen para cualquier clase de trabajo, independientemente de su nivel o actividad; ellas permiten que nuestros jóvenes se formen para superar dificultades, organizar y mantener en marcha iniciativas propias y colectivas, saber manejar y conseguir recursos, trabajar con otros, tener sentido de responsabilidad personal, colectiva y social, obtener los mejores resultados y, algo esencial, seguir aprendiendo.

El texto subrayado evidencia la conexión, en términos de condición de posibilidad, entre las competencias laborales y un sujeto capaz de organizarse políticamente. Se insiste en que, sin importar la clase de desempeño laboral a llevar a cabo, estas competencias son fundamentales para el desarrollo de proyectos productivos exitosos, incluyendo el “proyecto de vida”. Y estas razones son las que justifican la implementación de estas competencias en el sistema educativo colombiano:

Estas competencias hacen parte de las que el sistema educativo colombiano debe desarrollar en los jóvenes y, al igual que las competencias básicas y ciudadanas, constituyen un punto de referencia para el urgente mejoramiento de la calidad de la educación que el país se ha propuesto desde la educación Básica y Media. En este documento se muestra cuáles son, cómo se agrupan, cómo impulsarlas en la institución educativa, quiénes son los protagonistas del proceso y cómo propiciar su desarrollo, teniendo en cuenta que requieren del aporte de todas las áreas y asignaturas de la institución.

Convoco al sector educativo a valorar la formación de competencias laborales con el propósito de tener certezas frente al éxito laboral y la realización personal, profesional y social de los estudiantes, e invito al sector productivo a que evidencie, cada vez más, la importancia de abrir sus espacios a la formación

de los estudiantes para el mundo productivo y ofrezca lo mejor de sí a fin de promover experiencias de aprendizaje en beneficio de los colombianos¹⁴⁹.

Escuela que es empresa y Empresa que es escuela. La noción de “calidad de la educación” depende aquí de la noción de “capital humano” de la que ya se ha hablado anteriormente. El dispositivo discursivo gubernamental se hace visible y sus dependencias enunciativas, su régimen de aceptación, su repetibilidad y las relaciones de poder que desencadenan.

A modo de conclusión de este apartado, puede aclararse la relación de dependencia enunciativa de la producción subjetiva visibilizada a lo largo de este capítulo, desde un análisis de un discurso gubernamental, en apariencia, completamente distinto. Se trata de los criterios del Banco Interamericano de Desarrollo para la evaluación de proyectos educativos gubernamentales susceptibles de financiación. El primero de ellos señala:

FORMACION DE RECURSOS HUMANOS. Se deberán establecer indicadores razonablemente confiables de la probable utilización en el mercado de trabajo de los tipos de profesionales, técnicos y trabajadores calificados que el proyecto contribuirá a formar. El Banco estimulará el establecimiento de sistemas para el análisis de las tendencias de empleo de recursos humanos, aunque no es posible predecir con exactitud la correspondencia de empleos disponibles con personas capacitadas en cada rama de actividad, más allá de plazos relativamente breve a fin de orientar la evaluación futura de las inversiones en el sector.

¹⁴⁹ Carta de la Ministra de Educación María Cecilia Vélez White a los jóvenes de la comunidad educativa nacional, en: Guía n° 21: Competencias Laborales Generales. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: 2004. Los subrayados son nuestros.

El proyecto debe ser adecuado por su tamaño, orientación, modalidad y calendario de ejecución, a las necesidades identificadas de recursos humanos calificados en cantidad, nivel y calidad adecuados para los objetivos propuestos dentro de un período razonable de planificación.

La formulación del criterio insiste en la relación proyecto educativo – mano de obra. Los sujetos a formar en las sociedades que soliciten el apoyo se condiciona a un estudio de la “razonabilidad” del mismo en términos de producción de productores. Esta es una evidencia del régimen de verdad que constituye el dispositivo gubernamental que se analiza aquí. La gubernamentalidad liberal, o neoliberal, determina las propuestas educativas a ser financiadas en tanto que exista un cálculo de las posibilidades de empleo efectivo de los sujetos formados. Tal cálculo es característico, como ya se ha dicho, de las sociedades de seguridad y su régimen de saber – poder, como Foucault señala en sus análisis sobre biopolítica y liberalismo. El riesgo calculado se convierte entonces en la autorización para que una población estudiantil y unas instituciones de educación superior sean dirigidas por un dispositivo productivo de productores.

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCACIONALES. El proyecto debe contemplar medidas que faciliten el acceso a la educación a jóvenes y adultos pertenecientes a los sectores de más bajos ingresos para facilitar su incorporación exitosa a la fuerza de trabajo o mejorar su capacidad productiva. Se deben prever soluciones apropiadas para compensar la desventaja cultural y económica de los estudiantes más pobres, a fin de que puedan recibir los beneficios del proceso educativo.

Debe contemplarse la posibilidad de utilizar modalidades no formales de educación u otros esquemas educativos flexibles, cuando sean compatibles con los objetivos del proyecto, para facilitar el acceso a estudiantes que necesitan trabajar para sostenerse o sostener a su familia.

Se debe procurar la descentralización geográfica de la actividad educativa, si la naturaleza del proyecto lo permite, para favorecer el desarrollo equilibrado de las distintas regiones del país.

En la formulación de este segundo criterio es fácil constatar la perspectiva equívoca de desarrollo humano que se ha visibilizado en este análisis arqueológico. Insistiendo en uno de los valores más importantes de las sociedades democráticas, la igualdad, se coloniza toda la vida social, se invade todo espacio y se determina toda la subjetividad de los ciudadanos. Tal igualdad se constituye, entonces, en un proyecto hegemónico de producción subjetiva. Cada momento de la vida del sujeto, incluyendo sus relaciones familiares y personales, se constituyen desde esta estrategia, que traslapa tal dominación en una valoración equívoca del desarrollo personal y social.

EFICIENCIA DE LAS INVERSIONES. El análisis debe demostrar que el proyecto es la mejor alternativa disponible, en las circunstancias existentes en el país, para lograr los objetivos propuestos, en cuanto a la tecnología seleccionada y los costos de inversión y funcionamiento.

El proyecto debe introducir, cuando resulte necesario, reformas apropiadas en la metodología de la enseñanza, en la tecnología educativa, materiales, equipos e instalaciones físicas y en los procedimientos de admisión y promoción de estudiantes, para lograr una mayor calidad y mejor rendimiento del sistema con relación al costo de inversión y de operación del mismo.

Los proyectos deben tener como uno de sus objetivos principales contemplar el mejoramiento de la estructura y de las prácticas administrativas y gerenciales de las instituciones y los sistemas educativos, incluyendo provisiones adecuadas para introducir las reformas necesarias en organización y los procedimientos de control administrativo y financiero y para el entrenamiento y capacitación del

personal responsable de todas las funciones claves del programa y de su administración¹⁵⁰.

