



POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: LOS EFECTOS DE LA GUBERNAMENTALIDAD CONTEMPORÁNEA

POLICIES FOR HIGHER EDUCATION IN COLOMBIA:
THE EFFECTS OF CONTEMPORARY GOVERNANCE

POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA COLÔMBIA:
OS EFEITOS DA GOVERNABILIDADE CONTEMPORÂNEA

Olga Cecilia Díaz Flórez¹

RESUMEN

Este artículo contextualiza políticas sociales y educacionales en las formas de intervención del gobierno caracterizadas por un pragmatismo que mantiene la aspiración de configurar "enfoques amistosos con el mercado" cuya oscilación va de la menor a la mayor articulación entre ellos. Estas reformas, que son regidas por el crecimiento estimulado por el mercado se basan en prácticas de gobierno, que combinan dos estrategias importantes que proporcionan flexibilidad: el *design* de cuadros globales con distintas maneras de alcanzar los objetivos enfocados en el crecimiento y el uso de las OMCs que operan con algún grado de variabilidad, que son monitoreados a través de un acompañamiento regular en curso por varios organismos y aparceros sociales. Así, el objetivo de este debate es comprender el lugar de las políticas en las formas contemporáneas de gobierno, analizando tanto los alcances como los cuestionamientos referentes al proceso de reforma impulsada por la Declaración de Bolonia. Además, el debate profundiza las afectaciones de las políticas generadas en países como Colombia, mostrando cómo uno de sus efectos más visibles se presenta por medio de las orientaciones por competencias y por la evaluación masiva, concebida como lugar estratégico, como una especie de bisagra, que busca articular la educación con el sector productivo. Para ilustrar algunos de los efectos producidos por estas estrategias de gobierno, el texto también tematiza las nuevas problemáticas suscitadas, particularmente en nivel de jerarquización, estratificación y desigualdad derivadas de las formas de regulación social emprendidas en la educación superior ocurridas en Colombia en la última década. Como conclusión presenta algunas orientaciones en curso a partir de la coyuntura vivida en los últimos años en el país, mostrando que una reforma en la educación superior confirma tal tendencia; sin embargo, se consiguió contener dicho movimiento gracias al papel activo del movimiento estudiantil que garantizó el papel transformador de la educación, de la naturaleza del bien común que pertenece a toda la sociedad volviendo posible la oportunidad de proporcionar una vida digna para la mayoría.

PALABRAS-CLAVE: Políticas de educación superior. Educación superior colombiana. Estado y universidad en Colombia.

ABSTRACT

This article contextualize social and educational policies in the forms of government intervention characterized by a pragmatism at keeps the suction set "friendly approaches to the market" which will swing less to greater coordination between them. These reforms, which are governed by the growth stimulated by the market are based on government practices, which combine two important strategies that provide flexibility: the global frame design with different ways to achieve the focused objectives in the growth and use of OMCs operating with a degree of variability which are monitored through regular monitoring ongoing for several organizations and social partners. Thus, the purpose of this discussion is to understand the place of politics in contemporary forms of government, analyzing both the scope as the questions related to the reform process driven by the Bologna Declaration. Besides this, the debate deepens the affectations of policies generated in countries like Colombia, showing how one of its most visible effects is presented by the guidelines for skills and the mass evaluation, conceived as a strategic place, as a kind of hinge, which seeks to articulate the world education with

¹ Psicóloga. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Doctora en Educación del Universidad Pedagógica Nacional. Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica E-mail: odiaz@pedagogica.edu.com.

Submetido em: 20/11/2015 – Aceito em: 12/02/2016

the productive sector. To illustrate some of the effects produced by these strategies of government, the text also thematizes the new issues raised, particularly the level of hierarchy, stratification and inequality derived from forms of social regulation undertaken in higher education that took place in Colombia in the last decade. In conclusion presents a few current guidelines from the environment experienced in recent years in the country, showing that a reform in higher education confirms this trend .; but it managed to contain this movement thanks to the active role of the student movement which secured the transforming role of education, the nature of the common good that belongs to all of society making possible the opportunity to provide a dignified life for most.

KEYWORDS: Higher education policy. Colombian higher education. State and university in Colombia.

RESUMO

Este artigo contextualiza políticas sociais e educacionais nas formas de intervenção do governo caracterizadas por um pragmatismo que mantém a aspiração de configurar "enfoques amistosos com o mercado" cuja oscilação vai da menor à maior articulação entre eles. Estas reformas, que são regidas pelo crescimento estimulado pelo mercado se baseiam em práticas de governo, que combinam duas estratégias importantes que proporcionam flexibilidade: o design de quadros globais com diferentes maneiras de alcançar os objetivos focados no crescimento e o uso das OMCs que operam com um certo grau de variabilidade, que são monitorados através de um acompanhamento regular em curso por vários organismos e parceiros sociais. Deste modo, o objetivo deste debate é de compreender o lugar das políticas nas formas contemporâneas de governo, analisando tanto os alcances quanto os questionamentos referentes ao processo de reforma impulsionada pela Declaração de Bolonha. Além disto, o debate aprofunda as afetações das políticas geradas em países como a Colômbia, mostrando como um dos seus efeitos mais visíveis se apresenta por meio das orientações por competências e pela avaliação massiva, concebida como lugar estratégico, como uma espécie de dobradiça, que busca articular o mundo educação com o setor produtivo. Para ilustrar alguns dos efeitos produzidos por estas estratégias de governo, o texto também tematiza as novas problemáticas suscitadas, particularmente a nível da hierarquização, estratificação e desigualdade derivadas das formas de regulação social empreendidas na educação superior ocorridas na Colômbia na última década. Como conclusão apresenta se algumas orientações em curso a partir da conjuntura vivida nos últimos anos no país, mostrando que uma reforma na educação superior confirma tal tendência; porém se conseguiu conter tal movimento graças ao papel ativo do movimento estudantil a qual garantiu o papel transformador da educação, da natureza do bem comum que pertence a toda a sociedade tornando possível a oportunidade de proporcionar uma vida digna para a maioria.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de educação superior. Educação superior colombiana. Estado e universidade na Colômbia.

Los bienes públicos y cuasi públicos, al igual que los efectos externos inesperados, no son poco comunes en el mundo real. Así que hace necesaria la intervención del gobierno en la economía, caso por caso. En principio, nunca se puede incluir ni descartar del todo la acción gubernamental. Sólo cuando se dedica atención a los detalles y se ejerce un juicio prudente con base en los hechos del caso, podemos esperar aproximarnos a una óptima asignación de los recursos. Esto significa que el gobierno siempre manejará una agenda completa de reformas y que, en algunos casos, como en el de la desregulación, que significaría las acciones gubernamentales emprendidas por administraciones anteriores. Esto no es una prueba de ningún fracaso, sino más bien es una alerta de un gobierno activo y consciente de las circunstancias cambiantes. (Krugman 1996, p. 87)²

El análisis de las políticas en la Educación Superior que se han desplegado en la última década en Colombia y su relación con la reforma impulsada desde la Unión Europea centrada en la configuración de un Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), materializado en la Declaración de Bolonia (1999), no puede desligarse de una

² Epígrafe del capítulo "Justificación de la intervención del Estado" en el libro del Banco Mundial (2003a) *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*. Krugman obtuvo el premio Nobel de economía en 2008 y es defensor de los planteamientos nekeynesianos.

contextualización histórica que reconozca la racionalidad que hace posible este conjunto de orientaciones que han afectado desigualmente a los países de América Latina.

