

UNIVERSIDAD Y PRODUCCIÓN BIOPOLÍTICA DE SUBJETIVIDAD UNIVERSITY AND BIOPOLITICAL PRODUCTION OF SUBJECTIVITY

Martín Emilio Camargo Palencia*
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Resumen

Las relaciones entre *gobierno, educación, subjetividad*, son históricas. Sin embargo, la segunda mitad del siglo XX, período que Gilles Deleuze –comentando la obra de Michel Foucault– identifica como el tránsito de la *sociedad disciplinaria* a la *sociedad de control*, es un período relevante por el acontecimiento que en él se produce: la tendencia mundial de los gobiernos a reducir la educación a un dispositivo de producción de subjetividad para la competitividad económica en el mercado global. Este dispositivo es de naturaleza biopolítica y su “producto” es el sujeto “empresario de sí mismo”. Con base en el anterior contexto teórico y en los análisis que Claudio Rama hace sobre las transformaciones políticas de la educación universitaria en América Latina, se sustenta la tesis de que entre 1991 y 1992 dicha educación adopta en Colombia la forma de un dispositivo de producción biopolítica de subjetividad, el cual la situó en los límites de una educación para la capacitación técnica y tecnológica y una educación para la formación política.

Palabras clave: Universidad, biopolítica, educación.

* El artículo presenta algunos de los resultados de la investigación titulada “La educación universitaria pública en Colombia (1991-1994): un dispositivo biopolítico de producción de subjetividad para la competitividad.” Este trabajo es parte del trabajo de grado de grado en Magister en Educación (2012). Se propone en una de las líneas del proyecto de investigación *Poder y mundo contemporáneo* (SGI 1190), institucionalizado en la Dirección de Investigaciones (DIN, SGI 1190, UPTC) por el grupo de investigación *Filosofía, sociedad y educación* (grupo.filosofia@uptc.edu.co). Correo-e: martinacamargo88@yahoo.es

Abstract

The relationships between government, education and subjectivity are historical. The second half of the twentieth century—a period which Gilles Deleuze, discussing the work of Michel Foucault, identified as the transition from a disciplinary to control society—is a period of interest because of the event produced in it: the global trend of governments to reduce education to a device for the production of subjectivity for economic competitiveness in the global market. This device is biopolitical and its “product” is a subject that is “entrepreneur of the self”. Based on the previous theoretical context and on Claudio Rama’s analyses on the political transformation of Higher Education in Latin America, we defend the thesis that, between 1991 and 1992, in Colombia, such education takes the form of a biopolitical device for the production of subjectivity, at the limits between an education based on technical and technological training, and an education based on political formation.

Key words: university, biopolitics, education.

El descubrimiento de la población y, al mismo tiempo, el descubrimiento del individuo y del cuerpo manipulable se presentan como núcleo tecnológico específico, en torno al cual los procedimientos políticos de Occidente se transformaron. En ese momento se inventó lo que, en oposición a la anatomopolítica, se llama biopolítica.

Michel Foucault, *Conferencia*. Brasil: Universidad de Bahía, 1976.

Cuando se habla de “contrapoder” en general, se habla propiamente de tres cosas: de resistencia contra el viejo poder, de insurrección y de potencia constituyente de un nuevo poder. Resistencia, insurrección y poder constituyente representan la figura trinitaria de la esencia única del contrapoder.

Antonio Negri, “Guías: cinco lecciones en torno a Imperio”, 2004.

Introducción

Una de las actuales preocupaciones de las ciencias humanas es la de explicar el modo en que los individuos son constituidos como sujetos. En este sentido el proceso

de subjetivación del individuo está en estrecha relación con las racionalidades de cada época. Para la filosofía, en los términos en que Michel Foucault la entiende, como una “reflexión histórico-crítica”, el sujeto no es el resultado de una fundación sino el producto de un proceso histórico en el que es posible distinguir dos formas de subjetivación:¹ una en la que el individuo es constituido como sujeto por medio de las estrategias de un dispositivo institucional, de gobierno, como lo llama Foucault, “gobierno de los otros”; otra en la que el individuo se constituye a sí mismo en sujeto desde las técnicas y prácticas de sí.² El marco característico de estas formas de subjetivación está configurado por las relaciones de poder efectuadas históricamente a través de dispositivos de disciplina y de control en el entendido de que lo que engloban es un “acontecimiento discursivo”, al modo de juegos de verdad en el orden de la escritura, la lectura y el intercambio de sentidos.*

