



Ser responsables de sí mismos. Las políticas educativas de los estándares, las competencias y los talentos¹

Be responsible for themselves. The educational policies of standards, competencies and talents

Responsáveis de sí mismos. As políticas educativas dos padrões, as competências e os talentos

Ruth Amanda Cortés Salcedo

¹ Este artículo es producto de un trabajo de investigación.

Ruth Amanda Cortés Salcedo²

². Profesora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE, Manizales. Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Doctora en Educación con énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada; correo electrónico: rcortes@idep.edu.co

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

Resumen

Los discursos sobre la educación, que algunos organismos internacionales difundieron durante dos décadas, produjeron unos efectos que derivaron en la producción de subjetividades funcionales a una nueva racionalidad política que pretendió que el sujeto fuera cada vez más responsable de sí mismo, para lo cual se desplegaron ciertas estrategias que le hicieron creer que su libertad se ampliaba mientras más controlado estaría. En el presente artículo se realiza una revisión de lo que sucede en ellos.

Palabras clave: Estándares, competencias, talentos, emprendimiento, empoderamiento.

Abstract

The discourses on education, which some international bodies circulated for two decades, produced effects that led to the production of functional subjectivities to a new political rationality that pretended that the subject was increasingly responsible for himself, for which were deployed certain strategies that led him to believe that his freedom was broadened while he was more controlled. In the present article a review of what happens in them is carried out.

Keywords: Standards, competencies, talents, entrepreneurship, empowerment.

Resumo

Os discursos sobre a educação, os organismos biológicos internacionais durante as décadas, o desenvolvimento e a promoção da produção de subjetivos funciona como uma nova racionalidade política que pretende que a missão cada vez mais responsável de símele, para o futuro se desplegaron ciertas estrategias que le hicieron creer que su libertad se ampliaba mientras más liquidada estaría. En el presente artículo se realiza una revisión de lo que sucede en ellos.

Palavras-chave: Padrões, competências, talentos, empreendedorismo, empoderamento.



Presentación

Entre las décadas de los 80 y los 90 se produjo una verdadera “explosión” de discursos sobre una crisis³ en la que Latinoamérica se sumergía a causa de la profundización de la violencia y, derivado de esto, de la violación sistemática de los Derechos Humanos. El diagnóstico fue elaborado desde distintos lugares que coincidieron en señalar que dicha crisis era específicamente de “una falta de valores”. Esto hizo aparecer la necesidad de intervenir y desplegar una serie de acciones para detenerla en nombre de otro proyecto de formación ético-política para la región, que permitiera transformar las conductas violentas de los ciudadanos y volverlas proclives a la convivencia pacífica. La escuela aparece, de nuevo⁴, como espacio estratégico para producir este efecto.

Uno de esos lugares de diagnóstico fue el de la política educativa internacional, desde la que se construyeron nuevas nociones que guiaron, en buena medida, el rumbo de otros modos de educar moralmente a los sujetos desde nociones menos filosóficas y más bien entroncadas en una *episteme* de la gestión. En lo que viene, se intentará argumentar cómo los discursos que circularon sobre la educación, propuestos por algunos organismos internacionales durante las décadas de los 90 y del 2000, produjeron unos efectos que derivaron en la producción de subjetividades funcionales a una nueva racionalidad política, que pretendió que el sujeto fuera cada vez más responsable de sí mismo, para lo cual se desplegaron ciertas estrategias que le hicieron creer que su libertad se ampliaba mientras más controlado estaría.

³ “Esos fenómenos de escalada que se producen de manera regular, y también se anulan de manera regular, son en suma lo que a grandes rasgos se denominará [...] crisis. La crisis es el fenómeno de intensificación circular que solo puede ser detenido por un mecanismo natural y superior que va a frenarlo, o por una intervención artificial” (Foucault, 2006, p. 82).

⁴ Ya en investigaciones de historia de la educación se ha señalado que, ante la debilidad de otras instituciones de lo social, la escuela se vuelve el dispositivo sobrecargado de funciones “sociales”. Ver Saldarriaga (s.f).