Pero si el lector tenía alguna duda acerca de lo que se ha expresado hasta ahora, puede leer con detenimiento el texto subrayado. El proyecto pedagógico, cualquiera que sea, se supedita a la viabilidad económica del proyecto. Este puede modelar las políticas de formación, promover actividades, diseñar formas de adecuación entre el interés pedagógico y la exigencia gubernamental bancaria. Esta es la evidencia del dispositivo y de su racionalidad, para decirlo con las palabras de Foucault. La gestión de un Proyecto Educativo Institucional, sin importar de cuál se trate, podría, eventualmente, modificarse para que se adecue a la estrategia administrativa que la exigencia de resultados de la gubernamentalidad bancaria propone. Dispositivo discursivo que atraviesa, en la actualidad, las comprensiones de la relación entre educación y sociedad. Dispositivo biopolítico de producción de productores al interior de las Instituciones de Educación Superior de América Latina, y de Colombia, por supuesto.

Lo evidenciado anteriormente podría hacerse aún más claro cuando se asumen los supuestos que proponen los ECAES en un ejemplo privilegiado para nuestro análisis: el caso de la formación para la Administración de Empresas. Nótese la interacción que se genera entre competencias y los horizontes que se han señalado en este análisis:

De este modo, lo que los ECAES tratan de determinar no es todo el universo posible de conocimientos que recibió el estudiante a lo largo de su carrera sino aquello de lo que se apropió y puede demostrar en acciones típicas de su ejercicio profesional, como son la interpretación, la argumentación y la proposición de soluciones⁵. Se busca entonces evaluar la capacidad del estudiante de proponer una solución plausible ante situaciones nuevas: “Se

¹⁵⁰ Banco Interamericano de Desarrollo. Políticas Educativas Sectoriales. Educación. Criterios específicos de Evaluación. En www.bid.org

comprende algo cuando se es capaz de resolver el problema nuevo”. En este orden de ideas y teniendo en cuenta la Resolución 2767 de 2003 los profesionales en administración deben adquirir y desarrollar competencias para:

- La comprensión de las organizaciones, su gerencia y el manejo de sus relaciones con entornos de una gran complejidad.
- La innovación, el liderazgo y el espíritu empresarial en la gestión de negocios de diversa naturaleza.
- La formación para el aprendizaje autónomo y para el desarrollo de habilidades de pensamiento, de interpretación y uso de información y de interrelación en procesos de trabajo con equipos interdisciplinarios.
- El desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas en lengua materna y en una segunda lengua, así como las competencias socio-afectivas necesarias para el ejercicio profesional.

Este conjunto de competencias propias del perfil profesional, define para el administrador los conocimientos especializados, las técnicas intelectuales, la deontología profesional y los patrones comunes de intervención práctica sobre los cuales se ejerce el control colegial de la selección, habilitación, evaluación y permanencia de sus componentes por parte de la comunidad profesional, de cara a la proyección de la profesión del administrador como un servicio a la sociedad¹⁵¹.

El privilegio del ejemplo no debe ser obstáculo para comprender que este conjunto de competencias es, en el fondo, el que se solicita en la formación de cualquier carrera. Se hace notar la captura de las posibilidades creativas en la resolución de problemas, en términos de “innovación”, es decir, de la ampliación de la reserva de producción económica capitalista. Los aspectos cognitivos y éticos se organizan en torno a la

¹⁵¹ Marco de Fundamentación Conceptual. ECAES- Administración 2004. Unión Temporal PROCAD 7. En: www.icfes.gov.co

exigencia capitalista del “emprendimiento”, el “liderazgo” y el “desarrollo”. Debe insistirse en la posible objeción de que se trata, en este discurso, de una formación específica para el diseño y mantenimiento de posibilidades empresariales. Pero la mirada que se sugiere en este análisis es distinta: se trata de la prueba empírica de que estas competencias son las que se solicitan, de manera casi transparente, en todas las propuestas del dispositivo discursivo que se han analizado hasta ahora. Deleuze y Foucault tenían razón al insistir en el hecho de que la sociedad actual se “empresariza”. Este discurso es la materialidad empírica, regular y repetitiva, de los enunciados que se han analizado en este capítulo.

Sin embargo, estas subjetividades constituidas en el marco de este dispositivo han emergido, en términos de problematización histórica, mucho antes de lo que se cree. A continuación se propone un análisis de las interacciones enunciativas que funcionan en los discursos de otro ejemplo privilegiado: el de la Universidad Nacional de Colombia.

7.4 DOS DISCURSOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL: LA EVIDENCIA ARQUEOLÓGICA DE LA MUTACIÓN DE UNA *EPISTEME*

En su informe del 30 de marzo de 1960, el Rector de la Universidad Nacional de Colombia, Mario Laserna Pinzón¹⁵², propone una problematización acerca de lo que llamó “despilfarro del capital humano”:

El problema que, en mi opinión, más debe preocupar a las autoridades universitarias y de cuya adecuada solución depende la bondad del servicio que la Universidad está prestando al país, es el de establecer sistemas y niveles de enseñanza y de concesión de títulos profesionales que incrementen así la cantidad de graduados. Hasta ahora la política educativa de la Universidad ha

¹⁵² Filósofo y matemático. Rector de la UN desde 1957 a 1959.

girado sobre dos bases que, a mi parecer, son defectuosas y no responden a la realidad humana del país y a sus necesidades de desarrollo.

1) La Universidad ha fijado para cada profesión un modelo único demasiado estrecho que presupone un nivel de excelencia uniforme para todos los alumnos, sin tomar en cuenta las necesidades del país y las disponibilidades en talento y esfuerzo con que se puede contar.

2) Como consecuencia de este modelo único de excelencia profesional, la Universidad va eliminando un porcentaje demasiado alto de capacidad humana que no logra obtener una orientación o una clasificación positiva dentro de las necesidades técnicas del país. En otras palabras, el estudiante que no satisface los requerimientos de ese modelo único queda oficialmente sin posibilidad de ser incorporado a ningún equipo de trabajo técnico.

Tal problematización consiste, en primer lugar, en un diagnóstico sobre las políticas educativas de la Universidad acerca de la cantidad de graduandos (lo que es en sí una cuestión de productividad) y, en segundo, en un cuestionamiento acerca de la relación sujetos de formación – productividad y desarrollo económico nacional. Este diagnóstico ha hecho emerger, al menos, dos subjetividades: un sujeto de formación encaminado y evaluado por la finalidad de la excelencia profesional, cuya pretensión general termina siendo, según el Rector, el eje de la problemática; y un sujeto nuevo, interno al proceso y visibilizado en este discurso, el “estudiante promedio”, cuya posibilidad productiva queda relegada y desaprovechada.

Es necesario para el desarrollo del país que la Universidad encuentre la manera de utilizar la capacidad y la voluntad de trabajo del estudiante promedio, ya que, colocada dentro de su nivel propio, esta capacidad es tan necesaria al país como aquella que pueda lograr un más alto grado de desarrollo.

