

El conflicto entre competencias y capacidades

Una manera de abordar la discusión sobre el biopoder en educación¹

(Borrador en construcción)

Marco Raúl Mejía J. - Planeta Paz

Expedición Pedagógica Nacional Programa Ondas de Colciencias

"Es verdad que la educación superior se encuentra encerrada en una jaula de hierro weberiana, signada por la racionalidad prescriptiva, los fines establecidos y el operacionalismo. Sin embargo, la comunidad académica todavía tiene la llave de la jaula. El camino futuro no radica en ninguna clase de intento por recuperar el pasado, ni como una fórmula de cultura cognitiva ni como un orden más amplio del academicismo. Más bien consiste en una forma nueva de desarrollo humano que configura nuestros objetivos curriculares. Afrontamos una ideología limitante, ya sea que nos refiramos a ella en los términos nuevos (competencias, resultados, habilidades y capacidad de transferencia) o en los antiguos (intelecto, conocimientos, verdad, objetividad y disciplina). En el primer caso, la educación superior sirve a una concepción cerrada acerca de la relación con la economía, y en el otro, está al servicio de la relación con la cultura cognitiva. La pregunta importante es si es posible una concepción más abierta acerca del currículo, que sea adecuada para una educación superior que sostenga una relación más abierta con la sociedad y esté sustentada en una concepción más abierta del ser humano."

Ronald Barnett²

Esta cita es una excelente síntesis que muestra la encrucijada en la cual se encuentra la universidad y todas las personas que tenemos una relación con ella, un cambio y unas transformaciones profundas acompañan este

¹Texto elaborado para el I Encuentro de Educación Superior en Salud: "El dilema de las competencias", de la Universidad de Antioquia. Medellín, 27 de octubre de 2008.

²BARNETT, Ronald. Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona. Gedisa. 2001. Página 20.

período histórico de la humanidad, que ve cómo en medio del debate y la discusión va surgiendo la cuarta forma de universidad en la historia, forma que nace en medio de grandes discusiones sobre el lugar de ella hoy en la sociedad, ya que durante mucho tiempo la universidad fue un bien cultural y en este último tiempo pasa a convertirse en un bien económico, en cuanto el conocimiento se ha convertido en la fuerza productiva por excelencia de estos nuevos tiempos.

Sin embargo, ahí como lo plantea claramente la cita, pareciera que el dilema se plantea entre quienes privilegian las formas disciplinarias y de la cultura académica de la anterior forma de la universidad o quienes preconizan una nueva forma fundada en la economía, el mercado, en donde las competencias van a tener un lugar central. Sin embargo, en este texto, intentaremos plantear que reconociendo las transformaciones profundas que han sucedido en la universidad, el problema no se puede zanjar en ese falso dilema, ya que esos dos aspectos no son más que la configuración de lo que ha sido la universidad a lo largo de su historia y la manera como el poder de este tiempo intenta colocarla a su servicio, aprovechando el cambio pero para modelar una universidad sólo en los intereses de un nuevo proyecto del capital que al no ser comprendida nos deja la inquietud sobre la aparente inevitabilidad de una universidad que asume el lenguaje de ese nuevo proyecto de control, eficiencia, consumidor, cliente, servicio, competencia.

Por eso, en este texto intentaré darle continuidad a mis reflexiones sobre estos asuntos contenidos en mi último libro³. Por ello, retomaré de él algunos elementos y los reelaboraré buscando darle forma a la solicitud que se me ha hecho para esta conferencia. En un primer momento, intentaré mostrar ese contexto que se produce frente a los fenómenos de revolución científico-técnica que han generado la actual revolución productiva en marcha. En ese sentido, trataré de ubicar la manera como asistimos a unas nuevas fuerzas productivas y unas nuevas relaciones sociales que cambian el escenario en el cual ubicábamos la acción humana e institucional en los momentos anteriores de la sociedad.

³MEJÍA, M. R. Globalizaciones y educaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Ediciones desde abajo. 2006.

En un segundo momento, intentaré ubicar la manera como la idea de universidad ha sido reformulada, colocando el telón de fondo a la discusión sobre las competencias, es decir, éstas no pueden ser entendidas sin la nueva sociedad y el nuevo proyecto de poder y la manera como éste toma forma en el proyecto universitario de estos tiempos, lo cual va a significar tomar partido por una manera de entender las formas, como el conocimiento reorganiza los procesos y las instituciones.

En un tercer momento, miraremos la manera como llegan las competencias al mundo de la universidad, basándonos en la manera como fueron retomadas en su momento en la discusión en el mundo europeo y especialmente en el inglés, se dio el traslado del mundo de la educación básica y media a la universidad de esta categoría. Allí intentaremos perfilar la manera como se enfrenta la mirada académica a la mirada de las competencias, en donde pareciera que plantearan una forma diferente de entenderlas.

En cuarto momento, recuperaremos la idea de resistencia y las nuevas maneras como se produce el control de este tiempo en un escenario de biopoder, que hace muy visible la emergencia de la idea de capacidad, como un lugar en el cual una forma más integral de lo humano nos permite encontrar la competencia reformulada desde una perspectiva en la cual una nueva visión de lo humano nos permite darle contenido y organizar de otra manera ese entendimiento en seis niveles: en un nivel epistemológico, en un nivel valorativo, en un nivel de aprendizaje, en un nivel comunicativo, en un nivel crítico, y en un nivel de pedagogía.

I. Un nuevo contexto y un nuevo proyecto de control

Muchos autores reconocen la presencia de un capitalismo con hegemonía financiera y además de ello, analizan la manera como ese capitalismo actual supera la crisis creada con la forma de trabajo fundada en el fordismo (gran fábrica automatizada de trabajo fijo). En ese sentido, la revolución científico-técnica que se vive actualmente apunta a superar dicha crisis y producir una ruptura con aquel mundo llevando en su interior otros nuevos elementos de crisis.

En ese proceso de cambio se dan tres elementos centrales: la manera como existe el mundo, como se conceptualiza y como se aprehende lo real. Sin duda, todos ellos, cambios radicales frente a los cuales, las miradas, concepciones y categorías anteriores aparecen insuficientes para poderlos comprender. Al respecto, la deconstrucción⁴ se convierte en una herramienta que permite reconocer las modificaciones y las transformaciones y configurar la crítica necesaria para entender esa nueva realidad. Así mismo, se constituye en una actitud permanente de cambio y de radicalización de la crítica para construir las nuevas formas de emancipación sobre ideales de justicia, pero en las condiciones del nuevo capitalismo.

Para algunos autores, la época actual es el fin de la era energética, vigente desde el neolítico hasta nuestros días, y cuya característica había sido la transformación de la materia a partir de fuentes de energía cada vez más poderosas: el fuego, el vapor, el petróleo, la electricidad, la energía nuclear.⁵ Desde esta mirada, la revolución microelectrónica coloca en crisis la economía, la sociedad, los procesos de socialización y de manera especial, la civilización capitalista, al desmaterializar las fuerzas productivas convencionales a saber, el trabajo y el capital constante, haciendo que la energía más importante sea ahora el saber y el conocimiento acumulados, pero con la característica de su inmediata disponibilidad gracias a las tecnologías de la información. De tal manera, los procesos intelectuales y el conocimiento construyen el trabajador subjetivo convirtiéndose éste en la más importante fuerza de trabajo o nuevo asalariado del conocimiento.

El ser humano es visto en su totalidad como un medio de producción. Es a la vez capital, mercancía, trabajo y mercado. Vale sólo si funciona como capital. Así, se gesta un proyecto en donde es y se le trata como capital y sólo si se reconoce como tal puede entrar en un proceso de valorización que se torna creciente en la medida en que sea capaz de inscribirse como necesario a un proyecto transnacional.

⁴Ver el texto "La deconstrucción una estrategia formativa. Reconstruyendo la crítica en tiempos de globalización", M.R. Mejía, Ponencia presentada al VIII Congreso Mundial de Investigación-Acción Participante, en la Mesa del IV Congreso Mundial de Aprendizaje-Acción, Cartagena de Indias, 1-5 de Junio de 1997.

⁵ROBIN, J. "Quand le travail quitte la société industrielle". En: fascículos grupo Reflexión Inter y Transdisciplinaria (GRIT) 1993-1994. 24 fascículos. Grenelle. París

Es en ese escenario donde aparece el estado virtual, sin territorios, ni fronteras, ni distancias, ni ciudadanos. Un estado global donde el capital financiero y las formas transnacionales no admiten regulaciones ya que son ellas las que colocan las nuevas condiciones. Una de sus principales características es la organización de otras formas del trabajo que algunos han llamado el fin del trabajo asalariado y el inicio del post-asalariado⁶.

A. Modificaciones en el mundo del trabajo

El desarrollo del mundo tecnológico y la creciente automatización traen como consecuencia la desocupación tecnológica ya que, de un lado, producen un desplazamiento del proletariado industrial y de otro, en el sector de servicios, generan una mayor tecnificación que hace que el trabajo humano tradicional (trabajo simple) desaparezca como aspecto central de la acumulación de capital. Ese trabajo simple, que Marx había denominado como el gasto de la simple fuerza de trabajo, que cualquier persona posee en su organismo sin necesidad de educación, sufre, a partir de las máquinas, un replanteamiento en dos sentidos: da paso a un nuevo asalariado de élite, calificado y escaso, y precariza el trabajo de manera creciente.

Por eso, ante fenómenos del mundo actual como la desocupación, la marginación, la desvalorización subjetiva, la creciente violencia o el aumento de la delincuencia tanto en el mundo del norte como del sur, no se está frente a fenómenos marginales sino frente a los elementos centrales de un nuevo capitalismo que ha hecho una apuesta por la concentración de la riqueza producida por las máquinas, y ha abandonado los viejos planteamientos liberales como el salario pleno, el ingreso para todos los núcleos familiares y la redistribución de la riqueza.