Las necesidades básicas de aprendizaje

La anunciada crisis de fin de siglo fue también bastión de los organismos internacionales. Sus proclamas y declaraciones se manifestaban a favor de una educación “distinta” y de la “urgente necesidad” de hacer acuerdos y compromisos por parte de los países participantes para intervenir la pedagogía y la política educativa. Así se fueron instalando unas prácticas proclives a lo que algunos autores⁵ han denominado el liberalismo avanzado de nuestras sociedades contemporáneas occidentales.

Los informes de la Unesco están fundados en las crisis; recordemos que la entidad había anunciado en 1967, durante el informe redactado por Philip Coombs, primer director del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, que en la “crisis mundial de la educación” eran evidentes muchos vacíos en los sistemas escolares respecto a la cobertura, a los recursos, a los costos y a su utilidad productiva, por lo que recomendó que la educación debía ser parte del desarrollo de los países.

En 1973, tras los movimientos estudiantiles de 1971, la Unesco encargó a un equipo de académicos, encabezado por Edgar Faure, por entonces presidente de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, para que definiera las finalidades de una nueva educación que respondiera a las exigencias de desarrollo y a las aspiraciones de comprensión internacional y de la paz que exigían estos movimientos sociales. El informe *Aprender a ser. La educación del futuro*, es formulado en este contexto y en él se destaca el énfasis en una perspectiva desarrollista que promulga el conocimiento científico como solución a “la crisis de la educación”. En el documento se emplean las nociones de “educación permanente” y “ciudad educativa” como mecanismos mediante los cuales la escuela comienza a perder su lugar como el único espacio educativo⁶.

Diez y siete años después del informe Faure, se realiza en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, bajo los auspicios de UNESCO, PNUD, FNUAP, UNICEF y el Banco Mundial. En este evento se expuso la educación como un derecho fundamental y se presentó un marco de acciones para satisfacer las “necesidades básicas de aprendizaje”, uno de sus enunciados arquetipos.

⁵ Ver Rose (1997).

⁶ Le siguieron la Declaración de 1978, sobre el papel de la innovación educativa en relación con la modernización de la sociedad y el afianzamiento de sus valores culturales propios. En 1979 se planteó la Declaración para el Desarrollo de la Educación en la Región para los próximos decenios.

Las memorias de la conferencia, publicadas en inglés un mes después de celebrado el encuentro, ofrecen toda una riqueza discursiva de las lecturas de la educación contemporánea. El panorama que se presentaba sobre la crisis hacía referencia a la:

Amenaza de estancamiento y el declive económico; la ampliación de las disparidades económicas entre y dentro de las naciones, millones de personas desplazadas por el sufrimiento de la guerra, los conflictos civiles y el delito; degradación generalizada del medio ambiente, y el rápido crecimiento demográfico (Inter-Agency Commission, UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK, 1990, p. 1)⁷.

Se anunciaba el fracaso del modelo desarrollista y, por supuesto, de la educación, por lo que se propone pensar la educación desde la perspectiva del desarrollo humano⁸, como uno de los pilares fundamentales del desarrollo de los países. La evidencia presentada en la conferencia explicaba que el problema de la educación no era ya la cobertura sino su calidad y pertinencia:

El problema fundamental que enfrentan los gobiernos y agencias de desarrollo hoy en día es cómo especificar y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos. Estas necesidades no pueden ser satisfechas por una simple expansión cuantitativa de los programas educativos como existen ahora, aunque tal

⁷ Original en inglés: The threat of economic stagnation and decline; widening economic disparities among and within nations; millions of people dislocated and suffering from war, civil strife, and crime; widespread environmental degradation; and rapid population growth” (Traducción de la autora).

⁸ Este concepto, que recoge las ideas de calidad de vida, de felicidad, bienestar individual y social, expuestas en el Artículo 22 de la Declaración de los Derechos Humanos del 1948, fue introducido por el PNUD en su informe de 1990 para hacer frente a las críticas de la teoría del desarrollo económico de la década del 80, y fue el economista nobel Amartya Sen quien fundó sus bases conceptuales, definiéndolo como “el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas (la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida) y las libertades, para que las personas puedan **vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación y a un nivel de vida digno, y participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que afectan sus vidas**” (las negrillas son del texto original). Las capacidades definidas por la UNESCO son: “disfrutar de una vida larga y saludable, haber sido educado, acceder a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida digno y poder participar en la vida de la comunidad”. Se asume que el Desarrollo Humano comprende la creación de un entorno que permita a las personas desarrollar todo su potencial para “llevar una vida productiva y creativa de acuerdo con sus intereses y necesidades”. (Naciones Unidas, Programa de desarrollo, obtenido desde <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/origenes/> (Traducción de la autora).

expansión global puede ser parte de la solución en algunos países (Inter-Agency Commission, 1990, p. 6)⁹.