Lo que, a su vez, se convierte en objetivo institucional de la Universidad. En lo que podría considerarse la antesala de la cuestión del “capital humano”, este discurso

propone una transformación del sistema educativo de la Universidad Nacional, justamente porque las condiciones de productividad local e internacional se conciben cambiantes. La cuestión de la formación de mano de obra calificada, la formación técnica que tanto auge tiene en nuestros días, se prefigura en esta problematización. Aparece, por tanto, una exigencia social nueva para la Universidad de la década del 60: organizar un cambio en las políticas educativas y en las propuestas de formación profesional para dejar de lado una cierta “aristocracia profesionalizante” y asumir la capacitación técnica de una clase obrera, concebida ahora como fundamental para el desarrollo socioeconómico del país. La Universidad debe “utilizar la capacidad y voluntad de trabajo del estudiante promedio”, es decir, constituir un modelo de formación capaz de producir un sujeto productivo en el orden técnico. Este presente, en el que se producen productores, tiene sus raíces arqueológicas y genealógicas cuando se insiste, paradójicamente, en que la profesionalización universitaria debe dejar de producir élites profesionales para formar técnicos profesionales. El discurso continúa haciendo explícitas las nuevas exigencias de formación profesional:

Si se me permite un símil, diría que la educación colombiana está tratando de resolver el problema del desarrollo técnico del país produciendo un ejército en el que todos son coroneles o generales, pero no hay suboficiales ni soldados rasos. En tales condiciones es obvio que el número de gentes que se incorpora anualmente a los cuadros técnicos nacionales está muy por debajo de las necesidades reales. Conviene tener en cuenta que la falta de diversidad de formas de capacitación técnica implica un despilfarro del capital humano que no logra acomodarse a la fórmula única. Un alto porcentaje del estudiantado se muestra ineficaz porque la Universidad no ha logrado descubrirle y encauzarle sus capacidades. Ciertamente es una señal de la mediocridad de la organización del país para producir el personal técnico que requiere, el que solamente logre utilizar el talento excepcional.

El despilfarro de “capital humano”, esta vez explícito en el discurso, consiste en la falla social de la universidad en su responsabilidad de resolver la capacitación técnica que el desarrollo económico nacional necesita. La comparación con el esquema disciplinario “ejército” no es gratuita, como tampoco lo es la afirmación, completamente disciplinaria, “descubrir y encauzar sus capacidades”. El diagnóstico podría expresarse, en el lenguaje de esta investigación, así: La máquina disciplinaria de producción subjetiva está generando grandes pérdidas preocupándose por la excelencia de su producto y ahora entiende que debe mutar, desde la perspectiva del “capital humano”, para utilizar el sobrante del proceso (estudiantes promedio producidos pero no productivos). Al mismo tiempo, tal diagnóstico sirve como elemento para problematizar su funcionamiento: es necesario cambiar la política formativa para utilizar una fuerza despilfarrada, no aprovechada. En otras palabras, es necesario cambiar el régimen de producción de productores:

La experiencia más directa nos enseña que los países bien organizados, en donde los equipos de producción funcionan al máximo, son aquellos en que el hombre promedio encuentra una manera de ser útil. Hemos llegado al irónico resultado de que por tratar de prospectar demasiado para el individuo excepcional, hemos descuidado la educación del hombre promedio, siendo que ésta es la más urgente y más fácil de sistematizar.

El individuo excepcional en medicina, en ingeniería, en química, en economía, en derecho, etc., surge de entre el promedio con fuerza propia. La Universidad debe saber reconocerlos y utilizarlos, pero no puede establecer una situación educativa que esté encauzada a servir a éstos con exclusión de los otros.

Por otra parte, la organización de la técnica moderna implica que rara vez un individuo trabaja aisladamente, es decir, sin contacto con los demás colegas de su misma profesión. Entonces en una empresa que utiliza, por ejemplo, treinta ingenieros, no es necesario que todos tengan el mismo nivel dentro de la profesión; basta con que cada uno dentro de su propio nivel tenga óptimas

cualidades de responsabilidad y capacidad; la eficacia de su labor está coordinada con lo que hace el grupo técnicamente organizado¹⁵³.

La familiaridad con el dispositivo discursivo que se ha analizado hasta ahora es innegable. Cuarenta años después del informe, pareciera que la situación fuera la misma. Pero no es necesario apresurarse. Los discursos presentes en la propuesta de reforma de la Universidad Nacional entre los años 2000 y 2004, evidencian una problematización diferente: la del lugar de una formación por competencias. La episteme se transforma, en el marco de la Educación Pública Superior en Colombia, de una versión inicial del “capital humano” como sujetos susceptibles de productividad económica (distinto de lo que los análisis neoliberales proponen como tal), a una problematización por el modo como el discurso de las competencias va a transformar el sentido de la formación en la Universidad. El Rector de la época, el Dr. Marco Palacios, organiza un documento en el que se resuelven una serie de interrogantes, la mayoría de ellos de parte de los estudiantes. Se interroga acerca del sentido de formar sujetos en la Universidad Nacional desde la perspectiva de la propuesta de “competencias”, incluyendo en ellas la interacción que ya se ha hecho evidente entre sujetos epistemológicos, morales y políticos:

Formación por competencias y autonomía

¿Qué es la formación con énfasis en competencias?

Es un enfoque que concibe la formación del individuo como un proceso integral en múltiples dimensiones: el sujeto que entra en un proceso educativo debe aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a emprender y aprender a ser. No es suficiente comprender estructuras conceptuales en abstracto, se debe estar en condiciones de aplicar los conocimientos en contextos diferentes para

¹⁵³ Todas las citas anteriores son parte del Informe del Rector Mario Laserna, marzo 30 de 1960. En: Las reformas académicas en la Universidad Nacional de Colombia. Proyectos y realizaciones. 1935 – 1995. Rectoría Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: 2004 pp. 84 – 85.

resolver problemas, poniendo en juego la creatividad y el juicio ético. Por eso es importante que se estimule el aprendizaje autónomo y la iniciativa, la capacidad de aprender en equipo y de cooperar con otros.

Es evidente que este discurso es una síntesis fiel de las propuestas gubernamentales que se han analizado hasta ahora. Competencia como saber hacer, saber ser, saber emprender, etc. El sujeto epistemológico que debe formar la Universidad es aquel capaz de poner en contexto su subjetividad sabia. El sujeto moral es capturado en torno a un proyecto de captura de su creatividad y sus posibilidades de ser. La autonomía se da en el horizonte político de asociación y cooperación.

¿Las competencias sólo son válidas en ciertas carreras técnicas? ¿Se quiere formar mano de obra barata para el capital?

Todo individuo necesita poner en contexto sus conocimientos, articularlos a un proceso de crecimiento individual y colectivo. El desarrollo de competencias es una forma de trabajo en la que el estudiante debe ser mucho más activo en su formación, debe aprender a aprender, porque hoy en día el título profesional no es suficiente para mantenerse vigente por muchos años. Se necesita continuar aprendiendo a lo largo de la vida y del ejercicio profesional, aprovechar el escenario de trabajo como un nuevo espacio para el aprendizaje.

Se trata de que el estudiante sea el autor de sus propias síntesis y no sea un consumidor pasivo de las síntesis del docente y de los textos. El aprendizaje basado en la solución de problemas, la formación por proyectos y el aprendizaje colaborativo son sólo tres ejemplos de las múltiples opciones que se abren con el cambio pedagógico.