A modo de síntesis panorámica, podríamos señalar que este tipo de reformas se vincula con una manera renovada de intervención gubernamental³ que produce una reorganización de la racionalidad política que abarca no sólo el gobierno de la vida económica sino también el gobierno de la vida social e individual, y que como lo destaca Castro-Gómez (2010) “*no elimina al Estado*”⁴, sino que lo convierte en instrumento para crear la autonomía del mercado” (p. 178, destacados del autor). Esta nueva racionalidad de gobierno no se entiende como un capitalismo desorganizado, o una modernidad que conlleve una desregulación global o una ausencia de racionalidad. Ella se produce en el contexto de la crisis del liberalismo configurada a finales de la década de los setenta, y de la fobia por el Estado⁵ que la acompañó, condiciones que hacen parte del surgimiento mismo del neoliberalismo, cuya preocupación central era crear una estructura competitiva que garantizara la regulación económica sin el convencional dirigismo estatal. Esta fobia se traduce en considerar que todas las medidas que éste toma para fortalecer los vínculos sociales mediante los derechos de seguridad social (pensiones, salud, desempleo; junto a los servicios sociales, el derecho a la educación, la cultura y otros servicios públicos destinados al conjunto de los ciudadanos), crean una “cultura de mutuas dependencias en la que los individuos hipotecan su libertad al Estado” (Castro-Gómez, 2010, p. 175).

Tal como lo aclara este autor, releyendo la perspectiva de Foucault, la diferencia entre este neoliberalismo y el liberalismo clásico es su concepción antinaturalista del mercado: mientras la gubernamentalidad liberal se basaba en el *laissez-faire* –según el cual el mercado tiene leyes internas, de carácter natural sobre las cuales no hay que intervenir– los ordoliberalos plantean que la economía de mercado y la competencia de intereses no es el resultado de un orden natural –como decía Smith y los economistas clásicos– sino que éstas requieren de la intervención política y por tanto demandan un orden social y jurídico generado por el Estado. El dilema no está en intervenir o no intervenir (agenda y non agenda) –como en el liberalismo clásico– sino en saber cómo intervenir. Por tanto, el papel del Estado desde este neoliberalismo, no se reduce a una simple vigilancia económica, sino que se

³ Desde la noción de gobierno que aquí se adopta, siguiendo a Foucault (2006, 2007), se entiende como un tipo de poder orientado a formas de conducción de las conductas que se basa en la reflexión y en el uso de tecnologías tanto sobre la manera de hacer el mejor gobierno, como el modo más adecuado posible de gobernar. En suma, destaca el autor, su interés por analizar el gobierno remite al “estudio de la racionalización de la práctica gubernamental en el ejercicio de la soberanía política” (Foucault, 2007, p. 17).

⁴ Bajo esta perspectiva, el Estado no es la sede o el origen del gobierno sino el lugar de su codificación. En términos históricos, para Foucault el Estado fue objeto de un proceso de gubernamentalización, a la vez interior y exterior a él, que en su devenir acude a una serie de aparatos específicos de gobierno, “que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad” (Foucault, 2006, p. 136).

⁵ Desde esta fobia al Estado –compartida también por el liberalismo clásico– se cuestiona al Estado de bienestar por considerarlo un dirigismo estatal que, en nombre de la libertad, genera intervenciones que se tornan el caldo de cultivo para el comunismo, el socialismo y el fascismo. La crítica neoliberal del intervencionismo configura así este nuevo liberalismo, que para Foucault (2007), constituye una racionalidad liberal completamente renovada.

requiere mantener una intervención permanente en la vida social, en la que los hombres puedan sentirse libres de ejercer su libertad económica desde marcos institucionales.

Estas intervenciones ya no son directas sobre la economía –como hizo el Estado de bienestar– sino que son reguladoras y ordenadoras, en tanto buscan crear condiciones a priori para garantizar el buen funcionamiento del mercado, y por ende actúan sobre los ámbitos más estructurales, esto es, aquellos que funcionan como condición de posibilidad para una economía de libre mercado. La intervención gubernamental se centra en una *política de marco* formulada por los ordoliberales: “población, técnicas, aprendizaje y educación, régimen jurídico, disponibilidad de tierras, clima” (Foucault, 2007, p. 174); elementos no directamente económicos sobre los cuales se debe intervenir, pues son las condiciones en las cuales será posible hacerlas funcionar como y en un mercado. En esta dirección el programa neoliberal también abarca la intervención en la política social, que ha tenido como referente central, poner en duda los principios de una economía de bienestar, especialmente en la búsqueda de una mayor equidad en la distribución en el acceso a los bienes de consumo.

Este tipo de política social, nos aclara Foucault (2007), se hace así equivalente a crecimiento económico, proceso que se va a denominar “economía social de mercado” y se traduce en buscar que la política social logre integrarse a una política económica y no destruirla. Para alcanzar esta aspiración, se considera que tal política no debe orientarse a compensar los efectos de los procesos económicos, pues la regulación económica –el mecanismo de los precios– no se logra a través de la igualación sino, por el contrario, a través de un juego de diferenciaciones propio de cualquier mecanismo de competencia. Por tal razón, su papel es dejar actuar la desigualdad, dado que su función es permitir que el juego económico sea el regulador general de la sociedad, que busca ya no garantizar el mantenimiento de un poder adquisitivo, sino un mínimo vital a quienes no pueden asegurar sus condiciones de existencia.

Las nuevas intervenciones gubernamentales impulsadas por el neoliberalismo, nos aclara Foucault (2007), configuran una política de sociedad que busca que el mercado sea posible y con él los mecanismos de la competencia –más que un asunto de intercambio de mercancías–. Se procura así obtener no “una sociedad sometida al efecto mercancía, sino una sociedad sometida a la dinámica competitiva. No una sociedad de supermercado: *una sociedad de empresa*” (Foucault, 2007, p. 182). Con esta expansión de la empresa se va a producir la proliferación de “los centros de formación de algo semejante a una empresa” (p. 187) que va a requerir y demandar una multiplicidad de instituciones judiciales y arbitrajes jurídicos. Sociedad judicial y sociedad ajustada a la empresa, se constituyen así en las dos caras de este arte neoliberal de gobernar.

Las prácticas de gobierno orientadas a promover la competitividad, en las que la política social se hace equivalente a crecimiento, se basan en políticas de marco que favorecen la interacción entre el mercado y el Estado, a través de intervenciones indirectas que hagan posible crear condiciones formales para el juego entre individuos libres –no se

interviene sobre los jugadores, sino sobre las reglas del juego – se inauguran a finales de la década de los setenta. Tales intervenciones se acompañan tanto del diseño e implementación de un conjunto de estrategias y aparatos de gobierno, como la producción de una multiplicidad de saberes que le darán consistencia a las formas de ejercicio de gobierno, que en adelante se caracterizarán por su capacidad autocrítica y su reinención permanente.

En tal sentido, lo que vemos aparecer en la orientación de las políticas sociales y educativas más recientemente⁶, tal como lo situamos en el epígrafe escogido, es una nueva tendencia en la formulación de políticas que privilegia la flexibilidad a favor de un pragmatismo que se condensa en un principio fundamental: “*el mercado hasta donde sea posible y el Estado hasta donde sea necesario*” (DNP, 2011, p. 22)⁷: no se trata de incluir ni descartar acciones, sino de estar alerta a las condiciones cambiantes e inciertas, caso por caso, de tal manera que se adecúen permanentemente las prácticas de gobierno para responder a las contingencias.

El diseño de marcos globales de política con distintas vías para lograr los objetivos centrados en el crecimiento –ahora denominado inteligente, sostenible e integrador (Comisión Europea, 2010) – también acude al uso de métodos abiertos de coordinación que operan con cierto margen de variabilidad, y que son vigilados a través del seguimiento periódico permanente por parte de múltiples instancias e interlocutores sociales. Una de las expresiones de ese tipo de estrategias, que progresivamente se han flexibilizado a medida que se generan avances, pero también resistencias en su implementación, es la Declaración de Bolonia (1999) que en su origen busca sentar las bases para la construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior –EEES–, organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad y orientación) y centrado en la consecución de dos objetivos considerados estratégicos: el aumento del empleo en la Unión Europea –UE– e incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior, a partir de su conversión en un polo de atracción para estudiantes y profesores de diferentes partes del mundo.