Se estableció así la “urgencia” de satisfacer lo que se denominó “necesidades básicas de aprendizaje” que se referirían “al conocimiento, habilidades, actitudes y valores necesarios para que la gente sobreviva, para mejorar la calidad de sus vidas y continuar aprendiendo” (Inter-Agency Commission, 1990, p. 9)¹⁰. Estas necesidades se precisaron desde dos dimensiones: la primera, contempla las herramientas para el aprendizaje como la lectura, la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas, y otras herramientas como el funcionamiento del computador, el uso de la biblioteca y la capacidad de interpretar los mensajes transmitidos por la radio, la televisión y los nuevos sistemas de información. La segunda dimensión propone contenidos básicos de aprendizaje, como los conocimientos teóricos y prácticos, y los valores y actitudes. Estos contenidos fueron definidos como “un conjunto de conocimientos y habilidades organizados para satisfacer las necesidades básicas de los alumnos, como individuos y como actores en los contextos de la familia, del trabajo y de la comunidad” (Inter-Agency Commission, 1990, p. 63)¹¹.

A la satisfacción de estas necesidades se asoció el infinitivo *to empower*, que literalmente significa “facultar, capacitar a, autorizar, permitir o apoderar”, de allí derivará la palabra *empowerment*, que al castellano se traducirá como empoderamiento. Esa “autorización” dada a los sujetos estaría en relación con la asunción de unas responsabilidades particulares:

La satisfacción de estas necesidades “faculta” a los individuos en cualquier sociedad y les otorga la responsabilidad de respetar y enriquecer su cultura colectiva, su patrimonio lingüístico y espiritual, de promover la educación de otros, defender la causa de la justicia social, la protección del medio ambiente, de ser tolerantes con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren del propio, asegurando que los valores humanistas comúnmente

⁹ Original en inglés: “The critical problem facing governments and development agencies today is how to specify and meet the basic learning needs of all. These needs cannot be met by a simple quantitative expansion of educational programmes as they now exist although such aggregate expansion may be part of the solution in certain countries” (Traducción de la autora).

¹⁰ Original en inglés: “Basic learning needs refer to the knowledge, skills, attitudes and values necessary for people to survive, to improve the quality of their lives, and to continue learning.” (Traducción de la autora, el subrayado es mío).

¹¹ Original en inglés: “Basic learning content is appropriately viewed as an array of knowledge and skills organized to meet the basic needs of learners, both as individuals and as actors in the contexts of the family, the work place, and the community” (Traducción de la autora).

aceptados y los Derechos Humanos se respeten, y a trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente (Inter-Agency Commission, 1990, p. 11)¹².

Adicionalmente se considerará que los conocimientos y habilidades básicas podrían responder a la necesidad del individuo, entre otras cosas, de elevar su “autoestima”, lo que bien podría capacitarle para “ganarse la vida” y “adaptarse” a los cambios económicos y a las condiciones tecnológicas. Además de estas necesidades, también se planteaba el propósito de “desarrollar los valores, las actitudes y las habilidades apropiadas para el desarrollo de un pensamiento crítico, la creatividad y la solución de problemas de la comunidad” (Inter-Agency Commission, 1990, p. 63)¹³; exhortando a la renovación de las concepciones y estrategias educativas, a la incorporación de nuevos actores al desafío educativo, de nuevos compromisos políticos y una transformación pedagógica con eficiencia, equidad y calidad educativa.

Como se ve, se hizo necesario aprender unos valores y unas actitudes particulares, pues solo eso garantizaría vivir con un otro diferente y acomodarse a los cambios que el nuevo orden mundial imponía. En este sentido, se necesitaría ser muy ingenioso a la hora de afrontar los problemas que se presentarían en el camino; lo que significaba desarrollar una gran confianza en las propias capacidades.