En este sentido, no es fácil hoy entender el surgimiento de otra forma del trabajo, distinta a la que ha prevalecido en los últimos tres siglos de revolución industrial y que se había centrado sobre las energías naturales y la fuerza de trabajo humana. Ese cambio llama a replantear muchas de las teorías que han acompañado las explicaciones de la realidad, pero también

⁶GORZ, André. Miserias del presente, riqueza de lo posible. Buenos Aires-Barcelona-México. Paidós. 1998.

exige cambiar las formas de organizarse y luchar así como la noción de quiénes son los actores que generan los nuevos procesos de resistencia y transformación.

Algunos de los elementos que constituyen esa nueva forma del trabajo son:

1. Del fordismo al post-fordismo y al toyotismo

La forma de organización del trabajo conocida como fordismo ha desaparecido paulatinamente dando paso a unas nuevas reglas que son colocadas en un mercado que se mueve con otras características. Dicho modelo resulta demasiado rígido para un capital que se mueve a grandes velocidades fruto de la revolución microelectrónica. Rápidamente fueron haciéndose obsoletos su trabajo parcelado y en cadena, su demora en planificar nuevos productos, su organización administrativa rígida, sus especializaciones extremas de la mano de obra y sus excesivos costos de almacenamiento.

Surgen otras reglas en las que el imperativo de la competitividad abre brechas en el derecho al trabajo: se trata ahora de un nuevo contrato de trabajo en el que la empresa le ofrece al trabajador una nueva identidad y una forma diferente de trabajar desde donde hace la adhesión que lo vincula a la sociedad global. La empresa es su proyecto común y por ello no hace huelga. Si adhiere a un sindicato, es el propiciado por la misma empresa. No hay negociaciones, todo se arregla por la vía del consenso. Su pertenencia a la empresa lo hace miembro de una gran familia. Su subjetividad es construida desde los fines y valores de la empresa. La fábrica se le vuelve un todo inteligible, en donde él es actor y en ese sentido, se siente a la vez fabricante, tecnólogo y administrador. Es el obrero polivalente.

El paradigma de organización jerárquica es reemplazado por el de la red de flujos interconectados, que son coordinados en sus nudos por colectivos autoorganizados en los cuales ninguno es centro. Socialmente, esto ha dado origen a las nuevas organizaciones centradas en redes que se entienden como sistemas de autoorganización, a imagen del sistema nervioso, que tienen como característica el ser descentradas. Un ejemplo claro de este conflicto ha sido el de la compra que hizo Matsushita a Motorola de su fábrica de televisores en Chicago, y su procedimiento de dejar cesante a todo el personal

jerárquico conservando solo a los trabajadores directamente productivos. Para los norteamericanos, explicaba en esa época un gerente japonés, están por un lado quienes piensan y por otro quienes trabajan. Entre nosotros, los que trabajan son los mismos que piensan y no tenemos necesidad más que de la mitad de los efectivos. Tras dos años, Matsushita había duplicado tranquilamente la producción de televisores en Chicago y reducido en un factor 50 el número de retoques necesarios.⁷

Por fuera ha quedado el obrero que por un salario cumple una función mecánica incorporado a un proceso productivo que no controla y del cual surge un producto que no podrá comprar por lo miserable de su situación. Ese proletario trabajador alienado del pasado (que por esa condición se rebela contra ella dando origen a todas las luchas sociales que levantaron durante los dos siglos anteriores el mundo de los derechos sociales y la justicia social, como elementos fundantes de regulación de la sociedad, y en ese tránsito pudo negociar la venta de su fuerza de trabajo y sus derechos sociales, que como ciudadano prevalecen sobre los del patrón) busca la manera de sustraerle al proceso productivo parte de su energía, acepta la alienación y sabe que la negocia bajo la forma del derecho al trabajo constituyéndola en negociación colectiva.

Es decir, se ha comenzado a dejar de lado aquello que Marx llamó el trabajo abstracto general, separable de la persona que lo ejecuta y que califica a los individuos en general desde competencias sociales. Por eso, en este tiempo, su estatuto deja de estar regido por el derecho al trabajo como parte de la superación del trabajo abstracto. Es lo que algunos autores han comenzado a llamar la salida de la sociedad del trabajo.⁸

Pero también la nueva subjetividad va a requerir otro tipo de competencias para un tipo de organización industrial diferente que no está centrada en el trabajo fijo y de repetición, sino en las innovaciones continuas y variadas exigidas por la diversidad de gustos y modas. Este proceso se desmaterializa aún más en cuanto los nuevos productos se basan en la imagen, la novedad

⁷C. F. W. Womack (ed.): *The Machine that Changed the World*. Nueva York. Harper-Collins. 1990. Citado por Gorz, André. Op. Cit. Pág. 39.

⁸Mirés, Fernando. *El trabajo en el capitalismo globalizado*. Caracas. Editorial Nueva Sociedad. 2003.

y el valor simbólico. De tal manera, son sometidos a una renovación permanente para poder competir y por lo tanto, las competencias también se transforman haciendo de la creatividad, la iniciativa y la autonomía, las características deseables de ese nuevo asalariado de punta capaz de asumir la flexibilidad como condición para garantizar la más alta productividad.

B. El capitalismo cognitivo, una nueva forma del control y del poder

Estamos frente a un proceso de cambio profundo en la sociedad, centrado en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, en los cuales las nuevas fuentes de productividad se generan en procesos en donde interactúan conocimientos de muy variado tipo, procesamiento de información, generando un circuito de retroalimentación entre la innovación y sus usos.

Esto ha llevado a algunos autores a interpretar esta época, colocando la fuerza en el elemento constitutivo de ese cambio. Es común hablar de "sociedad del conocimiento", "sociedad de la información", la "tercera ola", mostrando cómo estos bienes inmateriales se convierten en el fundamento que reorganiza el mundo productivo y social. Esta mirada tiene un poco de ingenuidad, ya que lee el cambio que está aconteciendo como si estuviéramos en un momento en el cual el conocimiento ha llegado a un nivel máximo de su evolución, produciendo una transformación de la sociedad. Para estas miradas, se lee el cambio como si se tratara de sociedades neutras que han llegado a un punto máximo de ellas y las cuales debíamos dedicarnos a disfrutarlas y potenciarlas.

Sin embargo, la mayor dificultad radica en que en estas sociedades lo que se da es la emergencia de una nueva forma del capitalismo fundado en los bienes inmateriales tomando un tiempo-espacio global generado en el uso de los artefactos de estos cambios y reconfigurando su proyecto de control. En ese sentido, no es una nueva etapa del capitalismo, es una nueva forma de él, el cual ha pasado de un capital fordista industrial a uno de base cognitiva postfordista o toyotista.⁹

⁹Para una ampliación de los aspectos del taylorismo, el fordismo, el postfordismo y el toyotismo, remito al capítulo segundo de mi texto: Educaciones en las globalizaciones. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2006.

En el sentido del Marx de los Grundrisse ¹⁰, el intelecto general se hace público, no es del mundo interior del individuo. Hoy en esta nueva forma del capitalismo, esta "inteligencia general" se ha convertido en la base de la nueva producción de la riqueza. Como bien lo explica Virno¹¹, en el postfordismo el trabajo necesita un espacio con estructura pública (cooperación). Hoy, ésta se realiza por medio de la comunicación humana de múltiples formas, una complejidad que actualmente se hace a través de infinidad de acciones, que se han tomado toda la vida, ése es el toyotismo y allí se van a necesitar las facultades cognitivas y del intelecto general para hacer más productivos, más consumidores, más de este tiempo, dando forma al trabajo inmaterial.

Por ello, estamos frente a un mundo que inaugura una nueva manera de acumulación y en ese ejercicio reformula la existencia misma del capitalismo, proceso en el cual el conocimiento y la tecnología se convierten en factores básicos de producción generadores de otra forma de riqueza, incluyendo a éstos entre los mayores bienes económicos de nuestra época, un tiempo en el cual el proceso de producción cuenta con una nueva materia prima: la tecnología, el conocimiento cuyo incremento y ampliación se realizan a través de la investigación, bajo sus bases del saber, la información, la cultura, en las cuales en el proceso productivo mismo se ha instalado la comunicación y el lenguaje, haciendo que el trabajo sea una permanente interacción social. Ése es el nuevo escenario de reproducción de una sociedad de clases con nuevas características de control.

Emergen unos bienes y servicios cognitivos que están al centro de un nuevo proceso de bienes inmateriales, los cuales no se deterioran con el uso, son reproducibles casi al infinito, se consumen y no se gastan, tienen un uso productivo, ya que cada vez más aumentan su valor. Su proliferación se da a una escala inimaginable. Esta nueva forma de producción introduce una dinámica diferente a las sociedades salariales, vuelve central la parte creativa y no sólo reproductiva de la sociedad. Su modelo significa una redefinición del conocimiento, a diferencia de la información el conocimiento implica

¹⁰Marx, Karl. Introducción a la crítica de la economía política. Ediciones Siglo XXI. 1981.

¹¹Virno, Paolo. Gramática de la multitud. Madrid. Editorial Traficante de Sueños. 2003.

una reorganización de la representación que permite transformar la acción, ya sea interior o exteriorizada en el pensar, una nueva forma de subjetividad asociada a lo simbólico gestada en el mundo digital.

La información sólo hace parte del conocimiento, pero este último es más amplio, abarcante, complejo y cognitivo que el primero, lo cual le da una dimensión activa que reorienta la acción e incluye dimensiones comunicativas, autoorganizativas y además lo incorpora en la elaboración y creación de nuevos productos a través de la investigación, generando en ese mundo procesamientos visuales que dan cuenta de modificaciones, que operan en la semiotización construyendo un vínculo simbólico que reorganiza acciones, necesidades, intereses, satisfactores, deseos, dando forma a una de las particularidades del biopoder, su inmaterialidad, y gestando un nuevo marco del conocimiento y sus productos.

En este espacio, toma forma en lo global otro tiempo-espacio, ya que la infinidad de recursos que vienen a configurar las formas del conocimiento, se hacen intensivos y deslocalizados; por eso, nos encontramos con una variedad de elementos tocados y transformados por estos procesos: allí están los recursos cognitivos, los recursos culturales, los afectivos, los comunicativos, la vida de los individuos, sus emociones, sus territorios, los patrimonios genéticos de lo humano y lo vegetal, los recursos de la vida...