De la primera forma de subjetivación se colige el siguiente interrogante: un sujeto así constituido, ¿cómo podría resistirse al poder? Al respecto, Foucault plantea una alternativa desde la segunda forma de subjetivación entendida como un espacio de libertad para la constitución de una subjetividad política y bajo la premisa de que el poder es una relación de fuerzas y no una propiedad o algo que alguien en particular posee. El poder es más bien un conjunto de acciones, un dispositivo con el que

¹ Cfr. Foucault, Michel. “Qué es la ilustración“. En: *Obras esenciales* Vol. 3. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999, p. 351-352.

² Cfr. Foucault, Michel. “El sujeto y el poder“. En: Hubert I. Dreyfus y Paul Rabinow. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001, p. 253.

* Con el término dispositivo, lo que Foucault sitúa es, [...] “en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en resumen : los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. [...]. En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. [...]. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie –digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. [...] lo que supone que se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc... El dispositivo se haya pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan”. Foucault, Michel. *Saber y verdad*. Trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Madrid: Ediciones de la Piqueta. 1985, p. 128-130.

unos sujetos, unas instituciones, unos gobiernos, etc., procuran determinar la manera de conducirse de los otros.³

A la luz de la teoría sobre la subjetivación del sujeto planteada por Foucault, este artículo tiene como objetivo general reflexionar sobre la función social de educar que tiene la universidad. Esta función, en el contexto mundial en que la analiza Gilles Deleuze, se redujo durante la segunda mitad del siglo XX, a un dispositivo de producción de subjetividad para la competitividad económica en el mercado global. La causa de este acontecimiento es la mutación sufrida por el sistema económico capitalista dominante: de un capitalismo de “concentración” en el siglo XIX se pasó en el siglo XX a un capitalismo de “superproducción”. Éste último, con más determinación que el primero, permeó todos los niveles de la educación al introducir en esta la idea empresarial de la competitividad.^{4*}

La universidad a nivel mundial no fue ajena a esta tendencia. Aunque paulatinamente, sus cuadros administrativos y académicos también fueron cooptados por la lógica y el programa del capitalismo de “superproducción”, priorizando de esta manera las modalidades educativas dirigidas a la capacitación técnica y tecnológica en detrimento de la formación política.* Así lo confirma Bonvecchio cuando dice que:

³ Cfr. *Ibíd.*

⁴ Cfr. Deleuze, Gilles. “Post-scriptum sobre las sociedades de control”. En: *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos, 2006, p. 280-283.

* Respecto a la mutación del capitalismo, Foucault ya había mostrado que esta consistió en “sustituir en todo momento el *homo economicus* socio del intercambio por un *homo economicus* empresario de sí mismo”. Foucault, Michel. *Nacimiento de la biopolítica*: curso en el College de France, 1978-1979. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: F.C.E. 2007. p. 265. Desde la noción “empresario de sí mismo” se percibe al hombre como capital de sí mismo y fuente productora de sus propios ingresos. El dispositivo que hace posible la constitución de esta subjetividad es de naturaleza biopolítica, si por ésta se entiende “una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder sólo puede alcanzar un dominio efectivo sobre la vida de la población cuando llega a constituir una función vital, integral, que cada individuo apoya y reactiva voluntariamente. Como dice Foucault: “Ahora la vida ha llegado a ser [...] un objeto de poder”. La función más elevada de este poder es cercar la vida por los cuatro costados y su tarea primaria es administrar la vida”. Hardt, Michael y Negri, Antonio. *Imperio*. Trad. Alcira Boxio. Buenos Aires: Paidós. 2004, p. 36.

* Una de las diferencias entre una educación para la capacitación técnica y tecnológica con respecto a una educación para la formación política, radica en que los objetivos de la primera hacen hincapié en el “adiestramiento” en actividades específicas mientras que los objetivos de la segunda enfatizan en la realización de una “familia de actividades” como aporte a la “autorrealización” de la vida de quien se educa. Cfr. PETERS, Richard Stanley. *Filosofía de la educación*. Trad. Francisco González Aramburo. México: F.C.E. 1977, p. 31-35.