La mira en los talentos y las capacidades

Es el Informe Delors de 1996 en donde la noción de crisis asumiría un sentido distinto al económico y más centrado ahora en lo social:

La crisis social que vive el mundo actual se combina con una crisis moral y va acompañada del recrudecimiento de la violencia y la delincuencia. La ruptura de los vínculos de proximidad se manifiesta en el aumento dramático del número de conflictos interétnicos, que parece ser uno de los rasgos característicos del final del siglo XX.

¹² Original en inglés: “The satisfaction of these needs empowers individuals in any society and confers upon them a responsibility to respect and build upon their collective cultural, linguistic and spiritual heritage, to promote the education of others, to further the cause of social justice, to achieve environmental protection, to be tolerant towards social, political and religious systems which differ from their own, ensuring that commonly accepted humanistic values and human rights are upheld, and to work for international peace and solidarity in an interdependent world” (Traducción de la autora).

¹³ Original en inglés: “Beyond training specifically for the home, the work place, or the community, basic knowledge and skills programmes need to enable people to develop the appropriate values, attitudes, and skills for critical thinking, creativity, and community problem-solving”. (Traducción de la autora).

En términos generales, se asiste a una impugnación, que adopta diversas formas, de los valores integradores (Delors, 1996, p. 26).

Esos valores integradores a los que hace referencia el informe Delors, son los que dieron fundamento a la cohesión de las sociedades modernas. Por un lado, el de nación, que se veía desplazado por la emergencia de otros referentes de pertenencia e identidad y que no se reducían a lo local, sino que se conformaban en lo global.

El Estado-nación, tal como se definió en Europa durante el siglo XIX, ha dejado de constituir en algunos casos el único marco de referencia, y tienden a desarrollarse otras formas de pertenencia más cercanas a los individuos, pues se sitúan a una escala más reducida. De manera inversa, pero sin duda complementaria, regiones enteras del mundo se orientan hacia amplios reagrupamientos transnacionales que esbozan nuevos espacios de identificación, incluso si suelen limitarse todavía a la actividad económica (Delors, 1996, p. 27).

Por otro lado, el ideal de democracia, que si bien en el escenario internacional se venía reivindicando desde mediados de los 80 como la mejor forma posible de gobierno, entraba en crisis en su forma representativa, al igual que las políticas sociales del Estado Benefactor, lo que según el informe generaba “un desafecto creciente de los ciudadanos por los asuntos públicos”. Al tiempo, numerosos países experimentaban una crisis en políticas sociales que debilitaba los cimientos mismos de un régimen de solidaridad que había parecido ser capaz de reconciliar democráticamente las esferas económica, política y social, bajo la línea del Estado providente (Delors, 1996, p. 27).

Ante esta nueva crisis, una vez más será la educación la llamada a “inculcar en todos a la vez el ideal y la práctica de la democracia” y a formar “la capacidad de cada persona para conducirse como un verdadero ciudadano, consciente de los problemas colectivos, y deseoso de participar en la vida democrática” (Delors, 1996, p. 27). Tarea que no solo se le designará ante la crisis política y social, sino también ante la económica, pues la estructura del pleno empleo cambiaría significativamente a finales de los 80 y conocería sus mayores efectos en las décadas posteriores. Por lo cual la escuela será “invitada” además a pensarse y a pensar sus prácticas en términos de “emprenderismo” o de “competencias laborales”, lo que tendrá nuevos efectos singulares en la formación moral de los ciudadanos.

Este discurso sobre educar para la ciudadanía democrática partirá de instalar en las prácticas de la educación dos elementos que irían prefigurando la responsabilización de la propia vida -privada y pública- del individuo: la diversidad y la singularidad de los talentos.

A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Para devolver a la educación su lugar central en la dinámica social, conviene en primer lugar salvaguardar su función de crisol, luchando contra todas las formas de exclusión. La enseñanza del pluralismo no solo es una protección contra las violencias, sino además un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico de las sociedades contemporáneas. Entre el universalismo abstracto y reductor y el relativismo para el cual no hay exigencia superior más allá del horizonte de cada cultura particular, conviene afirmar a la vez el derecho a la diferencia y la apertura a lo universal (Delors, 1996, p. 29).