Galcerán (2007), aclara que este proyecto, sin ser sometido a consulta popular, ha sido introducido por las autoridades con el pretexto de responder a los retos que impone la denominada sociedad de la información, y cuyas líneas rectoras son: 1) la homologación de los títulos para unificar la titulación en todos los países de la UE y ajustar consecuentemente el mercado de trabajo, y 2) renovar la institución, para que sea capaz de competir con las universidades de los países dominantes, especialmente Estados Unidos y Japón, a fin de captar estudiantes de todo el mundo y aumentar la calidad de la investigación. Para esta autora, estas son políticas que hacen parte de la reestructuración capitalista que de un lado,

⁶ El análisis de estas formas de gobierno en el plano de las políticas sociales y educativas y particularmente en la educación superior en las últimas décadas, a nivel global y local, son ampliamente desarrolladas en la tesis doctoral no publicada “*Las competencias como tecnología de gobierno neoliberal: consentimientos y contraconductas en la educación superior*” (Díaz, 2013).

⁷ Departamento Nacional de Planeación. El resaltado es del texto original.

producen una ruptura del contrato entre capital y trabajo –traducido en precariedad, desregulación y flexibilidad laboral–; y de otro, intensifican la productividad, así como la globalización de las instituciones y la producción, circulación y los mercados; todo esto con el apoyo estatal, por ser el que traza las líneas de las innovaciones tecnológicas, en detrimento de atender los compromisos sociales.

La autora también subraya que este proceso de reforma de la educación superior coincide con el interés de las elites europeas “por hacer del continente una potencia mundial, capaz de competir internacionalmente en el campo del conocimiento y de los recursos humanos” (p. 92). El inicio de esta reforma lo constituye justamente la *Declaración de la Sorbona* (1998) y la *Declaración de Bolonia* (1999), en las cuales los ministros de la UE convocan a los gobiernos a desarrollar el proceso que culmine con la unificación de los planes de enseñanza en toda Europa. En tales documentos la enseñanza es presentada como un espacio de inversión que deja atrás el gasto público y se hace énfasis en la necesidad de rentabilizar los recursos a través de lo que se conoce como *Estrategia de Lisboa* (2002), programa según el cual las acciones deben centrarse en el ámbito de la investigación y la formación para convertir a Europa en puntera de estos procesos en el plano global.

Esto supone, analiza la autora, convertir a la universidad en un espacio económico, sometida a las lógicas y procedimientos propios de la empresa, lo que representa a todas luces la importancia de la institución educativa para el capitalismo cognitivo, y la preponderancia de los llamados recursos humanos en la economía del conocimiento y la comunicación. La mejoría de las condiciones de los ciudadanos pasa, de este modo, a quedar supeditada al logro de una posición más estratégica de Europa en el concierto global.

Dentro de las múltiples críticas y resistencias generadas desde su promulgación, Galcerán (2007) destaca que uno de los puntos débiles de tal reforma lo constituye el problema de la financiación, especialmente en administraciones tan endeudadas como las europeas, lo que las lleva a la búsqueda de medios alternativos económicos, tales como: el pago de los usuarios directos y la consecuente alza en los precios de los estudios; un aporte mayor de las empresas privadas a través de las investigaciones, lo que abre la posibilidad a formas novedosas de contratos, colaboraciones etc.; una mayor inversión por parte del sector financiero que se compromete a costear becas y aulas de informática; e incentivo a los sectores que están especialmente interesados en la educación virtual que tiende a convertirse en un ámbito prometedor para los considerados “nuevos negocios”.

A este respecto la autora observa en Europa, en comparación con Estados Unidos y Japón, un gran déficit en los aportes a la investigación, lo que la ha llevado a crear mecanismos para hacerla atractiva para la empresa privada, sin que surja la sospecha de que tales alianzas producen conflictos con la autonomía universitaria y el principio crítico que ha de regir su práctica investigativa y docente, de nuevo haciendo aparecer el principio de rentabilidad como constitutivamente social, sin vislumbrar la pugna de intereses en el campo social. Con esta tendencia se delata la reacción del modelo neoliberal, en las últimas décadas,

para materializar la desestructuración del estado de bienestar y “su sustitución por la mercantilización del espacio público” (p. 93). Esta tendencia se revela igualmente en la pretensión de centrar la formación en la cualificación de la fuerza de trabajo, buscando atender los requerimientos del mercado laboral y procurando implicar a las empresas en la financiación de los estudios; a la vez que se impulsa la formación posgradual a través de préstamos bajo la promesa de mejores oportunidades laborales. En contraposición, se abandona la búsqueda de una mayor redistribución social de la riqueza y con ella favorecer las posibilidades de ascenso social que ofrecía la educación a través de la formación pública.

En un tono relativamente optimista Galcerán (2007), considera que en algunos países latinoamericanos, a diferencia de los europeos, se le atribuye a la educación un valor social, y no simplemente se le ve como un derecho restringido a sus efectos económicos. Sin embargo, lo que está ocurriendo en Colombia, como en buena parte del continente latinoamericano, es un afianzamiento de estas tendencias, con el agravante que en el país ni siquiera logramos consolidar un Estado de Bienestar como punto de partida.

A la luz de la perspectiva de análisis esbozada, los procesos de reforma impulsados con la Declaración de Bolonia y sus consecuentes desarrollos, ya no pueden ser leídos simplemente en relación con la aspiración de mayor calidad, o la generación de convergencia entre sistemas educativos y su armonización en títulos, competencias y estímulos a la movilidad; orientados en su conjunto a promover “las dimensiones europeas en educación superior”. En tal sentido, podríamos señalar que desde este tipo de estrategias se inaugura la aspiración de instalar una nueva racionalidad en la educación superior, que se caracteriza por desarrollar un conjunto de políticas marco que configuren a la universidad como un mercado que hace posible la formación de capital humano capaz de reproducir sus principios.

Para el caso de Colombia, este análisis se hace más problemático, pues de un lado, desde la política oficial y desde muchas instituciones de educación superior proliferan los discursos que se adscriben acríticamente a este modo de ser del neoliberalismo contemporáneo; y por otro, los efectos de estas intervenciones se traducen en una mayor ampliación de la brecha entre la formación cualificada que reclama el capitalismo cognitivo para una minoría –adelantada en las universidades de carácter oficial y unas pocas de carácter privado– y aquella formación que recibe la mayoría de los jóvenes colombianos, que afianza, ya sea una profesionalización básica o una formación técnica y tecnológica, que no logra superar la precarización e instrumentalización de la formación.

Al respecto, Moncayo (2007) resalta en esta coyuntura dos grandes orientaciones de lo que está ocurriendo en el país: de un lado, la redefinición del papel del Estado y su relación con la educación; y de otro, la exclusión del conocimiento. En el primer caso, problematiza el tránsito del Estado interventor al Estado regulador y el consecuente abandono de su función como proveedor de bienes y servicios, para centrarse en la introducción de reglas mercantiles en sectores sociales. En este contexto, la educación no se concibe como un bien público, sino como un servicio cuya responsabilidad pertenece a los individuos, que se puede satisfacer de

diferentes formas, en un balance entre oferta del Estado y del mercado, en la que la privatización y la mercantilización se combinan e integran con modalidades estatales.

La segunda tendencia, destaca Moncayo (2007), se vincula con la búsqueda de la apropiación de las capacidades de creatividad e innovación de los sujetos, ante lo cual se abandona la formación en saberes y capacidades específicas, y se busca el desarrollo de competencias, esto es, rasgos generales no codificables. Se opta por una formación basada en el manejo de aquella información disponible y cambiante; y, se promueve la capacidad de hacer pasarelas entre trabajo y educación, con lo que se produce una nueva exclusión, quizás más sustancial: la del conocimiento.