El aparato burocrático-funcional, que en la sociedad moderna tiende a consolidarse cada vez más tanto en los estados “democráticos” como en los “totalitarios”, asume para sí todos los aspectos que atañen a la vida social e individual. Esta situación tiende a negar toda autonomía al saber, así como a debilitar todo residuo de la actividad del espíritu que sea susceptible de transformarse en crítica y en rebelión. El intelectual –el refinado producto de la institución universitaria- cuando no es orgánico a la nación, a la iglesia o al partido, se encuentra disgregado, sin espacio y sin atributos. Es, al mismo tiempo, la víctima y el agente de una cultura que, al no someterse él a sus fines, lo rechaza y lo margina. El lugar institucional de reproducción de esta cultura es la universidad. [...]. Reducidas a “fábricas” de estudiantes, de graduados, de administradores o, según el caso, de desocupados, las universidades desarrollan una acción que frecuentemente se reduce a la “asistencia social” de masas. En tales acciones, el estudio, la formación, el ansia por conocer la realidad, encontrándose y desencontrándose con esa misma realidad, son reducidos a “píldoras” y privadas de todo poder liberador. [...]. Esta situación es del todo consecuente con una idea de cultura que, cuando no es de factor de consenso social y político, se asemeja cada vez más a aquellos “psicofármacos” que manteniéndose en vigilia, adormecen. Sociedad de masas, cultura de masas, son tres aspectos de una misma realidad.⁵

Se trata de una profunda crisis de identidad de la universidad burguesa europea del siglo XIX, de la cual la universidad Latinoamericana apprehendió la ideología que todavía hoy, por momentos, se filtra en los discursos académicos de corte contestatario y que se expresa en categorías como saber, ciencia, cultura, o en frases de añoranza intelectual como “autonomía universitaria”, “libertad de investigación y de cátedra”, etc. Tanto en el ámbito europeo como latinoamericano, lo que sucedió durante la segunda mitad del siglo XX, fue una transformación estructural que ha copado todos los espacios de la universidad convirtiéndola en un puente no siempre necesario entre las sociedades (al mismo tiempo productor y consumidor) y sus respectivas economías estatales que, en el marco del mercado mundial, adquieren la connotación de piezas de engranaje del sistema capitalista de “superproducción” económica.⁶

⁵ Bonvecchio, Claudio. *El mito de la universidad*. Trad. María Esther Aguirre. México: Siglo XXI editores. 1991, p. 18.

⁶ Cfr. *Ibíd.*

En el contexto de la universidad colombiana, este acontecimiento se produce entre 1991-1992 y tiene como condición de posibilidad, de una parte, *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*,⁷ y de otra parte los discursos gubernamentales sobre educación y educación superior en Colombia, respectivamente, la Constitución Política de 1991 y la Ley 30 de 1992. Al respecto se plantea la tesis de que, al implementarse en la universidad colombiana tales discursos, ésta se constituye en un dispositivo biopolítico de producción de subjetividad para la competitividad en el mercado económico global. Describir y analizar este dispositivo es el objetivo específico de este artículo. Para ello se usan herramientas metodológicas provenientes de la arqueología y la genealogía, a saber, análisis histórico de los discursos, las condiciones en que emergen y la manera en que funcionan como sostén de las relaciones de poder y detonantes de la constitución de subjetividad.⁸ El centro de este análisis son los enunciados, los cuales constituyen, en su interdependencia, un régimen de verdad en la medida en que no se reducen a una forma gramatical o lógica, ni a criterios espacio-temporales, sino a un régimen de materialidad repetible: los enunciados obedecen más al orden de la institución que al de la localización.⁹ En este sentido se rastrean las líneas generales de los discursos gubernamentales en mención, las cuales se pueden sintetizar así: la educación es un factor determinante en la elaboración y ejecución de un proyecto de sociedad democrática. La diferencia entre un país rico y uno pobre es la misma que existe entre un país educado y uno que no lo es. La educación es el espacio propicio para que una sociedad revitalice sus modos de producción, su capacidad de innovación científica y sus formas de relacionarse con el conocimiento. La clave del progreso de un país reside en la educación y en el tipo de ciudadano que esta “produce”. En principio a los miembros de una sociedad se les educa para que lleven a cabo el proyecto social, político, económico y cultural con el que ésta se identifica. En este sentido la educación universitaria debe jugar un papel determinante. De ahí su urgente modernización para ponerla a tono con las nuevas demandas técnicas, tecnológicas y profesionales del mercado económico global.¹⁰

⁷ Rama, Claudio. *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: F.C.E. 1996.