Como diría algún autor¹², el capital ha puesto a trabajar por cuenta propia la vida y sus manifestaciones. En ese sentido es toda la vida, no sólo el trabajo, los que quedan sometidos a estos procesos de apropiación generados en esa nueva forma del capitalismo. Ya no hay la oposición, como en el pasado, entre la acción comunicativa y la instrumental siendo ellas parte de una nueva unidad. En el mejor sentido, la vieja separación aristotélica entre trabajo (poiesis), política (praxis) e intelecto (bio), se ha deshecho. El campo de actuación postfordista ha producido una integración de las tres en la nueva subjetividad gestada en el trabajo inmaterial.

¹²Blandeau, Olivier. Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva. Madrid. Traficante de Sueños. 2004.

Ese es el desconcierto de este tiempo, porque las modificaciones son tan profundas y se produce una modificación de las redes y del tejido con los cuales funciona la sociedad, lo que cambia a nivel subjetivo los imaginarios cognitivos, sociales, de interacción con los cuales nos movíamos, lo cual modifica nuestros mapas de acción, adecuación que también realiza el control del capital bajo nuevas características, lo que lleva a las nuevas visiones críticas a reconocer el poder existiendo de otra manera, más allá de las instituciones, instalado sobre el cuerpo y la vida misma, lo cual produce un nomadismo interpretativo de estos tiempos, ya que requiere salir de las comprensiones y las teorías en las cuales estábamos y al tener que reconocer ese nuevo tipo de poder se produce una reestructuración en la comprensión de esa nueva realidad así como de las resistencias que surgen en el día a día de nuestras vidas y las que van a ser creadas para poder apropiarse de la vida y construir el poder en otro sentido.

II. La globalización reformula la universidad

En la década de los noventa se elaboraron documentos muy bellos sobre la necesidad de que la universidad incorporara una plataforma para construir una nueva estructura y definir un nuevo horizonte que hiciera posible una universidad pública para estos tiempos de globalización, entendida como un bien público (La Habana 1998). No obstante, en los primeros años del nuevo milenio, el tono y las conclusiones de las reuniones mundiales de universidades (París y Bolonia) han dado un viraje radical, que busca redefinir la universidad: "universidad pragmática", "universidad útil" y "universidad flexible". Ese viraje es también visible en las reuniones europeas de universidades, cuyas conclusiones suelen ser retomadas frecuentemente en las discusiones sobre la universidad en América Latina (París 1998, Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003).

Es muy dicente que los adjetivos que se añaden al término "universidad" pertenezcan al mundo y al modelo de globalización capitalista en marcha. Por ello, de la discusión mundial se puede extraer un decálogo que guía a la redefinición de las políticas que desde finales de los noventa se han adoptado para dar forma a la universidad de estos tiempos. Además, se observan tres cambios básicos relacionados con la nueva organización de la ciencia, la función de los intelectuales y académicos en el nuevo proyecto y la creación de conocimientos como bien público.

Es evidente que asistimos a una redefinición de la universidad en el marco de la globalización, orientada por una visión norteamericana de la educación que se manifiesta en los documentos del Banco Mundial, la cual hace énfasis en la privatización, la desregulación y el conocimiento orientado hacia el mercado, profundizando su carácter transnacionalizado y globalizado.¹³

Estos cambios representan el cuarto gran giro en su función y en su lugar desde que fue creada en Occidente y correspondieron a la universidad confesional, a la napoleónica y a la americana. Estas últimas dieron forma a la universidad liberal, que de acuerdo con Polster¹⁴ se caracterizaría por:

- La excelencia académica
- La autonomía y la libertad de cátedra, con docentes de dedicación exclusiva
- El énfasis en la investigación básica
- El interés en un ejercicio intelectual que controla lo público
- La participación en su dirección mediante formas de cogobierno, con estudiantes de tiempo completo dedicados a sus tareas.

A. El decálogo de la universidad de la globalización

Nos encontramos frente a un proceso de reestructuración de la sociedad, fundada en una nueva base tecnológica que redefine las estructuras de internacionalización del capital configurando una economía-mundo que a su vez transforma las tradicionales instituciones de socialización en occidente. Uno de los cambios más visibles se desarrolla en educación. En los últimos 20 años hemos asistido a tres generaciones de reformas educativas: las de la descentralización, las de las nuevas leyes educativas y las de la contrarreforma educativa.¹⁵

¹³Ver, por ejemplo, Banco Mundial y UNESCO (1988) y Banco Mundial y UNESCO. 1988. Financiamiento y administración de la educación superior. Reporte sobre el estado de las reformas en el mundo, París.

¹⁴Polster, C. "The future of the Liberal University-Higher Education", *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 39. 1988. Pages 19-41.

¹⁵Mejía, Marco R. La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad. En: María Cristina Laverde. Editora. Debate sobre el sujeto, perspectivas contemporáneas. Ediciones Siglo del Hombre. Departamento de investigación Universidad Central. Bogotá. 2004. Páginas 149 a 177.

La universidad no ha estado aislada de este proceso. En medio de un debate profundo se ha iniciado su reestructuración. Las fuerzas de la globalización neoliberal han colocado una impronta muy fuerte frente a una gama de tendencias críticas que buscan otra globalización y que en este período de transición han ido siendo desalojadas de la dirección de las universidades.

El siguiente decálogo da cuenta de los principales cambios desde los cuales el mundo hegemónico fundamenta las modificaciones del lugar de la universidad en la sociedad actual.

- a. La universidad debe estar al servicio de la globalización, es decir, adaptarse a la economía del conocimiento: su nuevo horizonte. Así, la nueva perspectiva de la universidad es la de dar respuesta a la globalización. Este cambio genera una tensión muy fuerte entre los elementos regionales y locales del proyecto; las demandas regionales y locales quedan subsumidas en los procesos y en la capacidad de insertarse en los cambios mundiales en marcha, así como en los elementos nacionales que se articulan a los internacionales.¹⁶
- b. La universidad debe hacer visible en sus profesiones el cambio en la forma de producir y utilizar el conocimiento. Se argumenta que hay un cambio paradigmático en la forma de producir el conocimiento, que se superó el paradigma del conocimiento fundado en la Ilustración así como el que surgió hace 800 años con la fundación de la universidad, para dar paso a un conocimiento realmente universal y de punta, lo que significa otras formas de uso. Este cambio genera una tensión entre transferencia y organización, no sólo del conocimiento sino también de los procesos tecnológicos.¹⁷
- c. Asistimos a la conformación de un nuevo tipo de estudiantes, de base técnica. Este cambio hace pensar que hacia 2025 cerca del 30% de las

¹⁶Lessard, C. *Globalization et Éducation*, Faculté des Sciences de l'éducation, U. de Montréal, Montréal, Housine Dridi et Calende. 2001.

¹⁷Lessard, C. *Globalization et Éducation*, Faculté des Sciences de l'éducation, U. de Montréal, Montréal, Housine Dridi et Calende. 2001.

profesiones que hoy existen van a desaparecer para dar paso a nuevas profesiones de base técnica, lo que provocará una gran crisis de las profesiones liberales, que se verán obligadas a transformar la lógica de su acción fundada en el nuevo tipo de conocimiento dominante centrado sobre un paradigma de corte tecnológico en el cual se comienza a abandonar el saber gratuito del pasado, así como sus fundamentos teóricos. Se entra en una lógica de conocimiento pragmático que siempre va a requerir un saber hacer a partir de él, siendo ésta una de las razones fundamentales por la cual los planes de estudio se realizan por los estándares y las competencias. Por esa razón, la base técnica dará lugar a una nueva forma de organización de estos procesos del conocimiento.¹⁸

- d. Hay una fuerte diversificación de la demanda educativa, como resultado del nuevo lugar de la tecnología. Se argumenta que el nuevo conocimiento es de base tecnológica porque se está llegando al final del conocimiento fundado en un tipo de racionalización y discusión especulativa. Se trataría de un nuevo conocimiento, al que algunos autores llaman multipragmático, y que da forma al trabajador flexible del capitalismo globalizado. Este cambio se expresa en el descenso del salario de las profesiones liberales en todo el mundo y en la constitución de nuevas clases medias, fundada en las profesiones técnicas y tecnológicas.¹⁹
- e. Se ha llegado al final de la estabilidad del financiamiento de la universidad por los gobiernos. Se argumenta que la crisis fiscal es mundial, y que es necesario replantear el tipo de financiamiento que los gobiernos han dado a la universidad. Aparece entonces la invitación a la cofinanciación, a la venta de servicios, a la constitución de una universidad pública que

¹⁸Brunner, J. J. Tecnología y educación 2000, UNESCO, París, 2000.

¹⁹Sennet, R. [2000] muestra que el control neoliberal de esa organización obedece a la misma flexibilidad, que queda controlada por la lógica de la rentabilidad mediante formas de eficacia y eficiencia, supeditadas a la evaluación de resultados, y la precarización del empleo. Ésta se presenta en la duración, la seguridad y el descanso, modificando y descentrando el yo tradicional de la modernidad, que se constituyó en la producción manufacturera y que se centraba en un contrato de largo plazo y un vínculo social permanente que permitía construir un proyecto de vida. Esto se ha derrumbado: el sujeto de la globalización neoliberal lleva un día a día lleno de incertidumbres, vive en un sistema de permanente vulnerabilidad, que traiciona y acaba el deseo personal de libertad y lo sustituye por uno centrado en la posibilidad de emplearse, a la que entrega todos su sentido de autonomía, de proyecto propio y aun de vida.

venda servicios para ampliar su presupuesto a riesgo de que disminuya o quede congelado. Y esto modifica el sentido del derecho a la educación, convirtiéndola en un servicio.