La “diferencia”, viejo término del siglo XVIII¹⁴, reaparecerá con otro sentido, aquel que la muestra no como un “peligro” sino como una oportunidad. Denominándose desde un enunciado positivo, la noción de “diversidad” será el eje de esta otra forma de producción de una ética ciudadana que se instalará en las nuevas artes de gobierno de la población, situadas ahora en los emergentes discursos de lo “cultural”. Por su parte, el término talento sería usado para definir la habilidad que cada persona tendría para conducirse como un “verdadero” ciudadano, lo que provocaría la emergencia de un conjunto de nuevos valores que, instalados en las fortalezas y las capacidades individuales de las personas, garantizarían la adaptación a un mundo en permanente cambio. La institución educativa, como receptáculo

¹⁴ Cortina (1997) recuerda que este término fue usado por el romanticismo en el sentido de “amar la diferencia por la diferencia, de potenciar lo original y lo auténtico, como si toda originalidad fuera fuente de riqueza” (p. 187).



“ La educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho.”

de la diversidad, debería entonces desarrollar esos talentos, para garantizar a cada individuo no ser excluido, no quedar “por fuera de”. Es el efecto del reconocimiento y visibilidad del otro diferente incluido como máxima de la democracia contemporánea.

Así, el asunto no era ya buscar las maneras de invisibilizar o de excluir, sino saber qué se hacía con ese otro y sus intereses distintos, cómo compaginar y hacer de la escuela un lugar ya no de exclusión sino incluyente. Pero la exclusión, en este nuevo discurso que se va configurando, pareciera no provenir de un afuera, es decir; no es la sociedad o el mercado el que excluye, sino más bien el propio individuo, quien al no desarrollar su talento y aprovechar sus capacidades se estaría autoexcluyendo de las “oportunidades” que le brinda el medio social o económico.

El informe Delors también se autorizará para prescribir algunas orientaciones de lo que debería enseñarse en adelante en cuanto a valores, recalcando siempre la necesidad de no “indoctrinar”, sino de hacer que el individuo los “interiorice” hasta que sienta que ha escogido libremente:

Los valores en general y la tolerancia en particular no pueden ser objeto de una enseñanza en el sentido estricto de la palabra: querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, pues solo tienen sentido si el individuo los escoge libremente (Delors, 1996, p. 30).

Las estrategias también serían sugeridas con una clara opción por metodologías como las de los dilemas morales y la resolución de conflictos:

La escuela puede a lo sumo propiciar una práctica cotidiana de la tolerancia ayudando a los alumnos a tener en cuenta el punto de vista de los otros y favoreciendo, por ejemplo, el debate sobre dilemas morales [...] Hay que preparar a cada persona para esa participación, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela. Una serie de prácticas, ya experimentadas, podría consolidar ese aprendizaje de la democracia en la escuela: [...] creación de parlamentos de alumnos, juegos de simulación del funcionamiento de instituciones democráticas, ejercicios de solución no violenta de conflictos [...] La enseñanza en general debe ser, por tanto, un proceso de formación del juicio (Delors, 1996, p. 31).

Pero el informe Delors planteará también que la educación cívica no debía restringirse a la escuela, sino ser permanente, tal como se dictara en informes anteriores, con un fin que ya se veía también en los discursos de la filosofía política: fortalecer la sociedad civil, aquella instancia que “entre los individuos dispersos y el poder político lejano, permita a todos asumir su parte de responsabilidad en la sociedad, al servicio de una auténtica solidaridad de destino” (Delors, 1996, p. 31).

Estándares, competencias y habilidades para la vida

En 1998 la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL¹⁵, publica el informe *El futuro está en juego*, el cual se refería a los problemas fundamentales que generaban brechas en la educación en América Latina y a la crisis de sus escuelas.

En el documento se afirma que “en lugar de contribuir al progreso [en educación], están frenando a la región y a su gente, con lo cual aumenta la pobreza, la desigualdad y el deficiente rendimiento de la economía” (Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, 2000a, p. 5), y ofrece cuatro recomendaciones: 1) Establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento; 2) Otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación y responsabilidad por ella; 3) Fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y una mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades a las que sirven; y 4) Aumentar la inversión por alumno en la educación básica.