⁸ Cfr. Foucault, Michel. “Estrategias de poder”. En: *Obras esenciales*. Trad. Valera, J. y Álvarez-Uría, F. Paidós. 1999. p. 55.

⁹ Cfr. Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Trad. Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires: Siglo XXI. 2004. p. 219-221.

¹⁰ Cfr. Gaviria Trujillo, César. “La nueva educación”. En: *La nueva educación: el texto completo de la Ley General de Educación y del proyecto de educación sexual*. Bogotá: Prolibros. 1995, p. 3-5.

Finalmente, en contraposición al dispositivo biopolítico de *producción de subjetividad* económica para la competitividad, se propone, en el contexto de la universidad colombiana de hoy, el desarrollo de un contra-dispositivo dispositivo *de formación de subjetividad* política con el objeto de mitigar el dilema –capacitación técnica y tecnológica/formación científica– que afronta desde comienzos de la década del noventa del siglo pasado, pues, como lo señala Foucault, “La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales”.¹¹ Por tanto, “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”.¹² Un contra-dispositivo de formación de subjetividad política, en este sentido, consiste en la superación de los sujetos productivos y “empresarios de sí mismos” para el advenimiento del sujeto político. Superación, sin embargo, no equivale aquí a desplazamiento, anulación o desaparición definitiva, sino a una nueva dinámica en la que el sujeto político no aparece subordinado a los sujetos producidos por los dispositivos de disciplina y de control.

En este orden de ideas, “producir” un sujeto es distinto a “formarlo”. De ahí que las expresiones *producción de subjetividad* y *formación de subjetividad* sean conceptualmente claves en este artículo. Se usan para diferenciar entre una educación-objeto y una educación-sujeto. Esta última, en el ámbito de las reflexiones de Philippe Meirieu, pertenecería al dominio de la *formación de subjetividad* en el sentido de que se caracteriza por ser un “acto” en el que se ponen en juego una serie de acciones (*praxis*) continuas, con el fin de que el sujeto se reconozca en la autonomía, la creatividad, la crítica, la libertad de pensamiento, etc., bajo la consideración de que es un sujeto inacabado, siempre susceptible de mutación; es más que un Frankenstein: “un ensamblaje de elementos físicos y psíquicos”. La educación-objeto, por el contrario, pertenece al dominio de la *producción de subjetividad*, dado que su carácter es el de una “actividad” (*poiesis*) cuya finalidad es la “fabricación” de un sujeto (un cuasi-objeto) acabado, definitivo y competente en una(s) tarea(s) específica(s), a partir de unos presupuestos ideológicos, un modelo, o una representación mental anticipada que permite su elaboración.¹³

¹¹ Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Trad. Alberto González Troyano. Barcelona: Tusquets. 2008, p. 45.

¹² *Ibíd.*

¹³ Cfr. Meirieu, Philippe. *Frankenstein educador*. Trad. Emili Olcina. Barcelona: Laertes. 2008, p. 62.

Por lo anterior, se asume que la educación, a pesar de que posee elementos de la *poiesis* –pues inevitablemente requiere que “entren en juego unos medios técnicos, unos saberes y unos saber-hacer, unas capacidades y competencias que generan un resultado objetivable y definitivo”–, no se reduce a ella sino que también posee (o debería poseer, según sea el caso) elementos de la *praxis*. En este sentido se combate la convicción tecnócrata de reducir la educación a un “adiestramiento” justificado en los postulados de que: 1) la técnica puede resolver todos los problemas; 2) el control total de las acciones humanas puede eliminar cualquier imprevisto; 3) lo real se reduce a lo que es científicamente detectable; 4) la técnica se impone por razones de su naturaleza y no son discutibles; y 5) la eficacia técnica constituye el valor supremo.¹⁴