- f. Están surgiendo nuevos trabajadores del conocimiento, como el trabajador flexible, que no dará marcha atrás. El trabajador flexible no sólo tiene capacidad de manejo tecnológico sino también capacidad de actualización de acuerdo con las necesidades del conocimiento mismo. Desde esta perspectiva, ello lleva a reconocer que el sistema de conocimientos anterior, el del trabajador de puesto fijo, ya no es válido porque la velocidad de su actualización del conocimiento se enfrenta al conocimiento inmediato en el cual es necesario pensar hoy, que se actualiza en el desarrollo del proceso en el que está involucrado²⁰, generando una dualidad en los mercados de trabajo, crecimiento de la mano de obra altamente calificada desde los sectores ligados al conocimiento y la información y de otro lado, el crecimiento acelerado de un empleo con baja calificación, especialmente en las maquilas.
- g. En sus resultados académicos, las universidades deben tener niveles de competitividad acordes con los estándares internacionales. Es decir, deben existir criterios internacionales para la acreditación y la configuración de la idea de calidad de las universidades. Para ello se busca perfeccionar el modelo de evaluación internacional de los sistemas educativos, para llegar a una estandarización de la exigencia mundial de pruebas para cada una de las carreras que acreditan profesiones. Es así como hoy se desarrollan desde los organismos de control a la educación superior pruebas a las diferentes profesiones a través de los alumnos de los últimos semestres, buscando en ellas el resultado de adecuación a los estándares de calidad internacionales de cada una de esas profesiones. En Colombia han sido denominados "exámenes de calidad de la educación superior" (ECAES).
- h. La oferta no crece desde la universidad pública; debe ser cubierta por procesos de educación superior que involucren a los agentes del mercado,

²⁰Crespo, M. "Tendances actuelles des politiques publiques à l'égard de l'enseignement supérieur", fotocopia, Canadá. 2001.

quienes deben participar directamente en la formación de universidades y en procesos de educación superior que sirvan a nichos específicos del mercado. Es así como en el último período del auge neoliberal, el gran crecimiento en nuestro país se presentó en la universidad privada. En 1960 la universidad privada cubría el 38% de la matrícula y en 1999 había llegado al 69% del total.

- i. Hay una fuerte crítica a los fundamentos en los que se ha basado el acceso a la universidad, en el sentido de que se lo desvirtúa como derecho -el derecho a la educación-- y es sustituido reemplaza por el criterio de meritocracia. Se arguye que el ingreso a la educación obedece a las competencias individuales, de modo que es un mérito del individuo que riñe con el hecho de que la sociedad promulgue un derecho que tan sólo vuelve ineficiente y costoso al sistema. Por ello se juzga necesario adoptar una regulación que provenga de un lugar diferente al derecho, y más específicamente, que en los últimos años de secundaria e ingreso a la universidad, todos los criterios deben ser meritocráticos, proceso mediante el cual el ingreso a la universidad pública se realiza no por un derecho que se posea como ciudadano sino por los logros académicos conseguidos en el período de formación escolar anterior. Estos méritos académicos al restringir el paso a la universidad tiende a olvidar las desigualdades básicas del sistema, como si el punto de partida para los procesos escolares hubiera sido igual para todos. Se señala este punto como uno de los causantes de que a la universidad pública cada vez accedan menos estudiantes de los estratos inferiores 1 y 2 y se multiplique la presencia de los jóvenes de los estratos altos.
- j. El último elemento de este decálogo se refiere a la internacionalización del problema. Algunos proponen que el currículo debe ser internacionalizado. Algunas comisiones de la Reunión Mundial de Universidades piden la definición internacional de estándares y competencias para las distintas disciplinas del saber. Y para ello se creó un organismo internacional de estándares adscrito a UNESCO²¹, que organiza seminarios para definirlos y crear el currículo internacional.

²¹UNESCO Institute for Education, Hamburgo.

Esta propuesta es afín a los planteamientos de la Organización Mundial del Comercio, que convierten a la educación en un servicio a partir de su internacionalización.²²

B. Modificaciones en el conocimiento y organización de la ciencia

Este es el decálogo de la universidad de la globalización que podemos inferir de las discusiones más recientes. Enfrentamos el problema de una nueva organización de la ciencia cuya base es la modificación de lo que fue el conocimiento en los últimos 800 años, es decir, desde el surgimiento de la universidad. La nueva propuesta se aparta de una educación que se fundaba en la verdad y en diversos canales del conocimiento, para abrazar una ciencia que en la que el conocimiento es regulado por la resolución de problemas prácticos, es decir, una ciencia capaz de producir objetivos parciales mediante la experimentación; estamos ante un proceso de abandono del trabajo de síntesis teórica global para penetrar los nichos específicos de la técnica y la tecnología que, a través de la experimentación, conducirán a nuevos niveles de profundización, generando un "conocimiento útil" operativo y con resultados concretos.

Según esta nueva visión, llegamos al fin del conocimiento objetivo con base racional. Y entramos en un conocimiento predictivo, que se mueve con la posibilidad de experimentar y de llegar a otros lugares. Por eso, el sentido y el objetivo del conocimiento es llevar a la solución técnica de problemas prácticos. Este nuevo fin produce una profunda crisis en la universidad porque modifica la manera como se juzgaban los productos de la academia.

El conocimiento que se produzca desde la versión del cambio de lo público y la autofinanciación se debe desarrollar a través de la venta de servicios; el proyecto investigativo de la universidad se debe reorganizar a en función de la venta de servicios, argumentando que el Estado no debe dedicarle recursos que necesita para otros aspectos más fundamentales. La universidad se ve compelida a salir a buscar la demanda social del conocimiento, aquella

²²Crespo, M. Op. cit.

que generará el tipo de conocimiento social pertinente. La investigación que la universidad puede hacer comienza a depender entonces de clientes que le permitan y hagan posible producir el tipo de conocimiento que requieren externamente, no el que la organización del saber de la universidad permite y necesita, de modo que el desarrollo de la educación es impulsado por la demanda.

Dice Foray que aparecen dos conceptos para un análisis más profundo de la globalización y que están insertos en los procesos educativos. "La economía del conocimiento" vista como disciplina --resultante del desarrollo y lugar del conocimiento-- y "la economía basada en el conocimiento", derivada del aumento de recursos destinados a la acumulación de conocimiento y que ha llevado al desarrollo de las tecnologías de la información y del conocimiento.²³

1. Otra autonomía, otro intelectual

Una consecuencia evidente de esta nueva forma de concebir el rol de la universidad es su pérdida de autonomía en torno al conocimiento. La globalización produce una nueva regulación que fractura la autonomía de la universidad, la libertad de conocimiento y la libertad de cátedra, para someterlas a los intereses de los más poderosos, quienes resuelven hacia dónde se dirige la investigación y hacia dónde van los recursos. Igualmente, se produce una división de la universidad, pues en aras de su democratización surgen las universidades de la masificación, cuyas características son un bajo nivel académico, poca investigación, un acceso limitado a la producción de punta en el conocimiento y la precariedad de su producción intelectual.

Un segundo cambio básico es la aparición de un nuevo tipo de intelectual. El tipo de conocimiento que mencionamos en los párrafos anteriores replantea la forma de existencia del intelectual y le impone una primera característica: hay que abandonar al intelectual como crítico de las relaciones sociales y para convertirlo en el "constructor del mercado del conocimiento

²³Foray, D. *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte & Syros, 2000.

que busca el mejor de los mercados". El intelectual va entonces en pos de los recursos que lo solicitan, y pierde autonomía sobre el tipo de investigación y las temáticas investigativas, y su producción se orienta no por sus fines autónomos o los de su investigación, sino por la regulación y la demanda de quienes pueden pagar, que dan lugar a la regulación en el mercado.

Es claro que así se modifica la relación entre el intelectual y la ciencia. Aparece el intelectual corporativizado, que produce según le pagan y que, a partir del pago, construye un discurso "científico" al servicio de las organizaciones corporativas que tienen capacidad económica para agenciar sus intereses. En América Latina es visible que muchos de los autores críticos de la educación en los años setenta se han dedicado en los últimos tiempos a realizar la tarea de la banca multilateral.

Este tipo de intelectual produce una fractura entre economía, política y universidad. En las universidades se forman tres nuevos tipos de intelectuales: los académicos empresarios, los académicos políticos y los académicos de investigación de base. Estos últimos pierden el lugar central que tenían en la investigación, puesto que en la universidad se termina haciendo la investigación y posicionando el oficio del intelectual no desde adentro sino desde afuera, porque al acoger la dinámica de servicios, la preeminencia no es del académico que hace la investigación básica, el que produce la fundamentación, sino del que puede realizar contratos con la empresa o con la política.

Muchos de los centros universitarios están creando intelectuales empresarios o políticos a partir del tipo de servicios que venden, proceso al que los nuevos críticos llaman "nueva servidumbre voluntaria de los intelectuales universitarios", puesto que quedan sometidos no a los procesos que se generan en la investigación básica sino en aquello que realmente se financia desde afuera²⁴, lo que genera una dinámica de asesorías que desplaza el tipo de conocimiento propio de la investigación académica tradicional.²⁵

²⁴Washburn, J. "The Kept University". En: The Atlantic Monthly, Boston, marzo de 2000.

²⁵Es famoso el caso investigado en Estados Unidos por Los Angeles Times, en donde 19 artículos de 40, publicados en los últimos tres años por una revista de renombre científico -New England Journal of Medicine-- en ese país, fueron escritos por médicos pagados por el laboratorio productor de la droga evaluada.

El tercer problema derivado de esta modificación de la universidad es el del conocimiento como bien público. Es importante reconocer que la universidad siempre estuvo fundada en lo público, con base en tres preceptos: el acceso universal, el uso universal de sus productos y la no privatización de sus productos en los mercados privados. El concepto de bien público requería una universidad abierta, una universidad en la que el acceso a los conocimientos aparecía en un horizonte de bien público.

Sin embargo, han surgido tres elementos que se oponen a esta idea de bien público. Primero, los derechos intelectuales como forma de estandarización y organización del conocimiento. Segundo, la prestación de servicios únicamente a quienes los requieren y puede pagar por ellos. Tercero, la producción para quien paga. Mencionemos tan sólo un ejemplo: según la revista de ciencia médica de los Estados Unidos, el 95% de los artículos de terapia publicados en los últimos diez años han sido pagados por laboratorios privados, y resaltan las bondades de los productos del laboratorio privado. Es decir, hay un tipo de uso público de los productos del conocimiento, en el que la búsqueda "de la verdad" es un rezago del pasado (ver cita anterior).