Hoy se reconoce en todo el mundo que el énfasis en competencias es válido para formar investigadores y profesionales, y que es precisamente lo que ofrece posibilidades de una formación más universal, continua y de complejidad creciente a lo largo de la vida –algo claramente opuesto a una formación técnica de pretensiones limitadas.

La mutación de la episteme que se hace visible en este discurso implica ahora un sentido nuevo de la pedagogía y de los procesos de enseñanza. El producto que garantizará la imparcialidad de la misma será la insistencia en la investigación. Se asume, otra vez, la transparencia de un producto epistemológico que no está cargado, supuestamente, del aspecto productivo del sistema capitalista. Este elemento “diáfano” insta una subjetividad activa, que, de nuevo, asume una perspectiva equívoca de la noción de desarrollo humano: desarrollarse a sí mismo para que la sociedad avance. Producción subjetiva del dispositivo: un sujeto cuya actividad, cuyo agenciamiento en el lenguaje de Deleuze, no va más allá del calco del dispositivo. A continuación se expresa la preocupación por el impacto de esta perspectiva en el ejercicio docente:

¿La propuesta de reforma requiere un cambio en la docencia? ¿Cómo se va a lograr ese cambio? Una de las preocupaciones de la reforma es el mejoramiento de la docencia. Para ello se tiene contemplado crear mecanismos de evaluación y mejoramiento de la función docente.

La UN es tal vez la institución con la mayor concentración de docentes con alto nivel de formación. Se trata de fortalecer aquellas prácticas docentes que favorecen un modelo educativo más centrado en el estudiante, de motivar a los profesores y de darles herramientas metodológicas para que mejoren continuamente la calidad de la docencia. El objetivo es desarrollar enfoques pedagógicos centrados en el estudiante y orientados a su desarrollo integral, a la formación en competencias, a la interacción intensa con sus compañeros y sus docentes, y a la formulación de proyectos en los que el estudiante se vaya planteando problemas de complejidad creciente¹⁵⁴.

Las prácticas pedagógicas que desencadena el dispositivo en términos de saber y poder constituyen una subjetividad producida con “calidad”. Aunque ya se ha dicho que

¹⁵⁴ Universidad Nacional de Colombia. Serie Documentos de trabajo n° 6: “la reforma académica de la Universidad Nacional, Preguntas y Respuestas. Bogotá: Unibiblos. 2005 p. 12. El subrayado es nuestro.

esta noción depende de una definición neoliberal de “capital humano”, se hace visible que el sujeto formado en la Universidad debe ser tratado con la misma disposición que la que garantiza la calidad de los procesos de certificación de un producto cualquiera. Este discurso evidencia la producción de productores, al punto que la siguiente pregunta de los estudiantes implica una sospecha fundamental: en el fondo, todas las modalidades educativas preparan a un sujeto mientras lo producen, y lo producen mientras este participa activamente en esa producción:

¿Se quiere convertir a la Nacional en un instituto politécnico de carreras tecnológicas y de formación de técnicos profesionales, como el SENA?

La educación universitaria y la educación técnica tienen grandes diferencias. La formación universitaria debe dar una sólida fundamentación y un bagaje cultural que le permita al profesional plantearse y resolver problemas con autonomía, consciente de la validez de los principios con base en los cuales resuelve esos problemas o crea un nuevo conocimiento como investigador autónomo. Esa formación debe habilitar para un aprendizaje de alto nivel de complejidad a lo largo de la vida.

La educación técnica, por el contrario, está más ligada a situaciones concretas de trabajo y hace más énfasis en destrezas operativas concretas, asociadas a tecnologías particulares. Poco tienen en común los dos esquemas.

A la Universidad Nacional le corresponde formar profesionales e investigadores capaces de liderar los cambios que requiere el país. La formación en la Universidad debe hacer énfasis en la capacidad de resolver problemas con base en las sólidas estructuras intelectuales que los jóvenes deben desarrollar en ella. Esto es distinto de formar a un individuo para un puesto de trabajo específico.

La reforma de la UN pretende ponerla al nivel de las mejores de América Latina, no imponer el modelo de educación técnica y tecnológica del SENA¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Ibid., p. 7.

Y la distinción que se ofrece en este discurso luce cierta, por lo menos en un primer momento. Podría decirse, incluso, que la cuestión de la producción de productores se supera al aclarar que la Universidad, en términos de Educación Superior, forma sujetos capaces de trascender el mero ámbito de la técnica y los procedimientos operativos. Pero la falacia de la distinción es evidente cuando se deja de lado la supuesta transparencia de la misma. La complejidad de los procesos productivos es distinta, pero la producción de productores es la misma.

Y aunque esta propuesta de Reforma no se llevó a cabo, esto no significa que esta estrategia discursiva no haya sido apropiada por otras propuestas de Educación Superior, especialmente las del ámbito privado. Esta constitución subjetiva es la que el presente constituye y las evidencias de esto se encuentran por doquier. Sólo se trata de organizar una mirada arqueológica sobre esos discursos para que ellos muestren lo que aquí se propone. Sin embargo, la pregunta obligatoria ahora es si esta episteme y este dispositivo son susceptibles de resistencia y de qué clase es la misma. En el siguiente apartado se propone una alternativa para hacer posible un nuevo modo de la subjetividad, desde una comprensión distinta del sujeto y de su formación para la vida.

8. CONCLUSIONES: LA VISIBILIZACIÓN DEL DISPOSITIVO COMO HERRAMIENTA PARA RESISTIR LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS PRODUCTORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA

Cómo se señala en la Introducción de esta investigación, el objetivo de la misma era hacer visible el funcionamiento de los dispositivos de producción biopolítica de la subjetividad en la educación superior en Colombia en el periodo comprendido entre 1991 – 2005. Este ejercicio analítico se propuso desde las perspectivas metodológicas foucaultianas de la arqueología y la genealogía, tomando como guía las siguientes problematizaciones: ¿Cuáles son los enunciados, formaciones y prácticas discursivas de los discursos gubernamentales sobre educación superior en Colombia entre 1991 y 2005? ¿Cuáles son las relaciones de poder que se dan a partir de los enunciados, formaciones y prácticas discursivas de los discursos gubernamentales? ¿Qué tipo de estrategias de poder se derivan de los discursos de la educación superior en Colombia? ¿Cómo se evidencia en los discursos sobre educación superior en Colombia la constitución de subjetividades para el modelo productivo del capital global?

Tal visibilización se llevó a cabo a través de un análisis arqueológico de los discursos gubernamentales sobre educación superior, es decir, sobre leyes, lineamientos, políticas y direccionamientos que las instituciones gubernamentales colombianas han producido acerca del sentido y evaluación de la educación superior. En ese sentido, este trabajo de investigación llega a las siguientes conclusiones, expresadas aquí en tres órdenes: la materialidad empírica de los enunciados, las transformaciones de los mismos en términos históricos y la producción de una subjetividad de corte “productor de productores”.