1. Gobierno, educación y subjetividad en las sociedades disciplinarias y de control

La sociedad disciplinaria es aquella en la que la dominación social se construye a través de una red difusa de dispositivos y aparatos que producen y regulan las costumbres, los hábitos y las prácticas productivas. El objetivo de hacer trabajar a esta sociedad y de asegurar la obediencia a su dominio y a sus mecanismos de inclusión y/o exclusión se logra mediante la acción de instituciones disciplinarias (la prisión, la fábrica, el instituto neuropsiquiátrico, el hospital, la universidad, la escuela, etcétera) [...]. La sociedad de control, en cambio, debería entenderse como aquella sociedad (que se desarrolla en el borde último de la modernidad y se extiende a la era postmoderna) en la cual los mecanismos de dominio se vuelven aún más “democráticos”, aún más inmanentes al campo social, y se distribuyen completamente por los cerebros y los cuerpos de los ciudadanos, de modo tal que los sujetos mismos interiorizan cada vez más las conductas de integración y exclusión social adecuadas para este dominio.¹⁵

Deleuze, comentando la obra de Foucault, ha ubicado el tránsito de las *sociedades disciplinarias* a las *sociedades de control* durante la segunda mitad del siglo XX. Al hacerlo nos ha ubicado en la *historia*, la *lógica* y el *programa* del proyecto político del capitalismo de “superproducción” respecto a la constitución de subjetividad: el tránsito de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control es el paso de un dispositivo a otro y, por tanto, de un proceso de subjetivación a

¹⁴ Cfr. *Ibíd.*, p. 63.

¹⁵ Hardt y Negri. *Op. Cit.*, p. 36.

otro. Así, por ejemplo, en las sociedades disciplinarias de los siglos XVIII y XIX, por efecto del dispositivo de su misma naturaleza, se constituye un sujeto productivo. Las técnicas de este proceso de subjetivación se puede sintetizar así: “El individuo pasa sucesivamente de un círculo cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela (“ya no estás en tu casa”), después el cuartel (“ya no estás en la escuela”), a continuación la fábrica, cada cierto tiempo el hospital y a veces la cárcel, el centro de encierro por excelencia”.¹⁶ Se trata de unas técnicas que ordenan los cuerpos de los sujetos en el espacio y en el tiempo con el objeto de constituir “una fuerza productiva cuyo efecto debe superar la suma de las fuerzas componentes”.¹⁷ Ya no se trata, como en las sociedades de soberanía, de “gravar la producción más que organizarla, decidir la muerte más que administrar la vida”,¹⁸ sino de producir una subjetividad dócil y útil al capitalismo industrial cuyo modelo de producción económica es la “fábrica”.

Desde la anterior perspectiva, la educación, especialmente en su forma escuela, adquiere la connotación de un dispositivo disciplinario para la producción de sujetos “adiestrados” en actividades específicas de carácter técnico o tecnológico, en la medida en que su estructura organizacional deviene “fábrica”: cada autoridad escolar (profesores, rectores, coordinadores, etc.) gobierna una de las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, regulando las actividades de los sujetos dentro de un espacio cerrado constantemente vigilado para asegurar la realización de las tareas programadas con antelación. Este tipo de dispositivo, y por ende el tipo de sociedad en la que funciona, con el advenimiento de las sociedades de control, entra en crisis a comienzos del siglo XX: “las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser”.¹⁹

A diferencia de las sociedades disciplinarias, las sociedades de control, lo que según Deleuze estamos desde el período de la postguerra, funcionan en espacios abiertos, espacios de gestión de la vida de los sujetos y de grupos específicos de población: niños huérfanos, madres cabeza de familia, estudiantes, etc. La “fábrica” es a los dispositivos disciplinarios lo que la “empresa” a los dispositivos de control. En tanto que “centro de encierro”, la “fábrica” constituía uno de los diferentes centros de moldeado de los sujetos; familia, cárcel, escuela, etc. En tanto que espacio de control,

¹⁶ Deleuze, G. Op. Cit., p. 277.

¹⁷ *Ibíd.* p. 277-278.

¹⁸ *Ibíd.* p. 278.