En este contexto, el denominado trabajo auto-programable y la formación a lo largo de la vida se convierten en metas que se orientan a redefinir las capacidades de los sujetos en función de los cambios socio-productivos. Los desarrollos que se han hecho en Europa y más recientemente en América Latina, en torno al proyecto Tuning, se ubican en esta tendencia que logra minusvalorar los conocimientos en favor del dominio de competencias, habilidades y destrezas. Estas competencias genéricas o transversales se dirigen a lograr individuos capaces de adaptarse permanente a las exigencias mutables de la valorización capitalista y por lo tanto, la formación ya no reside “en el conocimiento de un objeto o campo específico, en una competencia disciplinaria, profesional o técnica determinada, sino que debe orientarse hacia la adquisición de una aptitud permanente «para adquirir nuevas cualificaciones y para acometer nuevas tareas», aprender de manera ininterrumpida, a lo largo de toda su vida, para conservar condiciones de empleabilidad” (Moncayo, 2007 p. 33).

Consecuentemente, cuestiona este autor, la labor de los profesores ya no es la transmisión de conocimientos, sino la de acompañantes, consejeros u orientadores en el proceso de adquisición de las habilidades y destrezas requeridas para *aprender a aprender*. Igualmente, los estudios empiezan a ser más cortos, flexibles y en algunos casos con menores costos. Lo importante será el “adiestramiento que habilite para la ductibilidad y adaptabilidad exigidas en el mundo laboral, para lo cual se diseñarán también formaciones posgraduadas que garanticen ese permanente reciclaje, las cuales seguramente sí permitirán recaudar recursos que hagan posible sustituir el financiamiento estatal”. (*ibíd.*, p. 33)

En este sentido, diríamos que uno de los impactos evidentes en Colombia de las estrategias impulsadas con el proceso de Bolonia, ha sido la resonancia que tuvo la lógica del proyecto Tuning en el país. Si bien no se adoptó el enfoque de trabajo impulsado por este proyecto –centrado en hacer comparables y compatibles los planes de estudio a través de definir puntos de referencia para las competencias genéricas y específicas de cada disciplina– y aunque Colombia también participó en la versión del proyecto Tuning América Latina (2004-2007)⁸, ésta no fue la modalidad privilegiada para su implementación. Lo que terminó

⁸ Este proyecto fue desarrollado de manera equiparable al proceso adelantado en Europa. En él participaron 19 países de América Latina –entre ellos Colombia– a través de 190 universidades (12 de ellas colombianas, tanto del sector privado como oficial). Para ello, se abordó la identificación de competencias –genéricas y

por imponerse desde la política oficial fue la evaluación masiva organizada en torno a competencias genéricas y específicas a través del examen denominado *Saber Pro* –concebido como un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior en el país– que a partir del año 2009 se asume como requisito para la obtención del respectivo título en el nivel del pregrado.

Además de comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes, con este examen se busca “producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo” (Ministerio de Educación Nacional- MEN, 2009a, Decreto 3963 de 2009, Art. 1º, literal b). Adicionalmente, se señala que los resultados del examen aportarán en la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior. Bajo esta perspectiva, se pretende que la medición no sólo afecte a los sujetos, sino que tenga efectos en la valoración y/o estímulos a los programas e instituciones, dependiendo de los resultados obtenidos y se promueva con ello una “sana rivalidad”.

La conceptualización y el diseño de los instrumentos para desarrollar este proceso de medición, ha transitado de lógicas de mayor autonomía y desconcentración, con amplia participación de las comunidades profesionales y académicas; que se tradujo en una importante heterogeneidad en los marcos conceptuales, las tipologías de competencias y en las formas de aproximación a través de los instrumentos elaborados; a un diseño más centralizado y estandarizado para el caso de las pruebas de competencias genéricas⁹ y a un sistema modular de competencias específicas consideradas fundamentales para el desempeño profesional. Este último proceso ha involucrado a grupos de asociaciones, cuya labor no se centra en definir una estructura de prueba desde los campos disciplinares y profesionales, sino que se identifican grupos de competencias consideradas estratégicas y transversales que son comunes a distintas profesiones. Se trata de competencias concebidas como “menús a la medida”, para ser ajustadas permanentemente.

Desde estas orientaciones vemos aparecer una nueva racionalidad que nos recuerda la distinción formulada por Deleuze entre las formas de regulación de las sociedades

específicas– que se relacionan con áreas temáticas vinculadas a campos profesionales o disciplinares, a través de la consulta a académicos, graduados, grupos de estudiantes y empleadores que valoraron el nivel de importancia y realización de las 52 competencias (27 en cada tipo) reconocidas por los diferentes grupos. También se propuso elaborar materiales sobre “métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y las competencias identificadas” (Beneitone, Esquetini, González, Maelta, Siufi, y Wagenaar, 2007, p. 16); igualmente se abordó el trabajo en torno a créditos y condiciones de calidad que favorecen el desarrollo de esta dinámica de “*sintonización*”.

⁹ Desde el año 2009, el ICFES bajo la asesoría del Consejo Australiano para la investigación Educativa – ACER– adelantó un estudio orientado a determinar la pertinencia de evaluar las competencias genéricas en educación superior, a través de las pruebas estandarizadas diseñadas por esta instancia, las cuales fueron validadas y empezaron a ser aplicadas a partir del año 2010. Cabe destacar la escasa y ambigua conceptualización de estas competencias y el sesgo que se percibe en torno a privilegiar más las competencias laborales que las académicas.

disciplinarias –metáfora del molde y el moldeado– y las sociedades de control, en la que se reconoce la *automodulación* como parte de un proceso modulador. Para Deleuze (1996), mientras los encierros son moldes o moldeados diversos, los controles operan como una modulación autodeformante que cambia de forma permanente. Para ilustrarlo el autor contrasta ciertos procesos diferenciados que se producen en la institución emblemática de la sociedad disciplinaria: la fábrica, en contraste con la que representa a la sociedad de control: la empresa. En la primera, sus fuerzas interiores procuraban generar

un punto de equilibrio, lo más alto posible para la producción, lo más bajo posible para los salarios; en una sociedad de control, la fábrica es sustituida por la empresa, y la empresa es un alma, es etérea. Es cierto que ya la fábrica utiliza el sistema de las primas y los incentivos, pero la empresa se esfuerza con mayor profundidad para imponer una modulación de cada salario, en estados siempre metaestables que admiten confrontaciones, concursos y premios [...] La fábrica hacía de los individuos un cuerpo con la doble ventaja de que, de este modo, el patrono podía vigilar cada uno de los elementos que formaban la masa y los sindicatos podían movilizar a toda una masa de resistentes. 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 (DELEUZE, 1996, pp. 279-280).

Este esquema se repetiría en instituciones como la escuela, en la que el principio modulador que caracteriza a la empresa –que hace corresponder salarios con méritos, e instituye subjetividades atravesadas por la competitividad– también se agencia en la enseñanza pública. De hecho, destaca este autor, “igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la formación permanente tiende a sustituir 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 empresa” (DELEUZE, 1996, p. 280).

En los discursos a través de los cuales se busca justificar y sustentar estas orientaciones de la política, se hace evidente esta tendencia que busca oponer pasado y futuro: el primero se caracteriza por la homogeneización, la rigidez y estandarización que no permiten liberar la creatividad ni estimular los talentos individuales; el futuro, por el contrario, significa potenciar estas condiciones a favor de una interminable flexibilidad personal y colectiva que es la requerida para configurar empresarios que pongan en juego sus capacidades de emprendimiento.

La búsqueda de la automodulación se hace visible precisamente en los tipos y contenidos que sustentan la orientación de las denominadas competencias genéricas: La competencia denominada “pensamiento crítico”, por ejemplo, parte del supuesto de que “las personas desarrollan mayor sofisticación en su uso al avanzar y madurar en sus experiencias educativas [...] se hacen más reflexivas, lógicas, capaces de identificar criterios intelectuales apropiados para tomar decisiones y capaces de monitorear su propio pensamiento” (MEN, 2011, p. 5). De forma semejante, para la competencia “entendimiento interpersonal” se dice que ésta se construye a partir de reconocer tanto el entorno relacional que rodea al sujeto, como a partir de la generación “de relaciones interpersonales adecuadas y pertinentes con el contexto en que se movilizan; las posibilidades de actuar en una situación particular que le

otorga la comprensión que tiene de las relaciones interpersonales a nivel cognitivo, comportamental y afectivo” (MEN, 2011, p. 6).