2. ¿Qué cambio? ¿Qué universidad?

El conjunto de elementos que hemos señalado implica serios replanteamientos para la universidad. Se pueden señalar algunos hechos que indican que el dilema no es entre la vieja universidad y la nueva universidad, en función de una pragmática-operatoria del capitalismo cognitivo, sino que es necesario considerar ciertos elementos como horizontes de cambio que permitan construir otra globalización de la universidad, centrada en la crítica a los dos proyectos en debate (disciplinario y operatorio), y que no tengan como única referencia los valores del mercado.

El primer horizonte indica que la universidad debe abandonar la rigidez institucional. La universidad está construida sobre modelos institucionales que, en alguna medida, requieren un replanteamiento, puesto que inciden en la situación actual. En ese sentido, todos los procesos tecnológicos producen una flexibilización de las modalidades educativas.

El segundo horizonte muestra que la universidad no puede estar aislada, y que el problema no es tan sólo el de construir un sistema nacional universitario. En los actuales procesos del conocimiento es necesario construir sinergias, en las cuales las redes muestren la posibilidad de acceder a múltiples lugares en donde el conocimiento ya no se encuentra en forma disciplinar e interdisciplinar forjada por individuos aislados y por lo tanto requieren cada vez más de procesos de construcción de comunidad científicos de corte transdisciplinario. Este tipo de conocimiento va a requerir de grupos de diferentes disciplinas. El investigador solitario y aislado en su genio individual será cada vez más un asunto del pasado.

Es decir, se hace necesario crear un sistema de conocimiento abierto a las modificaciones y pluralizaciones de los procesos investigativos en el escenario internacional, en lo que algunos han denominado "la investigación de segundo orden"²⁶, construyendo la capacidad de generar un sistema de formación de investigadores de muy diverso tipo, haciendo complementaria la investigación para hacer posible ese otro tipo de conocimiento, haciéndose necesario construir un conocimiento vinculado a la agenda de los problemas, y aquí diferencio entre un conocimiento práctico más cercano a las consultorías, y un conocimiento ligado a la agenda de los problemas y de la investigación básica o de punta, lo que significa la capacidad de hacer una lectura de lo local pero también inscribirse en los procesos más globales.

Es necesario también que la universidad esté en capacidad de mostrar diferentes interpretaciones del saber y del conocimiento. Es decir, si algo aparece claro en este entrecruce con la crisis epistemológica, en donde se ha cuestionado la forma de existencia de un objeto de conocimiento como realidad dada, la separación sujeto-objeto, la idea de tiempo y espacio se han modificado emergiendo una simultaneidad plural que ha replanteado la idea de cambio. Estas reformulaciones, a la mirada única del "conocimiento científico" llevan a construir una pluralización y refundamentación de él y de las teorías, prácticas e instituciones que tienen

²⁶Ibáñez, Jesús. Investigación Social de Segundo Orden. En: Ibáñez, J. Editor. Nuevos avances en la investigación social. Barcelona. Anthropos. 1994. Páginas 178-187.

que ver con esa forma de conocer trayendo consigo la emergencia de nuevas figuras de razón que generan un replanteamiento de las formas y paradigmas de elaboración de la ciencia que replantea el tipo de conocimiento anterior, surgiendo la necesidad de construir el saber y el conocimiento de otra manera. Ello significa, en alguna medida, la capacidad comunicativa interna entre distintas miradas paradigmáticas que promuevan el debate y las búsquedas conjuntas.

Uno de los grandes retos de la universidad es no sólo el de aceptar la capacidad de disentir hacia adentro sino el encerramiento en su federalización interna, de carácter disciplinario y de línea de trabajo, en la que los proyectos están aislados, sin intercomunicación con la vida de la universidad. En alguna medida, la creación cada vez mayor del conocimiento desde diferentes concepciones y paradigmas urge conectar esos paradigmas y ubicarlos de otra manera en el mundo de la universidad. Un cambio necesario es el de las relaciones entre los académicos y los que formulan políticas, es decir, es también necesario aprovechar el replanteamiento para salir de la autonomía cerrada, con la que a veces se intenta encubrir el discurso de la universidad, sin nexos con la realidad social y política del país.

3. Cambios paradójicos

Son tiempos difíciles, asistimos a un cambio real en el conocimiento que ha generado toda la revolución tecnológica de esta época y que además ha profundizado la economía-mundo generando la globalización, y al mismo a una revolución al interior del mismo conocimiento y del capitalismo, que modifica las identidades y la técnica, saberes que producen un desplazamiento del número como signo de dominio de la naturaleza, sobre la cual estaba fundada toda la racionalidad anterior del pensamiento científico.²⁷

Con la emergencia de la numeración de tipo digital generando cambios en la representación e introduciéndonos en el mundo de la simulación,

²⁷Santos, Boaventura de Sousa. *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia.* Volumen I. Desclée de Brouwer. Bilbao, España. 2003.

generándose nuevas figuras del conocimiento que producen desplazamientos en la base de procesos lógicos anteriores, por ejemplo, el computador, que tiene como base de su accionar las abstracciones y simbolizaciones, plantea una nueva relación cerebro-información, que supera la tradicional relación ser humano-naturaleza y ser humano-máquina, fundamento de la razón de la modernidad. Es así como estas formas del conocimiento replantean el conocimiento educativo y escolar. Como dice Simone²⁸, que el texto electrónico es una revolución mayor que la de la imprenta, en cuanto ésta puso en circulación textos ya existentes, en cambio el texto electrónico es comparable al momento de los cambios derivados de la invención del alfabeto. Estamos frente a un nuevo modo de producir, en el que la información y el conocimiento se convierten en una fuerza productiva directa, y constituyen un dispositivo de producción a escala planetaria que profundiza la división internacional del trabajo y produce una mayor concentración del poder económico.

Estas modificaciones traen consigo una nueva forma de interacción entre los procesos de la abstracción (lógico-matemáticos) y el mundo de las emociones (sensibles) que replantea las fronteras entre arte y ciencia. Estas profundas transformaciones han sido asaltadas por una visión de la educación, el currículo, la pedagogía y la universidad de corte americano, proveniente del mundo de los negocios, que pone a la educación únicamente al servicio de la reestructuración productiva, centrándola en estándares y competencias que llevan a su homogeneización y llevándola a laberintos de privatización y de servicios. Recordemos cómo en Europa el sistema universitario casi en su totalidad es público. En cambio, en Estados Unidos la jerarquía académica la tienen las universidades privadas. Esto presionó que las universidades públicas tuviesen que buscar fuentes de financiación alternas. Hoy en promedio sólo cubre el 50% del financiamiento estatal. Este criterio, trasladado a nuestros países profundiza la crisis de los sistemas públicos de universidad que ya eran bastante endeblés.

Esta marcha por cambiar la educación nos muestra un conflicto de fondo entre diferentes lógicas de construcción del conocimiento. Apenas se inician

²⁸Simone, R. *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid. Taurus. 2000.

las evaluaciones de esta primera fase de modificaciones de los sistemas educativos que se realizaron en la década del noventa. El más promocionado en el contexto latinoamericano ha sido el chileno. Sin embargo, una evaluación reciente encabezada por el norteamericano Carnoy, documento todavía no publicado, parece ir en el sentido de mostrar muy juiciosamente cómo mercado y derechos no pueden construirse como una única y misma realidad y deben diferenciarse si se quieren trabajar en la esfera educativa.

Quiero terminar con una cita de uno de los autores que vienen planteando el problema de la universidad en estos cambios paradigmáticos del conocimiento en la globalización. El gran peligro es quedarnos en el sueño de la universidad que existió antes o construir la futura universidad para la globalización sin plantear un camino alternativo y crítico.

"Los caminos en otro tiempo seguros se han borrado, la autoridad de los maestros ha sido socavada, el sentido de la realidad se ha diluido y los mismos conceptos de ciencia y de verdad son cuestionado. La duda, la perplejidad, la inseguridad y una incertidumbre en general, se han clavado en las mentes más profundamente reflexivas".²⁹

Las mentes más profundamente críticas tienen la obligación de no dejarse arrastrar por las fuerzas de la globalización y el mercado, y mostrar que no estamos en un pasado y que otra universidad nueva está naciendo.

III. Las competencias: un asunto central en la restructuración de la educación

Una de las modificaciones centrales del conocimiento en los tiempos de revolución productiva, ha sido la manera como éste ha salido de su correlación a la teoría, constituyéndose una tríada en la cual el conocimiento estaría en el centro y de un lado estaría la teoría que le serviría como fundamentación y base a éste, y de otro lado estaría la tecnología, que sería

²⁹Martínez, M. El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica, México, Trillas. 1997.

un poco los resultados prácticos que se pueden ver operando en el mundo de ese tipo de conocimiento³⁰. Podríamos decir que esta manera de un conocimiento que en una de sus puntas pide qué se puede hacer con él, es un tipo de construcción de éste que ya no es el simple conocimiento instrumental en el sentido habermasiano, sino un conocimiento que organizado en estos tiempos muestra una manera de su integralidad. En ese sentido, durante toda la historia de las disciplinas éste había sido reconocido como proceso y ahora nos encontramos que también se conforma como producto.

Es éste el nudo central por el cual derivamos en el conflicto en el cual para el conocimiento universitario tradicional se centra sobre la disciplina y ésta sobre el saber acumulado de dicha área del conocimiento. En cambio, para quienes buscan dar respuesta en el tiempo actual, desde su proyecto de poder y control, la universidad coloca su centralidad en desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan operar de manera eficaz en la sociedad que les tocó vivir, y especialmente privilegiando aquellas formas de conocimiento que tienen un valor de uso en el mercado del trabajo, en cuanto comienzan a operar con procesos operativos y estratégicos. Ese paso fue muy trabajado en el Reino Unido por un autor que señala que ése es el giro que debe dar la universidad.³¹

Este giro en el conocimiento es el que articula hoy a la universidad, ya no como un bien cultural, sino como un bien económico, en cuanto ella, al gestarse una sociedad cuya revolución productiva se centra en el conocimiento, ésta comienza a ser parte de las fuerzas productivas, haciendo que las relaciones entre la manera de entender la universidad en este tiempo, la coloque en relación a la sociedad de otra manera. Al hacer este giro, ésta debe asumir las tareas signadas por los grupos de control sobre los cuales está constituida ésta.