¹⁹ *Ibíd.*

la “empresa” se constituye en “una modulación, como una suerte de moldeado autodeformante que cambia constantemente y a cada instante, como un tamiz cuya maya varía en cada punto”.²⁰ La “fabrica” buscaba un régimen de producción alto mediante un régimen de salarios bajos, haciendo de los sujetos una masa cuyos elementos podían ser fácilmente vigilados por el “patrón” y fácilmente movilizados como masa de “resistentes” por los sindicatos. La empresa en cambio, es “etérea”, instala un régimen de superproducción económica mediante un régimen de “modulación” salarial y a través de estrategias como los “incentivos”, los “concursos”, “premios”, etc. La rivalidad y la competencia entre los sujetos es, desde este punto de vista, un producto de la “empresa”.²¹

En el contexto anterior la educación deviene “empresa” bajo tres principios básicos del dispositivo de control que la viabiliza: 1) “los salarios deben corresponderse con los méritos”; 2) la “formación permanente” debe “sustituir la escuela”; 3) “el control continuo” debe tender cada vez más a “sustituir el examen”.²² Pero no se trata sólo de que la educación haya devenido “empresa”, bajo formas de control continuo en el régimen escolar, formación permanente y, abandono progresivo de la investigación en la universidad, etc. Se trata del paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, en cuyo trasfondo está una profunda transformación del capitalismo que puede ser sintetizada así: el capitalismo del siglo XIX tiene las características de un capitalismo de concentración, tanto en lo que tiene que ver con la producción y los mercados (“su conquista procede tanto por especialización como por colonización”) como con la propiedad (“el capitalista no es sólo propietario de los medios de producción sino también, en algunos casos, el propietario de otros medios concebidos análogamente”). El capitalismo del siglo XX, en cambio, es un capitalismo de superproducción en el sentido de que ya no le interesa comprar materias primas para hacer montajes de “máquinas energéticas” a partir de “piezas sueltas”, sino que le apunta a la compra y venta de servicios, dentro de los cuales la educación es una de sus apetencias.²³ En este escenario, una nueva estrategia de gobierno, el “control”, aparece superponiéndose a la estrategia de gobierno precedente. Se trata de una transformación profunda de las tecnologías de gobierno sobre el cuerpo (la anatomopolítica), que rebasa la relación docilidad-utilidad de los dispositivos disciplinarios y que va a interesarse por gobernar todo el cuerpo

²⁰ *Ibíd.* p. 279.

²¹ *Cfr. Ibíd.* p. 280.

²² *Cfr. Ibíd.*

²³ *Cfr. Ibíd.* pp. 2282-283.

social vivo en tanto que cuerpo productivo (la biopolítica): su función es “gestionar” y “administrar” la vida de grupos específicos de población mediante el acondicionamiento y registro de sus distintas actividades, en espacios abiertos de comunicación y de información.²⁴ En el caso específico de la educación, ya no se trata de moldear sujetos dóciles, homogéneos y productivos, sino de “producir”, a la manera de una “empresa”, sujetos competitivos en el marco de la emergente ideología del capitalismo moderno.

Lo anterior trata en su conjunto de una transformación política de la cual la segunda mitad del siglo XX ha dado plena cuenta y que está en estrecho vínculo con las relaciones entre *gobierno, educación y subjetividad*, dado que lo que en el fondo se ha transformado de manera trascendental es la teoría y la práctica de la noción marxista de la pareja fuerza-trabajo, concebida en principio como puro *valor de uso* (lo que es connatural al objeto mercancía en tanto que en el proceso histórico todo se produce entre naturaleza y cultura), para convertirse luego en puro *valor de cambio* (derivado de las relaciones sociopolíticas respecto a los modos de producción). A partir de la segunda mitad del siglo XX, el trabajo y la fuerza productiva se desmaterializan en la medida en que cada vez más es mayor la convicción del cuerpo social y de los gobiernos de que la capacidad de producción es directamente proporcional a la capacidad de conocimiento, y que incluso las relaciones interhumanas dependen del *trabajo inmaterial* entendido como el conjunto de actividades intelectuales, comunicativas, afectivas, que conducen a la producción. Al respecto, es determinante la noción de tiempo y jornada de trabajo. Lo que vaticinaba Marx es que en el presente capitalista, como efectivamente ocurre, la jornada de trabajo no se reduciría necesariamente a tiempo de trabajo y que incluso éste resultaría inessential, en la medida en que, en términos de la producción, ya no interesarían la organización del tiempo de las fábricas en particular, sino la del conjunto de la sociedad productora.²⁵

Si antes, para producir una mercancía, se requería un determinado número de horas de trabajo simple (otra ilusión naturalista) o si para elaborar un mayor número de mercancías era necesario un aumento de la masa de trabajo, hoy se observa, en cambio, que todo aumento de la producción nace de la expresión

²⁴ Cfr. Foucault, Michel. *Defender la sociedad*. Curso 1975-1976. Buenos Aires: F.C.E. 2000, p. 220.