En la sustentación de estas competencias se alude a la manera como éstas han sido concebidas desde el proyecto Tuning para América Latina; de hecho, la tipología general y la manera como se formulan estas competencias genéricas y específicas, es la misma. En tal sentido, se retoma esta enunciación para sustentar las denominadas habilidades interpersonales, definidas como “aquellas que tienen que ver con la motivación y conducción hacia metas comunes, el trabajo en equipo, la organización y planificación del tiempo entre otras” (MEN, 2011, p. 6). Para el caso de la formación en educación superior, esta competencia se orienta al establecimiento de “relaciones laborales y al funcionamiento eficiente y adecuado de los equipos de trabajo. Aspectos como la negociación, el trabajo en equipo, el liderazgo hacen parte también del bagaje de acciones inherentes a esta competencia” (*ibíd.*, p. 6). Dentro de los desempeños que se le asocian, retomando la perspectiva de las competencias profesionales, se señala:

efectuar un diagnóstico correcto de la situación en la que se encuentra, de las características, de las exigencias que se presentan al individuo, de las variables que puedan afectar las interacciones entre las personas y su trabajo; la expresión y control de la emotividad, gestión de la ansiedad y la interpretación de la situación para percibir correctamente al otro y su demanda (MEN, 2011, p. 6).

La gestión de la automodulación también opera a través de la estrategia de persuasión que intenta generar adhesión y consenso sobre las conductas deseables: el inevitable y anhelado camino de las competencias y su lugar en la idea regulativa de una educación permanente y para toda la vida. En esta dirección se resaltan tanto los múltiples beneficios y ventajas que se obtienen, como el nivel de consentimiento del que participan múltiples actores de la educación superior, lo cual se revela en la forma como estas orientaciones son presentadas en la búsqueda de legitimación social. En esta dirección son múltiples los argumentos que aparecen en distintos documentos para justificar la introducción y afianzamiento de las competencias en la educación superior, en el marco de un paradigma de la educación “centrado en el estudiante” y en el que la universidad no sólo ayuda a aprender de manera permanente, sino también contribuye a desaprender. Se destaca que esta proliferación de discursos, eventos, seminarios, documentos, se hace mucho más marcada en el país en el período 2005-2011 (MEN, 2005, 2009a, 2009b, 2009c, 20011; ICFES, 2010, 2011).

Para justificar la introducción y el uso del lenguaje de las competencias en la educación se plantea como un hecho que “la educación superior está adoptando el lenguaje de la sociedad” (MEN, 2009b, p. 5); y se considera que con este lenguaje ocurre lo mismo que sucede actualmente con otros términos como: “independencia, consumidor, eficiencia, rendición de cuentas, valor agregado” (*ibíd.*, p. 5). El uso naturalizado de este “término”, se atribuye a un “devenir de la sociedad del conocimiento”, pues se señala que si bien proviene de la formación para el empleo usada a finales de la década del 40, actualmente se emplea “con mayor fuerza en el ámbito educativo para todos los niveles de formación” (*ibíd.*, p. 5). Y

es debido a los “aportes de organismos internacionales y la influencia de sus programas de cooperación en la formulación de políticas nacionales y globales” que se ha avanzado tanto en su conceptualización como en su “incorporación a los propósitos formativos, a la definición de perfiles profesionales y como recurso para la comparabilidad y movilidad de los estudiantes en los sistemas educativos nacionales e internacionales” (MEN, 2009b, p. 5).

En este contexto, la apropiación de las disciplinas científicas se ve, ya no como la razón de ser de la formación sino como un medio, un instrumento que permite entender las complejidades de las sociedades contemporáneas y responder a los problemas que ellas demandan. Desde este discurso oficial se simplifica la concepción del conocimiento, pues al diferenciarlo del ámbito de las tareas se dice que el conocimiento “se asocia con hechos e ideas que han sido apropiados mediante el estudio, la investigación, la observación o la experiencia o cuerpo (cluster) de información que es comprendido”. [Mientras que] la tarea se refiere a la habilidad –incluso destreza– para emplear el conocimiento propio con relativa facilidad en la ejecución o réplica de una acción (MEN, 2009c, p.6). El conocimiento se reduce a las apropiaciones de información que resultan comprensibles para el sujeto. Este empobrecimiento se traduce tanto en la irrelevancia de muchas de las dinámicas académicas e investigativas que la universidad ha procurado potenciar, como en el amplio espectro –en el que todo vale– que hoy cubre lo que se denomina educación superior.

Paradójicamente en el discurso de la política oficial colombiana se señalan como asuntos problemáticos para la inserción y apropiación del concepto de competencia “el poco conocimiento y comprensión sobre su naturaleza, alcances y limitaciones”, en especial cuando se asume desde posiciones extremas, para lo cual se plantea que la competencia no es problemática en sí misma y se retoman los planteamientos de Barnett (2001, p. 224) quien señala que: “se torna problemática [...] cuando se convierte en objetivo principal, y se dejan de lado otros objetivos importantes, o cuando la competencia se piensa de un modo demasiado estrecho”. Para destacar el carácter ineludible e incontrovertible de esta tendencia se concluye que la competencia “se ha constituido en un propósito u objetivo perfectamente aceptable, e incluso deseable, en la comunidad académica y como requisito para el ejercicio profesional” (MEN, 2009c, p. 5). Lo que ha promovido este discurso oficial son justamente las posiciones extremas: de un lado, las competencias se han convertido en un propósito central, descartando otras orientaciones importantes; y de otro, la competencia se piensa de un modo excesivamente restringido, pues su comprensión es cada vez más reduccionista.

Es tal la sobredeterminación que se atribuye a las competencias, que se les asignan múltiples alcances y finalidades, vinculadas con aquello que se considera una cualificación del sistema educativo tanto para la política internacional –comparabilidad y movilidad de los estudiantes– como para la política nacional: calidad, pertinencia, internacionalización y articulación de los diferentes niveles de la formación. Otras finalidades se sitúan en el mejoramiento y el posicionamiento de las instituciones educativas –producir unos valores agregados–; otras como referentes para el ejercicio profesional y su aporte a las demandas del mundo productivo. Otras con la transformación misma del sujeto, pues a través de ellas es

posible responsabilizarlo de lograr la inserción y apropiación de las exigencias y cambios generados en las diferentes esferas de la globalización, a la vez que se les adjudica el aportar valores agregados hoy considerados centrales, ya no sólo en la educación sino también en la empresa: autonomía, responsabilidad, emprendimiento, capacidad de autoconducción y automodulación, aprendizaje permanente, que hagan posible un desempeño ciudadano y productivo. Los sujetos competentes son vistos como una tarea tanto individual como colectiva, pues el logro de esta meta, se supone, aumenta y cualifica el capital humano que se considera indispensable para lograr el posicionamiento requerido en una economía del conocimiento, en la cual todos hemos de competir –desconociendo las condiciones y la heterogeneidad en los puntos de partida– y en la que se basa ahora el crecimiento y el desarrollo productivo del conjunto de la sociedad.