1. La materialidad empírica de los enunciados:
 - a. El trabajo quería constituir un archivo de los discursos gubernamentales (ver cuadros anexos de análisis de las fuentes primarias.) para ficcionalizar desde la

materialidad de la regularidad y repetibilidad enunciativa el funcionamiento del dispositivo. Eso significó que, como en toda ficción, se seleccionaran los documentos más relevantes en términos de regularidad discursiva; lo que significa que no se trataba de un análisis hermenéutico de cada discurso componente del archivo, sino que fue necesario construir y analizar el archivo para hacer visible el dispositivo. En este sentido, la materialidad de la regularidad de los enunciados “competencia”, “desarrollo” y “capital humano” permitió señalar los contornos y relaciones entre saber y poder que se organizaba en el mismo.

b. La formación discursiva “competencia” empieza, en términos históricos, a ser usada en los discursos gubernamentales sobre educación básica pero se amplía al campo de la educación superior en el lapso de una década. Por eso, fue necesario analizar los discursos de los lineamientos curriculares y los estándares de calidad de educación básica. Es evidente que este movimiento histórico funciona al analizar la continuidad, y sus transformaciones, de esta noción, en especial al revisar las relaciones históricas entre competencias de lenguaje, competencias ciudadanas, competencias científicas y competencias laborales.

c. Esa relación compleja entre estos enunciados repetidos y transformados hace visible la constitución de una triple subjetividad que se organiza para “producir un productor”: un sujeto epistemológico (máquina cognitiva de creación capturada), un sujeto moral (autonomía efectiva) y un sujeto político (una ciudadanía completamente determinada por la relación capitalismo – democracia).

d. Esta materialidad empírica se hace visible, luego del análisis anterior, especialmente en los documentos de marco legal, antecedentes y marcos de fundamentación de las diversas propuestas sobre el ECAES. Sin embargo, esta interacción puede rastrearse aún más lejos, en el ejemplo privilegiado de la Universidad Nacional de Colombia y las problematizaciones de sus rectores entre 1960 y 2000.

2. Las transformaciones históricas de las regularidades enunciativas.

a. A lo largo de la investigación quedó claro que las formaciones históricas del dispositivo mutan en términos históricos. Lo que significa que parte de ellas se mantiene y otra cambia. En la interacción entre los diversos sentidos de “competencia” puede verse como la relación moderna entre sujeto epistemológico y sujeto moral atraviesa el marco discursivo, especialmente cuando se establece una relación entre acción y producción. En sentido estricto, el dispositivo analizado captura cualquier actividad y cualquier potencia para declararlo “competencia”. Potencia y Creación son ahora Competencia e Innovación.

b. Al analizar los discursos constituidos entre 1991 y 2005 puede verse la emergencia de un dispositivo discursivo que organiza prácticas y estrategias de poder, como en el caso específico de las evaluaciones para la acreditación y la vigilancia estatal para el control de calidad de la función pública educativa. Las mutaciones que emergen alcanzan la permanencia, en prácticamente todos los discursos, de una interacción entre conocimiento, acción y empresa. La prueba podría estar en la insistencia de los enunciados analizados en este trabajo, así como de la subjetividad de “producción de productores” en el documento de la ley nacional de ciencia y tecnología. Se trata del artículo 17 de la recién sancionada Ley 1286, por la cual se convierte a Colciencias en un Departamento Administrativo:

Objetivos del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación - SNCTI-. El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación tendrá los siguientes objetivos: 1. Propiciar la generación y uso del conocimiento, a través del desarrollo científico, tecnológico y la innovación, como actividades esenciales para darle valor agregado a nuestros recursos, crear nuevas empresas basadas en investigación, desarrollo tecnológico e innovación, alcanzar mayores y sostenidas tasas de crecimiento económico, acumulación y distribución de riqueza, con el objeto de mejorar los niveles de calidad de vida de los ciudadanos. 2. Fomentar y consolidar, con visión de largo plazo, los centros y grupos de investigación particulares y de las Instituciones de

Educación Superior, sean públicas o privadas, los centros de desarrollo tecnológico, los parques tecnológicos, los centros de productividad, las instituciones dedicadas a la apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación, las entidades de gestión, administración y promoción del conocimiento, las incubadoras de empresas de base tecnológica y el desarrollo del talento humano, las academias y sociedades científicas, tecnológicas y de innovación, y las diferentes redes, iniciativas de organizaciones e individuos tendientes al fortalecimiento del sistema. 3. Promover y consolidar por diversos mecanismos, la inversión pública y privada creciente y sustentable en investigación, desarrollo tecnológico, innovación y formación del capital humano, para la ciencia, la tecnología y la innovación, como instrumentos de-terminantes de la dinámica del desarrollo económico, social y ambiental. 4. Diseñar modelos contemporáneos y visionarios de desarrollo económico y social, basados en procesos de enseñanza aprendizaje permanente y democratizado de la ciencia, la tecnología y la innovación, regidos por políticas públicas, bajo la indelegable responsabilidad del Estado. 5. Hacer prospectiva en ciencia, tecnología e innovación, adoptar decisiones y emprender acciones en materia de ciencia, tecnología e innovación que contribuyan a la construcción conjunta e integrada de escenarios de futuro de Colombia en el contexto mundial. 6. Fomentar la coordinación, seguimiento y evaluación entre la política y el desarrollo nacional en ciencia, tecnología e innovación con la actuación internacional del Estado y su política exterior y promover su vinculación con iniciativas y proyectos internacionales estratégicos de ciencia, tecnología e innovación. 7. Articular al sistema y a sus actores con los sistemas e instancias existentes, con el objeto de que cada uno de los componentes desempeñe el papel específico que le corresponde en el proceso, creando sinergia y optimización de recursos. 8. Realizar el seguimiento y evaluación de la política nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y de las actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación realizadas por el SNCTI. 9. Promover y evaluar la alianza estratégica universidad-empresa, en función de desarrollar conjuntamente la ciencia, la tecnología y la innovación en sectores estratégicos para el desarrollo económico y social del país. á. El cumplimiento de los objetivos se hará respetando las competencias de las

entidades que hacen parte del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación - SNCTI¹⁵⁶.

Si se llevara a cabo el ejercicio de subrayar los enunciados analizados en este trabajo de investigación que se conectan con este discurso, prácticamente todo el texto quedaría marcado. Aunque sobrepasa los límites históricos de la investigación, es claro que el presente se articula desde el dispositivo hecho visible a lo largo de este trabajo.

c. Se establecieron las relaciones entre algunos discursos de educación superior en Colombia (1991-2005) con el modelo clásico liberal y el modelo de desarrollo humano de Amartya Sen para aclarar el tipo de apropiaciones teóricas que se evidencian y para analizar la constitución de subjetividades para el modelo productivo del capital global. Si bien en un primer examen el dispositivo discursivo de la educación pareciera insistir en las consecuencias en los modelos de productividad de la consideración de A. Sen sobre el desarrollo humano, comprendida como un proceso de expansión de las “libertades reales” de las que gozan los agentes de un sistema social que sólo podría darse en la interacción entre capitalismo y democracia, termina presentando una regulación social en el que la democracia cobra su finalidad por el capital. Lo que se hace visible en esta investigación y se señala en este análisis arqueológico es que mientras se sugiere una cierta conexión entre los discursos gubernamentales con los enunciados del desarrollo humano de Sen, realmente se estructura una subjetividad competente en los términos de la noción de “competitividad” que propone Drucker, en los siguientes tres sentidos señalados anteriormente: competente al conocer, al regularse moralmente y al asociarse políticamente.