²⁵ Cfr. Negri, Antonio. “A propósito de la ontología social: trabajo material, inmaterial y biopolítica”. En: *Guías: cinco lecciones sobre Imperio*. Trad. Rosa Rius y Pere Salvat. Barcelona: Paidós Ibérica. 2004. p. 75.

de actividades intelectuales, de la fuerza productiva de la intervención científica y, sobre todo, de la estrecha aplicación de la ciencia y la tecnología en la elaboración de la actividad de transformación de la materia.²⁶

En estos términos, el tiempo ya no es el elemento central cuantificable de la producción y la acumulación. Lo es el *individuo colectivo* (el cuerpo social) dada la organización en red del trabajo inmaterial que asume el saber como algo cooperativo. En este sentido, como lo presagió Marx, de una parte el trabajo se constituye en una labor preferentemente de las máquinas, y de otra parte se establece la equivalencia entre tiempo de vida y tiempo de trabajo.* Se trata del ingreso a una nueva etapa del capitalismo a la que Deleuze denomina “superproducción”, la cual se deslinda de sus etapas precedentes (la manufactura y la industria) y cuya originalidad radica “en captar, dentro de una actividad social generalizada, los elementos innovadores que producen valor”.²⁷

De acuerdo con todo lo anterior, desde la segunda mitad del siglo XX la humanidad asiste con respecto al capitalismo, a un cambio de paradigma: del *trabajo-fuerza al trabajo-conocimiento*. El trabajo es cada vez una actividad cognitiva. Esto no significa que el trabajo haya dejado de ser trabajo explotado. Siguiendo a Marx, el mundo ha sido creado por el trabajo y éste, en tanto que exista el capitalismo, seguirá siendo trabajo explotado. Lo que ha cambiado es el régimen y el dominio de dicha explotación: de una explotación jerárquica del trabajo fabril a una explotación del trabajo del cuerpo social a nivel del mercado mundial. Esta transformación del capitalismo, contrario a lo que puede pensarse, no es particular e inherente a sí misma, sino que es compleja y múltiple en el sentido de que está ligada, como lo plantea Deleuze, a una transformación del poder político en relación con el modo de gobernar. Los estudios que Hardt y Negri hacen de los análisis de Foucault, apuntan a que, en efecto, el período que va desde finales del siglo XVIII a comienzos del siglo XIX, es decisivo dado que en dicho período surge una nueva forma de

²⁶ *Ibíd.* p. 75-76.

* En la película norteamericana de ciencia ficción, *In Time*, del director y guionista Andrew Niccol, muestra cómo hacia el año 2161 el tiempo se convierte en dinero y por tanto la forma en que los sujetos pagan sus necesidades y lujos en la medida en que el gen del envejecimiento ha sido desactivado. De modo que el envejecimiento va hasta los 25 años de edad. A partir de este momento se tiene un años más de vida para garantizar la obtención de más tiempo, esto es, de más vida. Se trabaja entonces para llenar de tiempo los relojes biológicos que la gente porta en sus antebrazos.

²⁷ *Ibíd.* p. 77.

gobierno, esto es, la biopolítica. Este término designa el modo en que el poder tendía a gobernar “no sólo a los individuos por medio de un cierto número de procesos disciplinarios, sino el conjunto de los seres vivos que se constituye así en población. El antecedente inmediato de este acontecimiento está en el poder absoluto de la monarquía durante los siglos XVI y XVII. Es este poder el que comienza a interesarse por el sujeto población respecto a los objetos –sanidad, higiene, alimentación, sexualidad, natalidad, etc.– lo cual es condición de posibilidad de la emergencia del Estado moderno en términos de su bifuncionalidad jurídica y económica.²⁸