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

En tal sentido, se trata de subjetividades dúctiles, re-entrenables, capaces de reconvertirse, una y otra vez, a través de la intervención sobre sí mismo, a partir de prácticas de autocontrol, vigilancia y cuidado de sí, que en lo *individual* favorezcan el ajuste personal, el dominio de las contingencias, el manejo de los riesgos que implica vivir; y en lo *social*, la adopción de comportamientos de prevención, la optimización de los recursos, el aprender a vivir juntos y a participar; así como la disposición a la acción, la cohesión social y la “vida civil activa”. En la base de estas subjetividades, se ubica la visión del enfoque “amistoso con el mercado”¹⁰, que aspira a fortalecer una relación de reciprocidad equilibrada entre Estado y mercado, que regida por una visión pragmática, dé lugar a regulaciones ajustables, donde por supuesto, el Estado respalde, pero no reemplace el libre juego de la competencia. Se busca sí, que tanto los sujetos como el Estado sean competentes, competitivos e interdependientes: el sujeto debe conquistar una autonomía que le permita autorregularse y disminuir la dependencia del Estado; y éste, debe asumir el rol de proporcionar aquellas condiciones –especialmente en términos de evaluación, información, rendición de cuentas– que se necesitan para funcionar de un modo satisfactorio y si es necesario, transferir competencias y poder a las comunidades en pos de lograr ajustar de modo permanente sus regulaciones y las acciones de intervención. Por supuesto, no se trata solamente de lograr metas educativas u

¹⁰ Desde el informe de Desarrollo Mundial del año 1991, el Banco Mundial, aclara Vilas (2000), se hacía alusión al papel que el Estado estaba llamado a desempeñar en el proceso de desarrollo con la expresión: “*enfoque amistoso con el mercado*” (market-friendly approach), entendido como un estilo de intervención estatal orientado a fortalecer el mercado y optimizar su eficiencia. Este enfoque amistoso implicaba varios ajustes: mejorar el funcionamiento de las *instituciones* públicas y la formulación y ejecución de las políticas gubernamentales, elevar la calidad y la eficacia de la gestión estatal, así como reducir los controles políticos o fiscales y ampliar los márgenes de acción de los mercados. En tal dirección, en este informe se alude a que “se está llegando a un acuerdo general favorable a un concepto del desarrollo que armonice con el mercado, según el cual el Estado respalde, pero no reemplace, el libre juego del mercado” (Banco Mundial, 1991, p. 1).

ocupacionales, también se produce una dinámica de mayor impacto: la apropiación y potenciación de esta racionalidad que nos involucra, pues son garantía de estabilidad, seguridad, confianza; anhelos que han quedado indisolublemente ligados al crecimiento económico y al bienestar del conjunto de la sociedad.

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

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

Estas tendencias, en su conjunto, se reconocen como efectos que aportan al favorecimiento de formas de gobierno en las que participan diversos actores –locales y globales– y que denotan la manera como se asume la gestión del capital humano para un país que se considera ha resuelto sus problemas básicos, se proyecta con mayor crecimiento y está en transición hacia las reformas de segunda generación, en el que en todo caso, se trata de seguir siendo “*amistosos con el mercado*”.

Esta política social individual basada en una economía social de mercado, obsesionada por el crecimiento económico, además de dejar actuar la desigualdad para que el juego económico sea el regulador general de la sociedad, y buscar proveer las condiciones básicas que garanticen condiciones de participación en este juego –superando el umbral mínimo de ingreso– se vale de la privatización como instrumento para lograr que tanto la sociedad como la economía favorezcan el mecanismo para que los individuos puedan autoasegurarse, afrontar los riesgos y las fatalidades y apropiarse de las exigencias que representa sostener los niveles de competitividad. Precisamente, el actual presidente al presentar la principal reforma de la educación superior planteada en los últimos años (Santos, 2011), nos ubica los principales elementos que definen lograr este “buen gobierno”: el

cambio se sustenta tanto en la sintonización con las realidades del país que reclaman utilidad y pertinencia de la educación superior, como en la adecuación a las “buenas prácticas” que se le exigen al país para ingresar al selecto club de los países de la OCDE y sus estándares internacionales, así como lograr responder a la expectativa de ser una de las treinta principales economías del mundo en el año 2050.

En esta política social privatizada, como la denominó Foucault (2007), las intervenciones gubernamentales se desplazan para actuar en la configuración de un regulador de mercado general sobre la sociedad, de tal modo que los mecanismos competitivos actúen permanentemente. Esto es lo que caracteriza a esta sociedad de empresa que se busca consolidar a través de la educación: la dinámica competitiva en la que todos hemos de contribuir y para lo cual, instituciones como la universidad se constituye en espacios que dan lugar a la multiplicación de la forma empresa, en un doble sentido: ella misma se asume como otra empresa –no homogénea ni uniformemente configurada, sino diferenciada, diversificada y estratificada–, a la vez que ofrece la formación de capital humano que se adecúe y apropie esta racionalidad performativa¹¹ marcada por el emprendimiento, la flexibilidad, la innovación y la competitividad. En esta dirección, la política oficial aboga por transformar la lógica en que ha operado la educación superior hacia: promover las alianzas público-privadas, creando las condiciones para la inversión e injerencia –y por supuesto de rentabilidad– de este último sector; fomentar la educación con ánimo de lucro; impulsar una educación pública competitiva –que resulta premiada por sus resultados y buenos indicadores de desempeño–; e invertir la tendencia en la proporción entre la educación técnica y tecnológica y la educación universitaria –al final de este gobierno se aspiraba a una relación de 55 a 45, a favor de la primera, y “avanzando hacia una situación ideal de paridad”. Todas estas transformaciones se constituyen en lo que el actual presidente colombiano denomina como los nuevos “negocios en los que todos ganan”. (Santos, 2011)

Las jerarquías y segmentaciones se hacen evidentes en las orientaciones diferenciales que se promuevan para la formación universitaria con respecto a la formación tecnológica, y con ellas la estratificación tanto de las instituciones como de sus actores. Esta tendencia afianza la brecha entre una educación universitaria de élite, de carácter académico, con relativa autonomía para consolidar el tipo de educación y de rasgos que le interesa promover en sus estudiantes, y una educación centrada en las demandas del sector económico y en aquellas competencias que consideran funcionales a la especificidad de su actividad productiva y política. En esta orientación, la producción de conocimiento y la innovación

¹¹ La noción de performatividad alude a la perspectiva crítica señalada por Lyotard (1984) según la cual el saber se convierte en una de las principales fuerzas de producción y acumulación a partir de la optimización de las actuaciones de los sistemas sociales y la eficiencia mensurable en las relaciones input/output: se busca simultáneamente incrementar el output (informaciones o modificaciones obtenidas) y disminuir del input (energía gastada). Esta búsqueda de la mejor relación entre input/output, nos aclara el autor, contemporáneamente se basa en lograr incrementar el poder desde la nueva ecuación que se establece entre riqueza, eficiencia y verdad, que forma parte de la lógica del capitalismo y afecta tanto a la investigación como a la formación y a las instituciones de educación superior.

adquieren un nuevo semblante, más desligado de los campos y gramáticas de las disciplinas, y más centrados en agregar valor para impulsar su rentabilidad.

En términos de la formación lo central es lograr la inserción del estudiante en el mundo también estratificado y jerarquizado del trabajo, sin que necesariamente se hayan creado las condiciones para lograrlo, tal como lo muestran los niveles de desempleo en el país. La dualización de la universidad que acompaña esta estratificación se constituye en factor que promueve la dualización del mercado de trabajo que afianza, a su vez, la dicotomía cualificación-descualificación.

Esta situación problemática se amplía en nuestro país con el bajo nivel de apoyo a la formación posgradual, que entre otros indicadores, se revela en el bajo crecimiento de la matrícula en el nivel de Maestría y Doctorado: por ejemplo, la tasa de crecimiento de matrícula en estos dos niveles pasa de un total de 34,2% en el 2003 a un 11,4% en el 2009. Estos datos son más preocupantes considerando el incremento significativo en el número de programas de estos dos niveles de formación, pues mientras que en el 2003 había 28 programas de Doctorado y 180 de Maestría, en el 2009 existen 80 y 259, respectivamente. En este sentido, la matrícula resulta extremadamente baja, pues la tasa de crecimiento de los programas para este período es del 186% para los programas de doctorado y del 44% para las Maestrías. Si bien la meta planteada en el 2007 por Colciencias era lograr formar 500 doctores anualmente: 300 en doctorados colombianos y 200 en el exterior; a diciembre del 2007, se habían graduado en total 584 doctores, de los cuales 496 lo hicieron entre el 2000 y el 2007, siendo el mayor número en los dos últimos años (108 en el 2006 y 102 en el 2007). Esta cifra de graduados es muy baja si la comparamos con el nivel de formación doctoral que han alcanzado países como Chile (600 por año), México (2.700 por año) y Brasil (más de 11.000 por año).