¹⁵⁶ Ley 1286 de Enero de 2009.

3. Un dispositivo productor de productores:

a. Quedó claro a lo largo del análisis que este trabajo realizó que no puede asumirse una “transparencia” ontológica del sujeto epistemológico, moral y político que la Modernidad ha promovido. La subjetividad que se constituye desde los discursos y prácticas analizadas en este trabajo evidencia una subjetividad epistémica, ética y política capturada para el funcionamiento de, en palabras de Negri, la máquina capitalista global. De lo que se concluye que, en la actualidad, la educación superior colombiana termina subordinando las posibilidades ontológicas de creación a las exigencias innovadoras y empresariales del capital global.

b. Esta “producción de productores” no se organiza ya solamente desde dispositivos de corte disciplinario, sino desde una captura y un diseño biopolítico de la subjetividad, en el sentido del término construido por Foucault y ampliado por Deleuze y Negri. La percepción de la vida misma como empresa y la potencia como “capital humano” son el marco arqueológico y la evidencia histórica de esa producción.

c. Dado que el poder siempre es reversible, afirmación de Foucault, es posible proponer alternativas educativas que resistan esta constitución subjetiva. Hacer visible el dispositivo es ya empezar a hacerlo pues, para Foucault, hacer el trabajo crítico de las racionalidades gubernamentales permite aclarar los límites de las relaciones entre el saber, el poder y el sujeto, para interrogarse ahora por la posibilidad de otras formas de vida, de otras subjetividades.

Para terminar, debe decirse que la dificultad más seria a la hora de realizar este trabajo fue la de organizar la triple dimensión que lo hizo posible. En primer lugar, la aclaración del sentido de la producción del sujeto en Foucault, en la interacción entre poder, saber y sujeto. En segundo, la elaboración de criterios metodológicos que fueron usados por Foucault en contextos muy distintos y con temáticas diferentes. Por último, la selección y análisis de los documentos terminó siendo toda una experiencia pues,

como también es visible, no se trató de un ejercicio hermenéutico del archivo ni de forzar significaciones últimas y profundas: se trató de hacer visible lo visible, es decir, lo que está ante nuestros ojos pero no vemos, pues las estrategias del dispositivo disfrazan de naturalidad lo que, ya quedó claro, no es otra cosa que una modalidad de dominio que necesita ser resistido, si es que aún conservamos el deseo de formar para la libertad y no sólo para la obediencia y la productividad.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

Aljure, A.; Ramses, H.; Hernandez, C.; Orozco, L.; Polo, P.; Revelo, J. & Serrano, R. (1998). Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación-CNA.

_____. (1998). La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación-CNA.

_____. Apreciación de condiciones iniciales. Guía de procedimiento – CNA 01- 2 ed. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación CNA.

ASCUN. (1998). Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Hacia una agenda de la educación superior en Colombia. Memorias. Santafé de Bogotá: Corcas Editores Ltda.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. Políticas Educativas Sectoriales. Educación. Criterios específicos de Evaluación. En www.bid.org

Brijaldo, M & Campos, D. (2001). Investigación en la Universidad Nacional, 1990-1999: una década de aciertos, inciertos y desconciertos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Dirección Nacional de Investigación.

Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. En: Revista Iberoamericana de Educación, *No. 34*, enero-abril, 2004.

Cárdenas, M. & Boada, M. (2004). El movimiento pedagógico. 1982 - 1998. En: Historia de la Educación. Tomo 11. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

Cárdenas, H. J. (Ed.) (1991). Doctorados. *Reflexiones para la formulación de políticas en América Latina*. Colombia: Tercer Mundo Editores.

CEPAL- UNESCO. (1992). Educación y conocimiento: ejes de la transformación con equidad. Santiago de Chile: CEPAL – UNESCO.

Comisión de Racionalización del Gasto y las Finanzas Públicas. (1997). El saneamiento fiscal, un compromiso de la sociedad, Tema III, Descentralización. Santafé de Bogotá: Editoláser S.A.

Congreso de la República de Colombia. (2007). Ley 115 de Febrero 8 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. (2007). Ley 18 del 28 de enero de 1988: Por la cual se autoriza al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, ICETEX para captar ahorro interno y se crea un título valor de régimen especial. Legislación Educativa Colombiana Bogotá: CANAPRO.

_____. (2007). Ley 749 de 2002: Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. (2007). Ley 119 DE 1994: Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. (2007). Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. (2007). Ley 1286 de enero de 2009 por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. (2007). Ley 30 de 1992 Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. Ley 1014 de 2006. De fomento a la cultura del emprendimiento.<http://www.mincomercio.gov.co/econtent/Documentos/Normatividad/decretos/2006/decreto-4463-2006.pdf>

Delannoy, F. Reformas en gestión educacional en los 90. LCSHD Paper Series No. 21. Departamento de Desarrollo Humano del Banco Mundial. Oficina Regional de América Latina y el Caribe. 1998. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

Departamento Nacional de Planeación. (1991). Plan de apertura educativa, 1991-1994, Documento MEN-DNP-UDS-DEC-2518, marzo de 1991.

Drucker, P. (1997). La sociedad poscapitalista. Bogotá: Ed. Norma.

ECAES. Documento de antecedentes y marco legal”, En: www.icfes.gov.co

_____. Documento de Marco Legal y Antecedentes. En: www.icfes.gov.co

_____. Documento general “Profesiones del Maestro” En: www.icfes.gov.co

_____. Marco de Fundamentación Conceptual. ECAES - Administración. En: www.icfes.gov.co

Escudero, J. (1999). La calidad de la educación: grandes temas y serios interrogantes. En: Acción Pedagógica, Vol. 8, No. 2.

Estrada, J. (2002). Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Francesc, P & Puig, I. (1998). Las reformas educativas: una perspectiva política y comparada Barcelona: Paidós.

Gómez, V. (1997). *Hacia una política de equidad social en la educación superior Colombiana*. Santafé de Bogotá: Procesos Editoriales ICFES.