³⁰HABERMAS, J. El disenso filosófico de la modernidad. Madrid. Taurus. 1993

³¹SCOTT, P. Knowledge and Nation. Edimburgo, Escocia. University of Edinburgh Press. 1990. BOCKOCK, J. y WATSON, D. (Eds.) Managing the University Curriculum. Society for Research into Higher Education/Open University Press, Buckingham. 1994.

Es ahí donde estas nuevas realidades, al designar a la sociedad como sociedad de aprendizaje, a las ciudades como ciudades educadoras, y a la cultura como una cultura del trabajo y productiva, le colocan a la universidad unos compromisos con un conocimiento puesto en la sociedad con su uso tecnológico con la ciencia y el conocimiento en toda la vida de ella, así como en la proliferación de las relaciones del conocimiento con las instituciones a través de las cuales se hace posible ese control. Allí adquiere un sentido especial el significado y en alguna medida en ese nombre, aparecen ya esas características del conocimiento de este tiempo, un conocimiento que cambia, una sociedad que puede adquirir conocimiento sobre si misma, un conocimiento que está en expansión, una sociedad que genera mecanismos para aprender, un horizonte de un mundo desde el conocimiento y la tecnología, un conocimiento que la autoconstituye. En ese sentido, pudiéramos hablar de que nos encontramos frente a una nueva naturaleza de esa sociedad.

Por ello, también la educación es colocada en un horizonte que la saca de los marcos institucionales tradicionales en cuanto la coloca a lo largo de la vida y además nos coloca en unos conocimientos que se necesitan en el día a día de la vida cotidiana para trasegar. Esta ampliación de la idea de conocimiento y de sus sentidos, colocan el viejo planteamiento habermasiano como en un tránsito. Recordemos que para él la disciplina estaba fundada sobre:

- ♦ Poder constituir postulados con valor de verdad
- ♦ Estar en condiciones de ser presentado públicamente y sostenido a los demás
- ♦ En el sistema de convenciones y lenguaje propio de la disciplina
- ♦ Establece un profesional de ellas comprometido con lo que postula
- ♦ Sometido a la crítica de la comunidad experta en ella
- ♦ Dispuesto a hacerle modificaciones asumiendo la crítica que ella le da³²

La ampliación del sentido del conocimiento trae cambios en su organización

³²Existen múltiples versiones de esa relación. Para ampliar, remito a mi texto: "La tecnología, las culturas tecnológicas y la educación popular en tiempos de globalización". 2000. Disponible en internet en: <http://www.feyalegria.org/default.asp?caso=10&idrev=40&idsec=3006&idedi=40>

e institucionalidad un desplazamiento en la idea de formación tradicional, en cuanto se sale de la mera esfera teórica, y da forma al sujeto centrado sobre un yo interno. Esta subjetividad de la nueva época, se traslada a la esfera del hacer y el mirar, constituyendo un tipo de prácticas de corte operativo, en las cuales se hace necesario un nuevo tipo de profesional que no sólo sabe qué (know what), sino que debe saber cómo (know how), generando un deslizamiento de la vieja idea de formación en torno a la disciplina centrada en el conocer que le va a permitir pasar del dominio de ella a desempeñar y mejorar los resultados operacionales de instituciones o empresas.

En ese sentido, la idea de competencia llega relacionada a que los profesionales puedan con ese dominio pasar de ese conocimiento disciplinario que pueda ser transferido a situaciones nuevas, a resolver problemas distintos a aquellos con los cuales le enseñaron, utilizar lo que aprendió a situaciones nuevas. En ese sentido, las preguntas de su aprendizaje están referidas a ese saber hacer, lo que le plantea un tipo de conocimiento particular.

El lugar donde más rápidamente toma fuerza este proceso para la escuela básica y luego se extiende rápidamente para la universidad, va a ser el Reino Unido. Allí la idea de competencia se refiere a que puede alcanzar un cierto estándar medio, el cual va a ir aumentando progresivamente primero planteado para las ocupaciones particulares y luego para las profesiones. Desde finales del 80 y desde la década del 90, estas actividades son desarrolladas por el National Council for Vocational Qualification (NCVQ)³³.

Al decir de uno de sus principales pensadores, es necesario que la educación pueda construir conductas predecibles en situaciones predecibles que nos permitan ver resultados de desempeño exitoso y diseñar las estrategias para lograrlo, a la vez que permita en alguna medida manejar lo impredecible.³⁴

³³Es de anotar que la generalización de la idea de competencias es posterior para el mundo de la universidad, ya que se desarrolla y oficializa a partir de la reunión de Bolonia de 1998.

³⁴JESSUP, G. Outcomes. NVQs and the Emerging Model of Education and Training. London. Fulmes. 1991.

Estos desplazamientos hacia la idea de competencia, van tomando un perfil en el cual los contextos de acción aparecen redireccionados al trabajo. Pareciera que son especificables y susceptibles de determinar de antemano y que además cuando se relacionan con los procesos de evaluación, deben estar en condiciones de ser trasladados a cuestionarios de elección múltiple. Por ello, el entronque del concepto de conocimiento se convierte en un desafío y derrotero para la competencia, en el sentido que va a tener que dar cuenta de cómo se da el cambio de éste, más en un mundo en el cual la velocidad del cambio es una constante tanto de los sistemas de conocimiento como de los de representación.

De igual manera, le va a significar hacer la concesión que le garantice realizar el tránsito hacia un conocimiento que requiere encontrar la manera de ese "saber cómo", que se reduce a "saber hacer". Para ello trazan una estrategia precisa en el hacer desde el cual fijan o modelan las competencias que le correspondían. Esto va a significar que el currículo comienza a salir de los contenidos en términos tradicionales, y se elabora y nombra en términos de competencias y estándares. Esta situación abre una discusión muy fuerte entre quienes representaban la forma del conocimiento clásico y la nueva forma que se hacía operacionalizable bajo la idea de competencias para el mundo de la educación básica y la universidad. Esta situación es descrita por Barnett como el conflicto entre el conocimiento académico y el conocimiento por competencias.³⁵

También en la discusión española, tanto en la educación básica como en la universitaria, esta discusión entra muy fuerte y algunos de los más caracterizados críticos comienzan a señalar cómo eso de "ser competentes" para "desempeñar ocupaciones asignadas por el mercado laboral" (conocimientos, habilidades y actitudes generales y específicas). En este país también en la básica se deja a las comunidades autónomas la posibilidad de recortar horas de algunas materias como filosofía, sociales, que dejan de ser consideradas como importantes, tanto así que por ejemplo en Valencia han terminado recortando las horas del tiempo escolar efectivo y no sólo las materias.

³⁵BARNETT, R. Op. Cit. Del cual tomo y amplío esta reflexión.

Otro aspecto crítico que se señala, es la manera como se llegó a unas competencias sin comprensión de la integralidad de esa forma del conocimiento, lo que hizo que muchas instituciones terminaran teniendo una filosofía y un horizonte de sentido que era negado por las prácticas educativas orientadas por las competencias, en el sentido de Ortega y Gasset, lo urgente no está dejando ver lo más importante. Una de las más acérrimas críticas de la manera como las competencias habían llegado para desplazar lo que eran las capacidades humanas, en el sentido de orientar la vida y de construir seres humanos que pudieran moverse en la sociedad con criterios, críticas, y valores, y orientar su vida personal y comunitaria desde ellos, fue Adela Cortina, quien en una conferencia anotaba: "Una cosa es saber mucho de poco, saber cada vez más de menos, y acabar sabiéndolo todo de nada, otra cosa muy distinta es saber sólo generalidades; porque eso dicen, es lo que prepara para adaptarse a cualquier necesidad del mercado. Esto es el mensaje de Bolonia, asumido con fervor por 'retrógradas' y 'progres'".³⁶

Por ello, es importante ver la discusión que se ha planteado en esas dos maneras de entender la problemática: de un lado, quien reconociendo todo ese conocimiento de la tradición y las disciplinas, disputan un tipo de conocimiento y capacidades centradas en lo cognitivo y defienden una forma de universidad que se ha construido desde su fundación (siglo XIII), y los nuevos ideólogos de las competencias que al querer venderlas como técnicas y objetivas acusan al grupo de los académicos de estar por fuera de la historia, ligadas a un pasado. Quiero hacer la síntesis que presento a continuación, siguiendo a Barnett, para plantear, como lo haré en la última parte de este texto, que es necesario salir de estas dos miradas para construir una más amplia, fundada en las capacidades de lo humano. Revisemos entonces esa disputa.

Un primer punto fuerte de diferenciación es la separación entre saber como contenido y saber como acción. En ese sentido, para la versión más académica de la mirada universitaria, el pensamiento es una forma de acción y los intereses siempre están presentes en toda acción. Ellos definen la forma

³⁶CORTINA, A. La educación como problema. Centro de colaboraciones solidario (CCS). España. Disponible en Internet en: <http://www.solidarios.org.es>

competencia sin reconocer los juegos de poder allí existentes, convirtiéndola aparentemente en un puro asunto técnico. De igual manera, existen intereses cognitivos determinados por los académicos que participan en esa selección de cuáles son las competencias, es decir, éstas quedan atrapadas en su mundo de intereses.³⁷

Igualmente, se señala cómo en el aprendizaje se encuentran dos perspectivas diferentes, el mundo académico coloca la fuerza en los contenidos proposicionales que le permiten al estudiante adquirir la visión de la disciplina. En la forma cognitiva de la competencia, un conocimiento-aprendizaje experimental es dominante en lo operacional de la actividad humana. Por ello, el conflicto a este nivel se plantea en una forma muy fuerte entre los contenidos y la operacionalización de ellos, señalándose unos intereses sólo en función de un hacer reducido al mercado.