De forma semejante, la tendencia a la privatización de la educación superior en Colombia resulta problemática, pues si bien la matrícula actualmente no está concentrada en el sector privado (al 2011, el 54,1% corresponde a la pública, mientras que el 46,9% al ahora denominado sector no oficial, que equivale a una diferencia de 147.434 estudiantes), en los últimos años la matrícula en este sector ha recuperado la tendencia al crecimiento: a partir del año 2009 la tasa de crecimiento de la pública ha disminuido notablemente y en los dos últimos años (2010-2011), se ha invertido la relación a favor del sector privado, a tal punto que este sector en el último año casi duplica la tasa del oficial: en 2011, el privado creció en un 11,9%, mientras que el público sólo fue del 6%. Esta tendencia contrasta con lo ocurrido en el período 2002 - 2009, en el cual la tasa de crecimiento anual de matrícula en estos dos sectores fue de 11,2% para el oficial y 2,5% para el privado; período en el cual se generaron en total 570.299 nuevos cupos, de los cuales 466.345 correspondieron a las IES oficiales –

incluido el SENA¹²– mientras que en las IES privadas, en este mismo período, fue de solamente 103.954 cupos.¹³

Tradicionalmente Colombia ha sido uno de los países latinoamericanos con uno de los más altos niveles de participación del sector privado –en la década pasada tenía una proporción cercana al 70% de la matrícula total–, la cual empieza a desacelerarse desde el año 2002, pero nuevamente empieza su crecimiento. Esto no significa que se le generen más alternativas a los jóvenes, pues la educación pública, por su esquema de financiamiento, no cuenta con las condiciones para ampliar su cobertura y dados los altos costos de matrícula en buena parte del sector privado, se presenta la paradoja de que en Colombia, como lo señala el Banco Mundial (2003b, p. 60) “la falta de opciones de financiación ha llevado a una disminución del 28% de los nuevos participantes en la educación terciaria privada desde 1997, resultando en más de 150.000 cupos vacantes en las instituciones privadas”.¹⁴

Esta situación contrasta con la grave situación de desigualdad e inequidad en el acceso a la educación superior, que además se invisibiliza en las estadísticas del Ministerio de Educación y en sus reportes de gestión, pues sólo se incluyen aquellos indicadores en los cuales se pueden mostrar “progresos”. Es el Banco Mundial (2003b) quien reporta información sobre el acceso a la educación terciaria, señalando la importancia de atender las desigualdades socioeconómicas que limitan la vinculación de los grupos tradicionalmente menos privilegiados, incluidos los estudiantes provenientes de zonas rurales y mujeres.

En su documento *Tertiary Education in Colombia* (2003b), esta entidad señala que en el país “la duplicación de la matrícula a mediados de los noventa se produjo principalmente en los dos quintiles superiores, donde la cobertura en 1997 alcanzó el 43% y 19%, respectivamente. La equidad no ha mejorado durante la reciente recesión y el sistema colombiano de educación terciaria genera aún desigualdad de oportunidades” (Banco Mundial, 2003b, p. 60). Según estos datos, el acceso a la educación superior continúa siendo elitista, pues la mayoría de los estudiantes proviene de los segmentos más favorecidos de la sociedad. Así, más de la mitad de los estudiantes con ingresos más altos (51,9%) son quienes logran acceder a este nivel; y sólo una minoría (quintil V) que cuenta con los ingresos más bajos (6,4%), tiene esta oportunidad.

Por su parte, con datos más recientes, la Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN– (2006) destaca igualmente este grave problema de equidad: “El país enfrenta problemas en términos de equidad en el acceso por rango de edad y quintil de ingreso,

¹² Servicio Nacional de Aprendizaje, entidad que tradicionalmente se ha encargado de la formación para el trabajo y que recientemente se ha constituido como una de las instituciones que ha contribuido con la ampliación de cobertura en la formación técnica y tecnológica.

¹³ Estos datos resultan aún más llamativos considerando el número de instituciones pertenecientes a estos dos sectores, pues según el SNIES, al 2010 se cuenta con 80 instituciones del sector oficial y 201 del privado (29% y 71%, respectivamente), para un total de 281 IES.

¹⁴ Traducción propia.

especialmente en la población de 18 a 24 años, en el quintil 5 el acceso es de 40.5%, más del doble que la del quintil 1, que es del 17.5%” (p. 54).

Cuando se analizan las tasas por quintiles de ingreso para el período 2002-2007, las diferencias son aún más marcadas: mientras que el quintil uno, el de más bajos ingresos, la tasa de escolaridad superior bruta tiene un promedio de 6.35%; el quintil cinco, el de mayor ingresos, la tasa promedio sube al 77.07%. La tasa de cobertura para el quintil más bajo tan solo se ha incrementado en 4.08 puntos porcentuales en este período, en contraste con el quintil 5, en el que el aumento en la tasa ha sido de 19.21 puntos. (Orozco, 2010). Estas cifras, señala el autor (2011), ponen en duda el entusiasmo con que a menudo se destacan los alcances de las políticas de cobertura, que se centran en incorporar al sistema a los más pobres.

Igualmente, las amplias diferencias se aprecian en la tasa neta por quintiles entre los niveles de ingreso. Mientras que, para el año 2007, en el quintil 1, o sea el de menores ingresos, tan solo el 6% de las personas accede a la educación superior, en el quintil cinco, ese porcentaje es del 49.4%. “La evolución de la tasa neta por quintiles indica que el aumento para el quintil uno ha sido de 3.03 puntos porcentuales y para el quintil cinco, de 5.26 puntos para el período de 2002 a 2007” (Orozco, 2010, p. 77). A partir de estas tendencias se relativiza también el impacto de la política de cobertura en el acceso de los jóvenes de menores ingresos a la educación superior. A juzgar por las cifras y pese a los esfuerzos realizados, destaca este autor, la inequidad sigue siendo muy marcada.

Esta misma tendencia está presente en la mayoría de los países de Iberoamérica, tal como lo revela el estudio comparado sobre la educación superior realizado por CINDA (2007):

Cuando se consideran diversos indicadores de distribución social de las oportunidades de acceso a la educación superior entre los diferentes estratos socioeconómicos de la población, se observan grandes diferencias. Por ejemplo, en cuanto a la participación de las personas del 20% de los hogares de mayores y menores ingresos. El resultado es que en la mayoría de los países iberoamericanos, el quintil de más altos ingresos envía al 50% o más de sus hijos a la enseñanza superior, en tanto que en el caso del quintil más pobre dicha cifra oscila entre un 10% y un 20% (p. 101).

Específicamente para el año 2005, según el estudio de CINDA (2007), la participación en la educación superior del quintil más pobre oscila en América Latina y el Caribe entre un tercio en los casos de República Dominicana (34,4%) y Bolivia (32,9%) y menos de un 15% en los casos de Colombia (13,1%), Uruguay (12,7%) y México (12,3%); porcentaje muy bajo para estos tres países que se ubican en los últimos lugares. En este sentido, se cuestiona que “la desigual distribución de las oportunidades de acceso y de participación [...], se manifiestan en la composición del alumnado de nivel terciario, todavía fuertemente sesgada hacia los quintiles de mayores ingresos en todos los países, con las únicas excepciones de Venezuela y Portugal”. (CINDA, 2007, p. 110)

Si bien este panorama no resulta muy alentador para visualizar el futuro de la educación superior en el país, la reciente coyuntura también nos muestra experiencias tanto de reconocimiento como de defensa de un importante común en riesgo como es la educación, a partir del proceso impulsado por los estudiantes en el marco del intento de reforma estructural a la educación superior que se inició en el año 2011 y que no acaba de concluir, pues subsisten los esfuerzos de un sector de la universidad y de la sociedad por detener los procesos de privatización y mercantilización de la educación y de la universidad. Si bien muchas de las consignas siguen aludiendo a la defensa del carácter público de este nivel de la formación, y por ende, la aspiración mayor se sigue concentrando en lograr que la formación sea mayoritariamente gestionada y regulada por el Estado, también ha empezado emerger una perspectiva más amplia: lograr que la educación superior sea tanto un derecho fundamental como un bien común de la sociedad colombiana.