Legarda, M. (2004). Estudio exploratorio sobre impacto de la aplicación de la Ley 715 y sus decretos reglamentarios en las instituciones educativas oficiales. CEID-FECODE. Proyecto de Investigación.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 895 del 21 de Abril de 1996: Por el cual se crea la "Comisión para el Desarrollo de la Educación Superior"

_____. (2007). Decreto 234 del 1 de Febrero de 1996: Por el cual se autoriza la práctica de unos exámenes de estado para otorgar títulos de Educación Superior. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. (2007). Decreto 844 del 9 de abril de 1996: Por el cual se autoriza la práctica de unos exámenes de Estado para otorgar títulos de educación superior. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. (2007). Decreto número 860 del 4 de abril de 2003: Por el cual se reglamenta el artículo 14 de la Ley 30 de 1992. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. (2007). Decreto 792 de 2001: por el cual se determina que el Consejo Nacional de Acreditación debe evaluar y emitir concepto sobre el cumplimiento de los estándares de calidad de programas académicos de pregrado en el área de Ingeniería, estándares que define la misma norma. A partir del concepto que emite el CNA, el Ministro de Educación procede a autorizar o no el registro calificado del programa. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. (2007). Decreto 917 de 2001: Por el cual se establecen los estándares de calidad en programas académicos de pregrado en Ciencias de la Salud. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. Decreto Número 272 de 1998 (11 de Febrero de 1998): Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

- _____. (2007). Decreto 1655 del 25 de agosto de 1999: Por el cual se crea la Orden a la Educación Superior y a la Fe Pública "Luis López de Mesa". Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.
- _____. (2007). Decreto 1279 de Junio 29 de 2001: Por el cual se adiciona el Decreto 792 del 8 de mayo de 2001. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.
- _____. (2007). Decreto 2230 de Agosto 8 de 2003: Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.
- _____. Decreto 916 de 22 Mayo 2001: Por el cual se modifican los requisitos y procedimientos para los programas de Doctorado y Maestría.
- _____. (2007). Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003: Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.
- _____. (2007). Decreto 2582 de 2003. Por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.
- _____. (2007). Decreto 1283 de 2002. Por el cual se organiza un Sistema de Inspección y Vigilancia para la educación preescolar, básica y media. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. (2007). Decreto 1278 de 2002 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO.

_____. (2006). Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Bogotá: Imprenta Nacional.

_____. Estándares de Competencias Ciudadanas.
www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-30973.html

_____. Lineamientos Curriculares de Ética
www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-30973.html

_____. Resolución numero 2767 de 2003 (Noviembre 13): Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Administración. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO 2007.

_____. Resolución número 3458 de 2003 (Diciembre 30) Por la cual se definen las características específicas de calidad para la oferta y desarrollo de los programas de formación profesional en Agronomía, Veterinaria y Afines. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO 2007.

_____. Resolución numero 2773 de 2003 (Noviembre 13): Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de formación profesional de pregrado en Ingeniería. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO 2007.

_____. Resolución número 2772 de 2003 (Noviembre 13): Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Ciencias de la Salud. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO 2007.

_____. Resolución número 2769 de 2003 (Noviembre 13): Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Ciencias Exactas y Naturales. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO 2007.

_____. Resolución número 3461 de 2003 (Diciembre 30): Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Psicología. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO 2007.

_____. Resolución número 2768 de 2003 (Noviembre 13): Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado en Derecho. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO 2007.

_____. Resolución número 2774 de 2003 (13 Nov 2003): Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de pregrado en Economía. Legislación Educativa Colombiana. Bogotá: CANAPRO 2007.

_____. Guía n° 6: Estándares de Competencias Ciudadanas.
www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-30973.html

Misas, G. (2004). La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Pinilla, P. (1997). *Indicadores De gestión y de resultados de la educación superior oficial. Santafé de Bogotá: Secretaría General, División de Procesos Editoriales- ICFES.*
- Rama, C. (2007). *La tercera reforma de la educación superior. México: Fondo de Cultura Económico.*
- Restrepo, M. & Rincón, H. (2004). *Educación superior en Colombia. Recopilación bibliográfica 1920-2003. Facultad de Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.*
- Rodríguez, A. (2002). *La Educación después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Corporación Tercer Milenio.*
- Rodríguez, E. (1979). *Análisis de la posición doctrinal de los partidos tradicionales ante la autonomía universitaria en Colombia Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.*
- Sánchez, W.; Ávila, J. & Ortiz, M. (2004). *Impacto de la Ley 715/2001 y los decretos reglamentarios 1850 y 3020, en las instituciones educativas oficiales. En: Revista Educación y Cultura. No 66. Bogotá: CEIDFECODE.*
- Sarmiento, E. (2000). *Situado fiscal y financiación del sector educativo. En: revista Educación y Cultura. W 53. Bogotá: Centro de Estudios e investigaciones docentes de FECODE.*
- Trujillo, C; Restrepo, G.; Sáenz, J; Beltrán, G.; Ibáñez, A.; & Restrepo, G. (1995). *Estudio de base. Misión nacional para la modernización de la universidad pública. Santafé de Bogotá: Editorial Presencia Ltda.*

Universidad Nacional de Colombia. (2005). La reforma académica de la Universidad Nacional, Preguntas y Respuestas. Bogotá.

_____. (2005). Documentos de trabajo Proyectos y realizaciones. 1935 – 1995. Bogotá: Rectoría Universidad Nacional de Colombia.

_____. (2004). La reformas académicas en la Universidad Nacional de Colombia.

Vélez, M. (2004). Carta de la Ministra de Educación María Cecilia Vélez White a los jóvenes de la comunidad educativa nacional, en: Guía n° 21: Competencias Laborales Generales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Fuentes secundarias

Alvarez-Uría F. & Varela, J.; (1991). Arqueología de la escuela. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

Álvarez, Uria, F.; Santesmases, A.; Varela, J.; Rendueles, G. & Muguerza, J. (comp). (1998). Neoliberalismo versus Democracia. Madrid: La Piqueta.

Ball, S. (1994). Foucault y la educación, Disciplinas y saberes. Madrid: Ediciones Morata.

Bauman, Z. (2002). La Sociedad Sitiada. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.

Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Ed. Universidad Nacional de Quilmes.

- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las Aulas, prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Prometeo libros.
- Couzens, D. (comp.). (1998). *Foucault*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio.
- _____. (1996). Post-scriptum a las sociedades de control. En: *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- _____. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En: Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*. Montevideo: Ed. Nordan.
- _____. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa.
- Diaz, E. (2003). *La filosofía de Michel Foucault*. 2 ed. corregida. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Donald, J. (1995). *Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación* En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Engel, S. (2004). *Crepúsculo de los dioses sobre el "nuevo orden mundial"*. Alemania: Verlag Neuer Weg.
- Esposito, R. *Categorías de lo Impolítico*. Buenos Aires Katz editores. 2006
- _____. (2006). *Bios, biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrorte editores.
- Eribon, D. (1995). *Michel Foucault y sus contemporáneos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

_____. (1999). Michel Foucault. Barcelona: Anagrama.

_____. (2004). Editor. El infrecuente *Michel Foucault*. Buenos Aires: Letra viva Edelp.

Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

_____. (2003). Las palabras y las cosas. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____. (1998). Vigilar y Castigar. México: Siglo XXI.

_____. (1992). El orden del discurso. Traducción de Alberto Gonzáles Troyano. Buenos Aires: Tusquest Editores.

_____. (2002). Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber. México: Siglo XXI.

_____. (2003). Historia de la sexualidad II: El uso de los placeres. México: Siglo XXI.

_____. (2001). Historia de la sexualidad III: La inquietud de sí. México: Siglo XXI.

_____. (2004). Discurso y verdad en la antigua Grecia. Introducción de Ángel Gabilondo y Fernando Fuentes Megías. Barcelona: Paidós I.C.E./U.A.B.