A nivel comunicativo se plantea que en el conocimiento académico la disciplina tiene su propio lenguaje y que requiere procesos específicos para comunicar, en cambio, en la mirada más operacional el conocimiento es pensado para tener resultados o a lo sumo cambio de actitudes, dándole formas muy concretas (saber hacer) al uso del conocimiento en los procesos que se dan en los contextos específicos, comienza a perderse un sentido histórico del conocimiento. Por eso, las competencias que se impulsan son cognitivas, técnicas, y de gestión.

De igual manera, a nivel de valores el mundo académico siempre colocó su fortaleza en alcanzar la verdad, y para ello el control de la disciplina se convertía en una realidad y un escenario que hacía posible esto. En el planteamiento operativo, se hace énfasis en poder colocarlo en situaciones específicas del hacer, el conocimiento comienza a existir en una especie de lógica de sobrevivencia económica que en muchos casos se hace operacionalizable para enfrentar esas situaciones, lo que conduce a determinar una forma de lo laboral.

³⁷BLOOR, D. Conocimiento e imaginario social. Barcelona. Gedisa. 1998.

A nivel de crítica, en la lógica académica se hacía desde la comprensión de lo trabajado -conceptos, metodologías, etc.-y en el sentido kantiano en una comprensión de lo conocido en una visión global al interior del conocimiento. En la lógica operativa, la crítica está orientada a una mayor efectividad, por lo tanto se permite si es útil y mejora el aspecto específico, ya que debe mostrar un beneficio de ella señalando los límites de lo trabajado.

También en los aspectos pedagógicos, la lógica académica en cuanto su intención es colocar en relación con el conocimiento y el acumulado, su intención está en el horizonte de la reproducción del conocimiento que se ha construido en esa disciplina, y por lo tanto coloca su horizonte en pedagogías instructoristas. En cambio en los procesos operatorios, en cuanto están orientados a un saber hacer, busca mucho más pedagogías de tipo experiencial y pragmáticas que garanticen una cierta forma empírica para ese saber hacer.

Como vemos, esta discusión o disputa conceptual y práctica ha ido marcando en estos últimos años el mundo de la universidad. Se desarrolla entre el conocimiento y sus formas, metodologías que han acompañado a la universidad en la modernidad, que fundado sobre el componente tecnológico rehace los sentidos del cómo en quehacer educativo universitario.

Sin embargo, ese conflicto está atravesado por escenarios de poder, los cuales desde su mirada reorganizan esos procesos en los cuales se juega el conflicto entre el mundo académico que construye un conocimiento fundado en la disciplina, y la competencia que construye un conocimiento que busca dar forma a un desempeño que le permita colocar eso que aprendió en contextos en donde sea posible un desempeño y mejoramiento de resultados.

Desde mi punto de vista, este problema planteado en estas dos lógicas es incompleto, ya que de un lado el mundo académico intenta no salirse de una forma del conocimiento que estuvo anclado tanto en su paradigma teológico, filosófico y positivista y de otro lado, un conocimiento que intenta colocar sólo en lo operatorio la dimensión de la constitución de la acción educativa. Por ello, esa idea de competencia es muy limitada, ya que al

tratar de fijar los criterios en el saber hacer que es una urgencia en el conocimiento de este tiempo intenta servirle a un tipo de conocimiento de corte instrumental que termina haciéndole el juego a la forma del poder dominante de este tiempo que ha constituido una idea de ser humano reducido a ese saber hacer. Por lo tanto es necesario hacer un giro en la reflexión para ver cómo se recompone esa idea que nos permite buscar una idea de un ser humano capaz (ser competente no instrumental).

IV. Las nuevas formas de control

Las prácticas de control adquieren en el proceso de globalización dimensiones planetarias y al circular en los soportes técnicos³⁸ (aparatos de la tecnología y la comunicación) hacen ver a éstos como neutros. La imagen en muchos lugares comienza a ocupar el lugar de los sujetos, generando formas de interacción que crean otros espacios en donde no necesito a los próximos físicos y materiales, ya que los más importantes son los de la red virtual. Y en ese aparente desarraigo corporal, aparecen categorías aparentemente neutras para explicar esos fenómenos, tales como sociedad del conocimiento, redes virtuales, mundo informacional, globalización y muchas otras, las cuales en la esfera personal construyen otra conexión al mundo real.

Esta forma de existencia va teniendo consecuencias en los procesos sociales, ya que aparentemente este sujeto ya no necesita del carácter social y cooperativo en el cual se movía y con el acceso a la información y al conocimiento que le proporciona la red y los medios de comunicación la persona siente que no necesita de grupos y agremiaciones, ya que lo que necesita está a su mano en el nuevo escenario virtual.

Hemos pasado de la disciplina que controlaba los espacios con la presencia física de algo o de alguien (muros, puertas, cerraduras, vigilantes) a una situación de vigilancia total realizada por el control de nuevas tecnologías. En educación esa figura toma forma en el cambio de los procesos

³⁸Retomo acá elementos de mi texto: Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las nuevas resistencias en educación. Ponencia presentada en el evento Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. Medellín, 22 al 24 de mayo de 2008. Inédito.

administrativos, donde el rector-gerente de las instituciones deja de ser un pedagogo. En su nueva función lo importante es garantizar el orden administrativo y de control, camino que comienza a labrar la despedagogización.

Aparece otra forma de control de este tiempo. Es en la gestión de lo imprevisto. Para ello, se diseñan procesos de organización que permitan controlar al detalle las rutinas de los procesos en educación y la escuela. Esto es visible en los procedimientos administrativos hechos a través de rejillas y cuestionarios, utilizados en los diferentes procesos de acreditación de calidad, los cuales buscan ordenar y organizar el funcionamiento escolar desde lo administrativo, al mínimo detalle, de pasos a seguir tanto en la manera de hacerlo como de las rutinas a seguir, acompañado de un discurso de que son procesos objetivos y neutros, los cuales a la vez van relegando el lugar de lo pedagógico convirtiéndose en su aparente objetividad en uno de los nuevos factores de despedagogización.

De igual manera, aparece una tercera característica de esta forma de control y es la satisfacción individual de cada uno de los asociados, quien controla procesos debe garantizar que cada individuo se sienta satisfecho. En esta mirada se produce una modificación de la idea de calidad, pasando de una centrada en el proceso de la cadena productiva y el control estadístico de ella, a una en la cual los procesos de calidad están centrados en el cliente. En la educación se dan formas de control de los procesos educativos por empresas, por quienes pagan, que ha terminado en procesos de privatización, en los cuales los padres de familia seleccionan la escuela a la que van sus hijos y el Estado paga el bono correspondiente a las mensualidades, gestándose una aparente meritocracia fundada en los procesos de socialización de los cuales ha participado el individuo.³⁹

Asimismo, una sociedad que controla desde los cuerpos y en ellos conocimientos, saberes, afectos, sexualidad, instaura mecanismos de control

³⁹En la actual crisis educativa chilena generada por la "revolución de los pingüinos" este punto es central, ya que allí se experimentó y en la discusión se ha hecho explícito cómo esto ha construido un sistema de selección de ingreso que termina siendo excluyente y discriminador de grupos sociales por su origen, por su clase, o por su referencia étnica, en todos los niveles del sistema educativo.

para avalar los conocimientos que deben ser reconocidos socialmente. Para ello, establece sistemas de acreditación cada vez más estandarizados, cuyos títulos se convierten en la puerta de acceso a los lugares de control de esa sociedad. Por lo anterior, se busca evitar, bajo cualquier condición, para aquellos quienes portan saberes y conocimientos perturbadores de esa única mirada, existan las formas de controlarlas, va a ser uno de los fundamentos desde éstos a las competencias para, a través de procesos estandarizados, otorgar títulos sobre bases homogéneas para el conocimiento.

En los procesos reseñados es claro un control de la subjetividad, la cual da forma a una de las manifestaciones más claras del biopoder, el control de lo humano y del cuerpo y de sus múltiples dimensiones (recordemos que la otra es el control de la naturaleza). Si detallamos los cuatro puntos anteriores, allí aparece un tipo de control que se establece no sólo en la explotación del trabajo, en el sentido industrial de él, sino en el conocimiento vivo de lo humano. Se controla su cuerpo, tiempo libre, salud, elementos que siendo parte de la constitución de lo humano ahora se han convertido en objetos del mercado y han entrado en la esfera de la ganancia capitalista.

De igual manera, las relaciones sociales ubicadas más en la esfera de lo individual entran en los mecanismos de la compra y la venta. Allí está la sexualidad, formas de socialización y comunicación, formas y estilos de vida, hábitos del ocio y el tiempo libre. Para ello, emerge un sector servicios más allá de lo industrial, dándole contenido a un proceso que construye dispositivos que van a controlar y regular las formas de vida y apropiándose del biopoder.

Es ahí donde el biopoder aparece como ese lugar en el cual se constituye lo humano. La vida misma como potencia, que se genera en el cambio de época propiciada por la revolución productiva en marcha, en donde el trabajo inmaterial ha hecho real un ser humano constituido desde su doble condición de trabajador intelectual y manual por vía del desarrollo del conocimiento y la tecnología le ha sido restituida su doble condición de trabajador simple y abstracto. Ellos, como la unicidad de la capacidad humana a plenitud.

Pero nuevamente llega el capitalismo de esta época, que haciéndose

cognitivo reestructura su control para desde el biopoder tomar las potencias de lo humano y su capacidad cada vez más plena y fragmentarla. Las vuelve mercancía y pone a trabajar por cuenta propia la vida y todas sus manifestaciones en el planeta.

Por ello, hoy las resistencias vuelven a emerger al interior de las nuevas relaciones de poder que se han constituido para controlarlas y al interior del capitalismo cognitivo crean un campo de fuerzas de sentidos contrarios generando conflictos volviendo potencia de respuesta el biopoder, el cual vuelve a proponer la plena capacidad humana y al no tenerla contesta, rechaza, propone otros espacios, otros tiempos, otras lógicas diferentes a aquellas en las cuales el capital de este tiempo organiza su control.