En 1999, el Grupo de trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL concluía que el diseño curricular y la definición de indicadores de logro no eran instrumentos sólidos sobre los cuales se pudieran proyectar los Sistemas Nacionales de Evaluación y, para el 2000, en el informe *Quedándonos atrás* se reiteraba, a propósito de lo que se anunció como la precariedad de la educación en la región, la ausencia de estándares curriculares:

Hasta la fecha, ningún país del hemisferio ha establecido, divulgado o implementado estándares nacionales comprensivos, lo que impide

¹⁵ El PREAL es desarrollado conjuntamente por dos organizaciones no gubernamentales: Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y La Corporación de Investigaciones para el Desarrollo de Chile, auspiciada por United States Agency for International Development -USAID-, y el Banco Interamericano de Desarrollo -BID-, entre otros; tiene una significativa injerencia en las definiciones de política en América Latina.

que los países cuenten con una percepción clara de dónde están, a dónde quieren ir y cuán lejos se encuentran de la meta deseada (Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, 2000b, p. 5).

Por su parte, la declaración del Foro Mundial de Educación realizado en Dakar, en abril del 2000, reiteró la importancia de alcanzar los objetivos y logros de la educación para todos los ciudadanos de la sociedad. Allí se estableció el compromiso para que los gobiernos cumplieran con lo pactado en cooperación con agencias e instituciones regionales e internacionales. En el foro se ratificaba, entre otros puntos, la educación como un derecho fundamental, el cuidado y la educación de la primera infancia, incentivar los niveles de alfabetización, eliminar las disparidades de sexo en la educación primaria y secundaria, y mejorar la calidad de la educación -que ya estaba atada desde los 80 al “rendimiento escolar”-.

Derivado de este evento, el informe del Marco de Acción Regional de Educación para Todos en las Américas, redactado también en el 2000, introdujo las nociones de estándares de calidad y competencias bajo el argumento de que “para determinar los logros de los aprendizajes se requiere del establecimiento de estándares de calidad y de procesos permanentes de monitoreo y evaluación” (Unesco, 2000, p. 38). Pero los estándares obedecieron también a la práctica de “rendición de cuentas”, como forma de garantizar el uso eficiente de los recursos y como forma participativa de control social sobre lo público, que para la educación consistiría en informar a los padres sobre el desempeño de sus hijos y al público en general sobre el rendimiento de todos los colegios y escuelas públicas: “Sin estándares válidos, no hay manera de identificar las instituciones educativas de bajo desempeño o determinar si todos los estudiantes están recibiendo las mismas oportunidades educativas” (Unesco, 2000, p. 38).

Este último informe introdujo además la noción de “habilidades para la vida”, refiriéndose a los valores que la educación debía “proveer” a los estudiantes, situando el saber pedagógico en función de proporcionar habilidades y competencias, vinculado a un nuevo rol del maestro: ser modelo, ya no de virtudes, sino, justamente, ¡De competencias!

La educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación de valores cívicos y éticos; la sexualidad; la prevención de la drogadicción y alcoholismo; la preservación y cuidado del medio ambiente. La inclusión de estos aprendizajes como contenidos curriculares, transversales y/o disciplinares, constituye un desafío asociado a la nueva construcción curricular, al trabajo

conjunto con la comunidad y al rol del profesor como modelo de las competencias para la vida (Unesco, 2000, p. 39).

De otro lado, la Declaración de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, realizada en Cochabamba en 2001, convocada también por UNESCO, hacía recomendaciones sobre políticas educativas para el siglo XXI, reiterando la necesidad de dar más importancia a los valores para favorecer la convivencia humana, el respeto a la diversidad étnica y cultural, y afrontar los problemas que aquejaban a los jóvenes, como la violencia, la maternidad y paternidad precoces y su escasa participación ciudadana.

Si bien muchos de los enunciados de las distintas declaraciones e informes resuenan en las exigencias y reivindicaciones de lo que históricamente ha significado la lucha de muchos movimientos sociales, debe entenderse que son los organismos de cooperación, y los organismos multilaterales, los que sintetizan en formulaciones de política esas aspiraciones ciudadanas. Este retorno de las reivindicaciones en forma prescriptiva es lo que deja la sensación de haber sido apropiadas y devueltas de manera recodificada y con otras finalidades distintas a las originadas en el centro de los movimientos, tal como lo analizaron Boltanski y Chiapello:

El capitalismo se ve obligado a responder a los puntos destacados por la crítica para tratar de apaciguarla. Y para conservar la adhesión de su tropas -que corren el peligro de prestar atención a las denuncias de la crítica-, procede en esa misma operación a incorporar en su seno una parte de sus valores en nombre de los cuales era criticado (2002, p. 72).