_____. (1999). Estrategias de poder. Obras esenciales Volumen II. Introducción, traducción y edición a cargo de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Barcelona: Paidós Básica. Artículos citados: *Verdad y Poder*, *La verdad y las formas jurídicas*, *Conversación con Michel Foucault*.

- _____. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica*. Obras esenciales Volumen III. Introducción, traducción y edición a cargo de Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós Básica.
- _____. Artículos citados: *Sexualidad y Poder, La “gubernamentalidad”, ¿Es inútil sublevarse?, Sexualidad y Soledad, Subjetividad y Verdad, La hermenéutica del sujeto, Estructuralismo y postestructuralismo, ¿Qué es la Ilustración?, Polémica, Política y Problematizaciones, Foucault, El cuidado de la verdad, El retorno de la moral, La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*.
- _____. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica. Artículos citados: *Tecnologías del Yo, Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la “razón política”, Verdad, Individuo y Poder*.
- _____. (2003). *Sobre la Ilustración*. Estudio preliminar de Javier de la Higuera. Traducción de Javier de la Higuera, Eduardo Bello y Antonio Campillo. Madrid: Editorial Tecnos.
- _____. Artículo citado: *¿Qué es la crítica?*
- _____. *El sujeto y el poder. Postscriptum (1982) y Sobre la genealogía de la ética: una visión de conjunto de un trabajo en proceso. Post – scriptum (1983)* En: Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Más allá del estructuralismo y la Hermenéutica*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- _____. (2000). *Defender la sociedad*. Curso 1975 – 1976. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2002). *La Hermenéutica del sujeto*. Curso 1981 – 1982. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2004). *Sécurité, Territoire, Population. Cours au Collège de France, 1977 – 1978*. Paris : Editorial Gallimard – Seuil/ Hautes Études.

_____. (2001). *Dits et Écrits*. Paris: Editorial Gallimard Quarto. Dos Volúmenes.

Artículos citados : #85: *Entretien avec Michel Foucault*, # 289: *Du gouvernement des vivants*, #326: *À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours*, #360 : *Des espaces autres*, #364 : *La technologie politique des individus*

_____. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: FCE.

_____. (2001). *Los anormales*. México: FCE.

_____. (1996). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.

Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Madrid: Antrhopos.

Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En: Álvarez Uria, F.; Santesmases, A.; Varela, J.; Rendueles, G. & Muguerza, J. (comp). (1998). *Neoliberalismo versus Democracia*. Madrid: La Piqueta.

Guttin, G. (Ed.). (1999). *The Cambridge Companion to Foucault*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grignon, C. (1998). Escuela, trabajo y desigualdades. En: Álvarez Uria, F.; Santesmases, A.; Varela, J.; Rendueles, G. & Muguerza, J. (comp). (1998). *Neoliberalismo versus Democracia*. Madrid: La Piqueta.

- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Higuera, J. (2007). *Michael Foucault Sobre la ilustración*. Madrid: Editorial Tecnos. p. 97.
- Hirt, N. (2002). Los tres ejes de la mercantilización de la escuela. En: www.suatea.org/jornadasPolEduc/3ejos.PDF Ponencia presentada a las Jornadas Internacionales sobre políticas educativas en la Unión Europea, realizadas entre los días 21 y 22 de septiembre de 2002.
- _____. (1995). *Reflexiones sobre la noción de “cultivo de sí mismo”*. En: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa. p. 219.
- Ibañez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. México: Siglo XXI Ed.
- Kant, I. (1997). *Crítica de la Razón Práctica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del Acontecimiento*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón.
- _____. Del biopoder a la biopolítica. *Revista multitudes*.
- Libreros D. (2002). Globalización, cultura, economía política y educación. En: *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas*. Bogotá: UPN.
- Lotringer, S. (Ed.) (1996). *Foucault Live. Collected interviews, 1961 – 1984*. Semiotext (e). New York.

- Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Martínez, A.; Noguera, C. & Castro, O. (2003). Currículo y modernización. Bogotá: Cooperativa_Editorial Magisterio.
- Marx, K. (1867). Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie, 1867, L. I, p. 195; trad. esp., (1972). El Capital. Crítica de la economía política. México: FCE.
- _____. (2006). Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (1857-1858). México: Siglo XXI editores.
- Mejía, M. (2007). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Morey, M. (1983). Lectura de Foucault. Madrid.
- Narodowski, M. (1996). La Escuela Argentina de Fin de Siglo: entre la informática y la merienda reforzada. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- _____. (1999). Después de Clase. Descartando y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _____. (2001). Nuevas tendencias en políticas educativas. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Narodowski, M.; Nores, M.; & Andrada M. (comps.).(2002). Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica.
- Negri, A. & Hardt, M. (2002). Imperio. Buenos Aires: Paidós. Buenos Aires.

_____. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*. Barcelona: Editorial Debate.

_____. (2003). *Del retorno. Abecedario biopolítico*. Barcelona: Debate.

_____. (2003). *Europa y el Imperio*. Roma: Ed. AKAL.

Pérez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza. la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata - Fundación Paideia.

_____. (2003). *La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales*. En: Popkewitz, T.; Franklin, B. & Pereyra, M. (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona - México: Pomares.

Puelles, M. (2002). *Estado y educación: una relación histórica*. En: Ruiz, A. (coord.) (2002). *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ruiz, A. (coord.). (2002). *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sanchez, R. (2007). *Biopolítica y formas de vida*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Schmidd, W. (2000). *En busca de un nuevo arte de vivir*. Barcelona: Crítica.

Sen, A. *Ética del comportamiento y éxito económico*. En: *Revista de Occidente* # 215, Abril de 1999.

_____. (2000). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.

_____. (2006). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Planeta.

_____. *Ética del comportamiento y éxito económico*. En: *Revista de Occidente* # 215, Abril de 1999, p. 124.

_____. (1998). *Bienestar, Justicia y Mercado*. Barcelona: Paidós ICE – UAB.

Smart, B. (Ed.). (1994). *Critical assessments*. New Cork: Routledge.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Urgate, J. (2005). *La administración de la vida. Estudiosa biopolíticos*. Antropos.

Vanegas, G. *La institución educativa en la actualidad. Un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación*. (Tesis Doctoral) En: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1128102175916//gva1de2.pdf 4 de mayo de 2009.

Varela, J. (1995). *Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individuo al narcisismo*. En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

_____. *La escuela pública no tiene quien la escriba*. En: Álvarez Uria, F.; Santesmases, A.; Varela, J.; Rendueles, G. & Muguerza, J. (comp). (1998). *Neoliberalismo versus Democracia*. Madrid: La Piqueta.

Veyne, P. (1987). *El individuo herido en el corazón por el poder público*. En: *Sobre el individuo*. Barcelona: Paidós Studio.

Virno, P. (2002). *Gramática de la Multitud, Para un análisis de las formas de vida Contemporánea*. España: Traficantes de Sueños.

_____. (2006). *Ambivalencia de la multitud. Entre la innovación y la negatividad*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón.

_____. Entrevista Publicada en: *Memoria, revista mensual de Política y Cultura*. Numero 193, Marzo 2005.

Whitty, G.; Power, R.; & Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid: Ediciones Morata - Paideia.