Las visiones en pugna se expresaron en el tipo de modelo de educación que se quiere materializar, ya sea por la vía de esta reforma o de los programas que se impulsan en el sector, en contraste con la fuerte oposición que se movilizó especialmente a través de los estudiantes: de un lado, la política estatal orienta los cambios en la vía de aumentar la cobertura en el marco de un sistema de educación superior excluyente, igualando las oportunidades para quienes poseen las competencias y las condiciones para ingresar a la educación superior, bajo el presupuesto de la existencia de una inteligencia innata y apta, pero diferencialmente distribuida en la población. Desde esta opción, lo relevante es generar igualdad de oportunidades para que los más talentosos logren acceder al mayor grado posible de formación, y simultáneamente configurar un esquema diferenciado –y concomitantemente de desigual calidad– para el resto de la población. Así, lo considerado apropiado es disponer de un acceso universal hasta el nivel básico, procurar la formación selectiva de una élite competente en el nivel superior, y ofrecer otras alternativas masificadas y menos onerosas para aquellos grupos considerados social y culturalmente “menos favorecidos” o “vulnerables”. El dispositivo de medición contribuye a fortalecer esta lógica, pues a través de sus resultados se reduce el acceso a la universidad de élite o de mejor calidad para una minoría, mientras que la ampliación del acceso de oportunidades de menor calidad se dirige a la mayoría de los jóvenes. Este ha sido el modelo que se ha privilegiado por décadas en el país y forma parte de la desigualdad social acumulada, que nos sigue ubicando como uno de los países más desiguales del mundo.

De otro lado, el acento se ubica en establecer una política orientada a incrementar la igualdad por la vía de la educación, en la que ésta se reconoce como bien común, a través del cual también es posible disminuir las exclusiones y trastocar la lógica de desposesión que transforma en propiedad privada la riqueza pública para promover la expansión de nuestras potencias de pensar y crear a favor de la cooperación y una participación en el común. Esto implica propender por la igualdad que supone asumir que la inteligencia y las competencias tienen una base social, por ende, su desarrollo y expansión a través de la educación superior es un proceso multidimensional en el que inciden numerosos factores, para lo cual se requiere afectar condiciones sociales y culturales, tanto individuales como colectivas. Desde esta

perspectiva, resulta relevante no solo la adquisición común de las mismas competencias y conocimientos que se consideran básicos para el mejor aprovechamiento futuro de nuevas oportunidades, sino también otros aspectos que involucran tanto al Estado como al conjunto de la sociedad y las instituciones educativas: garantizar el acceso y la permanencia; potenciar transformaciones curriculares ampliando los espacios y tiempos de aprendizaje, a favor de una mayor flexibilidad en las rutas de aprendizaje; la generación de recursos de apoyo, estímulo y nivelación según los requerimientos de diversas trayectorias formativas de los estudiantes; crear condiciones de vida universitaria equiparables para todas las instituciones de la educación superior –en una lógica de nivelación por lo alto–; estimular las relaciones de cooperación entre agentes, actores e instituciones de la educación superior, entre otros.

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

Referências

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES –ASCUN– (2006) Estudios sobre la Educación Superior en Colombia. Recuperado de <http://www.ascun.org.co>

BANCO MUNDIAL (2003a): *Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/CKS-spanish.pdf>

BANCO MUNDIAL (2003b). Tertiary Education in Colombia. Paving the Way for Reform. Washington, D.C.: The World Bank. Recuperado de http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/ihec/regions/WorldBank_Colombia.pdf

BANCO MUNDIAL. (1991). Informe sobre el Desarrollo Mundial 1991: La tarea acuciante del desarrollo. Resumen. Recuperado de http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/TW3P/IB/2005/11/03/000011823_20051103163241/Rendered/PDF/340570spanish.pdf

BARNETT, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.

BENEITONE, P.; ESQUETINI, C.; GONZÁLEZ, J.; MAELTA, M.M.; SIUFI, G. y WAGENAAR, R. (Eds.). (2007). Informe final proyecto Tuning. 2004–2007. Reflexiones y perspectivas de la Educación superior en América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

CASTRO-GÓMEZ, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismos en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO - CINDA (2006). Educación Superior en Colombia. Proyecto Informe la Educación Superior en Iberoamérica. Orozco Silva, L. E. (ed.) Recuperado de <http://www.cinda.cl>

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO - CINDA (2007). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007. Recuperado de <http://www.cinda.cl>

COMISIÓN EUROPEA (2010). Comunicación de la Comisión. Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Bruselas 3.3.2010. COM (2010) 2020 final. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>. Posteriores desarrollos recuperados de http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm y de http://ec.europa.eu/europe2020/priorities/smart-growth/index_es.htm

COMISIÓN EUROPEA Proyecto Tuning América Latina. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?d=0&option=com_frontpage&Itemid=1&lang=es

COMISIÓN EUROPEA. Tuning General Brochure. Spanish version. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf

DELEUZE, G. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN –DNP (2011). Plan Nacional de Desarrollo. 2010-2014. Prosperidad para todos. Tomos I y II. Recuperado de <http://www.dnp.gov.co/PND/PND20102014.aspx>

DÍAZ, O.C. Las competencias como tecnologías de gobierno neoliberal: consentimientos y contraconductas en la educación superior?. Tesis Doctoral no publicada. 2013.

FOUCAULT, M. (1990). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GALCERÁN, M. (2007). Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo. *Revista Nómadas* (Bogotá), n. 27, 86–97.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES. (2004). Antecedentes y marco legal de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior Subdirección Académica. Grupo de Evaluación de la Educación Superior. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/>

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES Módulos SABER PRO. Antecedentes. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/estructura-general-del-examen> y de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general/antecedentes>

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES (2010). Guía de orientación. Prueba de competencias genéricas (ECAES). Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/>

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ICFES (2011). Lineamientos Saber PRO. Noviembre. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/>

LYOTARD, F. (1984). *La Condición Postmoderna: Informe sobre el Saber*. Madrid: Cátedra.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL –MEN. (2005). Educación Superior. Competencias y Evaluación. Boletín Informativo # 5, octubre - diciembre.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL –MEN. (2009a). Decreto 3963, por el cual se reglamenta el examen de Estado de calidad de la educación superior. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-205955_archivo_pdf_decreto3963.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL –MEN. (2009b). Educación Superior. Competencias genéricas en Educación Superior. Boletín Informativo n. 13, diciembre. También se puede ubicar en: http://menweb.mineduacion.gov.co/men/educacion_superior/numero_13/media/ES13_web.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL –MEN. (2009c). Las competencias en la Educación Superior. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co> Segunda versión (Abril del 2009).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL –MEN. (2011). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

MONCAYO, V. M. (2007). Viejas y nuevas exclusiones de la educación superior colombiana. En: *Debate sobre la Educación Superior*. Bogotá: Planeta Paz. Recuperado de www.planetapaz.org

OROZCO, L.E. (2011). En tela de juicio equidad en la educación superior, en *Periódico UN* (Bogotá), n. 143, 14-15. Abril.

OROZCO, L.E. (2010). Ideas para una reforma del componente legal relacionado con la tipología de las Instituciones de Educación Superior (IES), en, *Estudios de base sobre la Ley 30 de 1992. Pensamiento Universitario* N° 20 Documentos, pp. 73-101, Bogotá: ASCUN

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

VILAS, C. M. (2000). ¿Más allá del “Consenso de Washington”? Un enfoque desde la política de algunas propuestas del Banco Mundial sobre reforma institucional. *Revista Reforma y Democracia*. No. 18, pp. 1-30, Octubre. Recuperado de <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos/018-octubre-2000>