La educación del empresario de sí

En el mundo contemporáneo no se asiste a un repliegue del Estado, sino a su reactualización con arreglo a otros fines. La tesis sobre la “desinversión” del Estado de Michel Foucault, señala cómo aparece la ilusión de que el Estado se ha ido desinteresando de un cierto número de cosas en la economización de su propio ejercicio del poder, que si bien estuvo proyectado en el siglo XIX, y aún en el XX, a través de unas tecnologías disciplinarias y biopolíticas, hoy, dice el autor, el “nuevo orden interior” obedece a una nueva economía, caracterizada por cuatro aspectos que operan en el tema que aquí se analiza:

1. Unas zonas vulnerables en las que el Estado no quiere que suceda absolutamente nada.
2. Una tolerancia marcada por el relajamiento de los controles.

3. Un sistema de información que moviliza permanentemente los conocimientos del Estado sobre los individuos.
4. La constitución de un consenso suscitado desde los medios de comunicación de masas, que generará una regulación espontánea (Focault, 2007).

La “desinversión” de lo estatal entonces hace que se intervenga lo menos posible pero de manera más discreta, y pone en los propios actores económicos y sociales la responsabilidad de resolver sus conflictos bajo el control del Estado, que aparecerá a la vez desentendido y condescendiente. A partir de este momento se enfatizará en la necesidad de que sean los propios individuos quienes se aseguren personalmente de gestionar los riesgos a partir de la provisión de determinados bienes y servicios, considerados antes responsabilidad de Estado, que deberán ser adquiridos por el individuo a título personal acudiendo al mercado para su compra; bienes y servicios dependientes de su capacidad - llámense habilidades, talentos o competencias- y solvencia económicas.

En consonancia con su intención de economizar el ejercicio del poder, lo que se pretende es que el individuo sea quien expanda todas sus capacidades de autogobierno, que sea completamente autónomo para gestionar su propio “proyecto de vida”. Para esto se diseñan variadas estrategias que viabilizan la intervención del individuo y para que éste asuma la responsabilidad, a la hora de garantizar y asegurar su existencia material y psíquica, en la gestión de la propia autonomía como forma de enfrentar la incertidumbre, desarrollando todo su potencial creativo e innovador para garantizarse un futuro, de ahí que sea importante volverse competente emocionalmente. En este orden de ideas, es el sujeto el que debe volverse “experto en sí mismo” y “empresario de sí”.

Con las políticas descritas se gestó un nuevo ordenamiento jurídico institucional de la educación básica y media. La hipótesis de que la consolidación de una política de los estándares, y de una pedagogía de las competencias, trajo un efecto de individualización, está basada en que la adquisición de un pensamiento científico, orientado al desarrollo de la creatividad, situaría esta “capacidad” como prioridad para enfrentar un mundo complejo, cambiante y competitivo, lo que exigió la constitución de una subjetividad particular que pudiera dar cuenta de las respuestas inmediatas al cambio y a lo incierto, en donde lo que podría resultar controlable no es el entorno sino las reacciones del sujeto mismo, es decir que el individuo será directamente el encargado de responsabilizarse de sí mismo y de su “potencial”.

Es por eso que competencias como “la flexibilidad” y “la disponibilidad para soportar la incertidumbre”, vendrán a ocupar, junto con la creatividad, el repertorio de las ahora competencias



individuales que apuntan a un solo fin: aprender lo que es pertinente para la vida de cada quien y poder aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas¹⁶.