Es en este nuevo proyecto donde emergen las resistencias que desde el biopoder van mostrando también las formas como acciones prácticas, estrategias, son redirigidas dándole forma a los nuevos disensos críticos. En educación emergen infinidad de prácticas que buscan dar respuesta anudando resistencias del pasado y enlazándolas con las nuevas formas de ellas, las cuales van a permitir mostrar cómo su concepción y fundamento de lo humano tiene otras características, lo cual inaugura también otras formas de lucha para hacer posible la búsqueda de la sociedad transformada a través de las prácticas educativas y pedagógicas inmediatas que anuncian esas posibilidades como reales en este tiempo y en esta historia.⁴⁰

V. La capacidad: una forma integral de lo humano

En el sentido del capitalismo cognitivo que vienen planteando algunos autores para explicar los fenómenos de este tiempo, se plantea que el conocimiento, en la manera como se da en su doble relación de teoría y tecnología hace visible la integralidad de lo humano que aparece como

⁴⁰Existen dos grandes tradiciones en la idea de resistencia, de un lado, la del pensamiento y la tradición liberal y la tradición crítica. Para una ampliación de ella remito a Randle, Michael. Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos. Barcelona. Paidós. 1998. Bensaid, Daniel. Resistencias. Ensayos de topología general. Madrid. El viejo topo. 2006. Scott, James. Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. México. Era. 2000.

aquello que ha denominado Virno⁴¹ la inteligencia general, en la cual este tiempo nos trae la posibilidad de un ser humano mucho más pleno que en su doble condición sabe qué sabe y además sabe hacer. Se plantea desde estas posiciones que es la posibilidad de recuperar un ser humano pleno, en el cual, reconociendo sus capacidades encuentre la posibilidad de gestar él mismo desde el biopoder, un mundo en el cual en la unidad de su ser ontológicamente se vuelva a dar la unidad perdida entre trabajo manual y trabajo intelectual, por vía de un proceso en el cual al asumir el conocimiento le permita reconocer su multiplicidad y la manera como se relaciona con ella.

Esto significa que a la base de la propuesta hacemos la pregunta por la concepción de lo humano, el destino de éste en un mundo signado por la revolución científico-técnica, como elemento central del poder de este tiempo, y en ese sentido del bio-poder auscultar las éticas⁴² y los humanismos de estos tiempos, que nos vuelven a colocar en la construcción de un mundo no centrado sólo en intereses cognitivos u operativos.

Reconocerse en su plena capacidad, le va a significar no volver a dejarse alienar en el sentido de que renuncie a su trabajo intelectual y a su trabajo manual como parte de la constitución de él. Esto abre la posibilidad de un ser humano que no caiga en la reducción del saber como de un simple saber hacer en una perspectiva instrumental y al servicio sólo del mercado y la producción y recupere su identidad en un sentido más extremo de ser competente como capaz de..., dándole unidad al proceso del saber qué y el saber cómo, recuperando un conocimiento multidimensional, pero no simplemente reducido al hacer-para... sino de la capacidad de reconocer en él esa manera como se ha construido en la historia de la disciplina y en la capacidad en este tiempo de hacer cultura a partir de ese nuevo entendimiento de él.

⁴¹VIRNO, P. *Ambivalencia de la multitud*. Madrid. Traficante de sueños. 2005. Existiría otra línea de capacidades, y es la desarrollada por el premio Nobel Amartya Sen, quien dice que "el desarrollo humano consiste en un proceso de expansión de las libertades reales de los individuos, de tal manera que cada ser humano esté en disposición de poder desarrollar todo su potencial como persona, de poder poner en práctica todas sus capacidades", pero que no nuestro acá por problemas de tiempo.

⁴²JONÁS, H. *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Ed. original, 1973, Trad. cast. Ed, Herder, Barcelona, 1975.

Esto va a significar una relación con el conocimiento diferente, en el sentido que le va a permitir asumir que realmente asistimos a formas nuevas de él, a la vez que lo asume como existente bajo múltiples formas, en cuanto ese reconocimiento de diferentes tipos de él nos van a poder ayudar a conocer el mundo mejor. En ese sentido, reconoce que todos esos conocimientos son parciales, y reconoce que ninguno tiene un estatuto privilegiado, que el privilegio viene de que existen intereses no sólo de mercado, sino también cognitivos. Esto nos va a permitir entender y trascender la estructuras de poder presentes en las estructuras, metodologías, lógicas, del conocimiento y establecer las bases de un nuevo saber reflexivo que va a dar cuenta de la manera como el conocimiento construye lo humano de estos tiempos y ayuda a configurarlo más allá de la simple visión sumativa disciplinaria u operatoria de las competencias.

De igual manera se reconoce como una sociedad en cambio va a requerir esa renovación permanente del conocimiento, la cual nos mantiene en una condición de aprendices permanentes y nos coloca en un horizonte de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, lo cual hace necesario reconocer muchas otras formas de aprendizaje, en un seguir aprendiendo permanente, más allá de competencias para la producción. En ese sentido, es de una manera mucho más profunda reconocer un aprendizaje continuo en la acción, que nos permita hablar de metaaprendizajes, lo cual va a permitir una capacidad de readecuación permanente a los procesos y sistemas en los cuales estamos en la sociedad como una complejidad y no sólo en el proceso productivo o en el saber hacer operatorio de la profesión.

Esa reformulación del conocimiento y del aprendizaje va a necesitar de una comunicación permanente que además sea capaz de diferenciar los procesos de conocimiento e información centrales a los procesos del saber y el conocimiento en este mundo global, creado por las revoluciones tecnológicas de este tiempo y que bien trabajadas van a dar pautas para salir de la mirada académico-operativa. Como resultado esta claridad sobre estos dos aspectos va a permitir construir una capacidad argumentativa para -en esa separación- volver a encontrar los sentidos y los reconozca por parte del ejercicio educativo un discurso de construcción más que de imposición, teniendo claro de que no vale todo (ni en el sentido post-moderno, ni pragmático-operatorio), pero sí es necesario construir un

acumulado por una comunidad que aprende colaborativamente. Y esto significa colocarse en el horizonte de una transdisciplinariedad⁴³ que plantea unos sistemas mucho más dialógicos e integrales.

De igual manera, es necesario en la esfera del conocimiento convertir la búsqueda de la verdad aunque se tenga la certeza de no alcanzarla por las particularidades de esta época, como un elemento central que en su límite académico-operativo no ha dejado visibilizar el reconocimiento de otros conocimientos y valores de otro tipo, como los estéticos, de corresponsabilidad social, de relación con el medio, que nos permite en ese reconocimiento evitar miradas cerradas de él. Por ello, emerge con una fuerza propia una relación de un conocimiento con ética, que significa la preocupación por el bien común, lo cual constituye un diálogo permanente en función de una estructura que hace posible que éste sea el sentido como valor fundamental de la actividad desarrollada en la esfera universitaria.

En ese horizonte, la crítica emerge buscando mejorar la comprensión del mundo de la vida y de la manera como nosotros nos relacionamos con el conocimiento para construir un mejor proyecto humano. En ese sentido ella se nos presenta no simplemente orientada por los sentidos de la productividad y la utilidad, aunque lo reconoce y no lo niega, sino para aprender a reconocer en una mejor situación esas múltiples entradas a manejar la responsabilidad con los demás, a reconocer los conflictos y tramitarlos. Además en una crítica propositiva que construye y desarrolla soluciones avanzando a través de ellos y haciendo visible una comprensión de la acción y el sentido humano que no pierde su horizonte y responsabilidad ética.

Y allí emerge con toda su potencia un vacío presente tanto en lo académico como en lo operativo y es la construcción de pedagogía, pero unas pedagogías fundadas en el diálogo y la negociación permanente, las cuales van a hacer posible la emergencia de las geopedagogías de este tiempo, en las cuales encontrarnos con las capacidades de lo humano, las competencias pierden la centralidad y se convierten en sólo un aspecto que reorientado

⁴³MAX NEEF, Manfred. Fundamentos de la transdisciplinariedad. Maestros gestores de nuevos caminos, cuadernillo No.29. Medellín. 2003.

desde lo humano en forma integral el actuar competente se convierte en una capacidad de ser, aprender, convivir, emprender, disfrutar, y hacer en coherencia con los tiempos que vivimos, en donde el trabajo no es sólo lo productivo, sino un ser humano que construye toda su existencia desde esas múltiples dimensiones.

No es fácil esta discusión, ya que la forma del poder presente en educación, a través de procesos transnacionalizados, ha privilegiado un entendimiento, sin embargo, la discusión está planteada. No es posible hablar de competencias sin referirlo a un proyecto de ser humano y de sociedad y allí entran las capacidades para hablar de la integralidad de lo humano. Ya acerca de las competencias, el profesor Carlos Eduardo Vasco había planteado sus dudas cuando afirma:

"Chomsky no nos sirve, pues según él, todas las personas con cerebro normal tenemos la competencia lingüística y el dispositivo de adquisición del lenguaje DAL o LAD. Dell Hymes nos sirve más para las competencias comunicativas que para las demás competencias académicas. Los modelos alemanes, ingleses y norteamericanos nos sirven mucho para las competencias laborales certificables, pero no tanto para las académicas. Aun suponiendo que tuviéramos el marco teórico apropiado, nos faltaría saber cómo evaluar por competencias. Los exámenes del ICFES algo han aportado, los de SABER menos, y los ECAES mucho menos. La limitación a exámenes escritos de preguntas cerradas es muy severa para una evaluación por competencias. Pero aun suponiendo que supiéramos cómo evaluar por competencias, todavía faltaría lo más difícil: no sabemos cómo enseñar para el desarrollo de competencias ni cómo formar a los maestros que no aprendieron así para que enseñen así. Esta es otra variante del insoluble problema de Catón el Mayor cuando preguntó en el Senado de la antigua Roma a quienes querían organizar una especie de policía: "¿Quis custodiet ipsos custodes?" (¿Quién va a vigilar a los vigilantes mismos?). Ahora habría que preguntar a quienes proponen que los maestros enseñen por competencias: "¿Quis docebit ipsos docentes?" (¿Quién va a hacer docencia a los docentes mismos?)." ⁴⁴

⁴⁴VASCO, Carlos E. "Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019". Conferencia dictada en la universidad EAFIT, el 10 de marzo de 2006. Consultado en internet el 16 de Mayo de 2007: <http://www.eduteka.org/RetosEducativos.php>