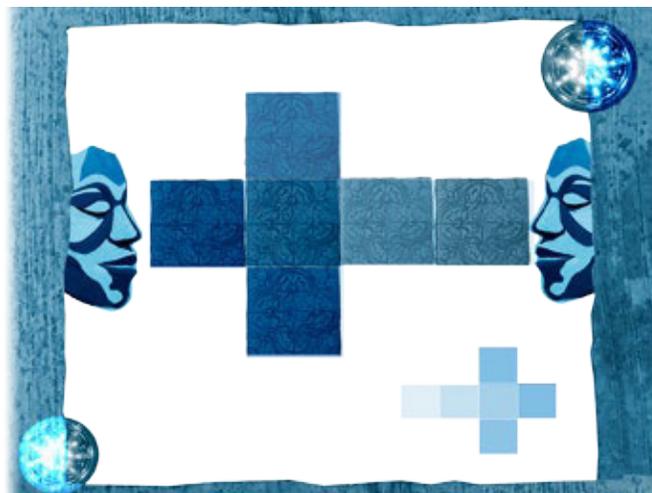
El interés suscitado en la formación ciudadana fue por “conocer al otro” y “a sí mismo”, y para ello se invitó al estudiante a ejercer una serie de prácticas sobre sí: conocer y conocerse implicó desarrollar un pensamiento moral, escudriñar en las estructuras mentales para saber cómo logra el niño discernir lo bueno de lo malo, entrenar la capacidad de juicio, de argumentar, de sentir, de lograr niveles de responsabilidad y autonomía como ideal de máximo estadio moral del individuo. Pero esa responsabilidad ya no era la expresada a través del examen de conciencia, sino como un principio de autocontrol básicamente mental, descrito por un discurso científico cognitivista-constructivista.

Se interpretó el que la escuela, aunque deseaba formar niños y jóvenes en valores, y particularmente en valores de convivencia, y en el desarrollo cognitivo, no reconocía cabalmente a la persona que educaba y no encontraba alternativas eficientes orientadas a la educación en la autonomía, el diálogo, la tolerancia, la justicia y la solidaridad, lo cual representa un punto de quiebre con la escuela netamente disciplinaria.

¹⁶ Un ejemplo de este enunciado lo encontramos en la publicación de los *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Sociales: ¡El desafío!* MEN (2004, p. 3).

La propuesta consensuada fue la necesidad de formar para una autonomía cada vez mayor, que aquí se llamará la “autonomización”, como uno de los efectos del liberalismo avanzado en la subjetividad contemporánea. Fin planteado de manera recurrente desde los 80, década en el que emerge un nuevo orden social (el multiculturalismo y la negociación de conflictos), para lo cual se hizo preciso educar de otra manera. Para efectos de esa reorganización se harían necesarios también otros saberes que constituyeran distintas posiciones de sujetos: el sujeto del *empowerment*, el sujeto del aprendizaje permanente, el sujeto de derechos, el sujeto de comunidad y el ciudadano cosmopolita.

Se reconoce en todos esos discursos la potencia del individuo en la toma de decisiones y en el diseño de soluciones, lo que afianzará la idea de participación en procesos de desarrollo desde el nivel personal hasta el político, en un nuevo enunciado que incorpora lo social a lo cívico. Se vuelve más explícita la relación con el mundo productivo del trabajo y en función de él se privilegian unos valores sobre otros; la responsabilidad, la eficiencia, la creatividad y el “buen juicio”, que serán fundamentales para el actuar en cualquier campo, pero también para definir lo que se insinúa como la “responsabilización de la vida”, es decir, el situar en las capacidades del propio individuo la gestión de su futuro.



Referencias

- Boltanski y Chiapello. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: AKAL.
- Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe. (2000a). *El futuro está en juego. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Washington: PREAL.
- _____. (2000b). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Washington: PREAL.
- Cortés Salcedo, A. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2002*. Tesis Doctoral. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cortina, Adela. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, Jaques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana-UNESCO.
- Foucault M. (1991). Nuevo orden interior y control social. En Varela, J., y Álvarez, F. (Eds.), *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- _____. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Obtenido desde https://crucecontemporaneo.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-seguridad_territorio_poblacion.pdf
- _____. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Inter-Agency Commission (UNDO, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK). (1990). *For the World Conference on Education for All, Meeting Basic Learning Needs*. Washington: UNICEF. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>
- MEN. (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Sociales: ¡El desafío!* Bogotá: MEN.
- Rose, Nikolas. (1997). El gobierno en las democracias liberales “avanzadas” del liberalismo al neoliberalismo. *Revista Archipiélago*, No. 29.
- Saldarriaga, O. (s.f.). *El Oficio del Maestro*. Obtenido desde <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1LFYYZX5Z-2287RW8-1KV>
- UNESCO. (2000a). *Marco de Acción Dakar*. Washington: UNESCO.
- _____. (2000b). *Marco de Acción Regional de Educación para Todos en las Américas*. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNICEF. (1990). *A Vision for the 1990s, Background Document World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs*. Obtenido desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>