Desde la perspectiva foucaultiana, “la noción de biopolítica implica, pues, un análisis histórico de la racionalidad política y funcional del gobierno, en la época en que aparece”.²⁹ En el caso de los estudios biopolíticos de Foucault, sus análisis giran en torno al nacimiento del liberalismo, “donde por liberalismo –siempre en términos foucaultianos– hay que entender un ejercicio de gobierno que no se limita a maximizar los efectos de la apropiación, reduciendo por tanto sus costes, sino sobre todo algo que se caracteriza por el riesgo de gobernar demasiado”.³⁰ En este punto es menester volver a subrayar que la transformación política aquí descrita equivale a un cambio sustancial en la forma de gobernar: del gobierno de la disciplina al gobierno del control:

Por disciplina se entiende una forma de gobierno sobre los individuos, o de los individuos, de manera singular y repetitiva. Actualizando la definición, podríamos decir que es disciplina lo que en la época contemporánea cubre todo el tejido social mediante la taylorización del trabajo, las formas fordistas de estímulo al/ y/de control salarial del consumo, hasta organizarse en las formas macroeconómicas de las políticas keynesianas. Por control, en cambio, se entiende el gobierno de las poblaciones por medio de dispositivos que abarcan colectivamente el trabajo, lo imaginario y la vida.³¹

Desde esta perspectiva biopolítica la universidad colombiana sería, como lo afirma Martínez, “productora de productores” en la medida en que la educación que imparte, desde 1991, se centra cada vez más en la capacitación técnica y

²⁸ Cfr. *Ibíd.* pp. 80-83.

²⁹ Negri. *Op. Cit.* p. 83-84.

³⁰ *Ibíd.* 84.

³¹ *Ibíd.* p. 84-85.

tecnológica que en la formación política. De hecho, en el contexto de América Latina, Colombia no ha sido ajena a la historia, la lógica y el programa del capitalismo de “superproducción”. Sus sucesivos gobiernos de las tres últimas décadas del siglo XX se afiliaron a la tendencia mundial de supeditar la educación a los proyectos productivos globales privilegiando con ello la formación de una subjetividad para la competitividad económica.³² Esta tendencia fue heredada de lo que Claudio Rama denomina “La tercera reforma de la educación superior en América Latina”, la cual se centró, desde finales de la década del noventa, en la internacionalización de la educación y en su calidad. * Al respecto la reforma plantea una modificación progresiva de los sistemas de educación superior mediante la apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Tales modificaciones se dan de manera efectiva en la aparición de una educación superior virtual y por tanto de una práctica pedagógica no presencial. En sí misma, si analizamos sus enunciados centrales, dicha reforma, implementada en la universidad latinoamericana, constituye un dispositivo biopolítico para la producción de una subjetividad para la competitividad económica. El siguiente cuadro, basado en los estudios de Rama, así lo demuestra:³³

³² Martínez Posada, Jorge Eliecer. *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle, 2010. p. 33-35.

* La primera reforma de la educación superior en América Latina se produce en 1918 con la reforma de la Universidad de Córdoba en Argentina. Esta reforma implementó un modelo de universidad caracterizado por un gobierno autónomo, gratuidad en su acceso, y una estructura interna de carácter corporativa en el que el rol del Estado se reducía a la gestión y suministro de los recursos financieros (Cfr. Rama. Op. Cit., p. 34). La segunda reforma, que se produce hacia 1970 y se denominada *mercantilización y educación dual*, se caracterizó por el incremento en los años ochenta de las universidades privadas, los costos de las matrículas y la reducción de la importancia y peso de la educación pública con respecto a la educación privada (Cfr. Rama, Op. Cit., p 42-43).

³³ Rama. Op. Cit., p. 137-139.

El modelo de educación	El modelo político	Los objetivos políticos	Los instrumentos de ejecución
<p>“Modelo trinario (público-privado-internacional”. La educación universitaria avanza con decisión política de una oferta preferentemente pública a una oferta mayormente privada. El hilo conductor de esta transformación es la internacionalización de la educación superior.</p>	<p>“Sistemas de aseguramiento de la calidad”; “Nuevo rol del Estado”. La pretensión de asegurar la calidad de la educación superior -en su proceso de internacionalización- conlleva no sólo a cuestiones como la oferta de nuevas disciplinas o estudios profesionales, técnicos y tecnológicos, a la implementación de la flexibilidad curricular, etc., sino a que el Estado asuma el rol de fiscalización y control sobre la pertinencia de dicha educación.</p>	<p>“Búsqueda de la regulación pública nacionales e internacionales”. “Incremento de cobertura”. “La educación como un bien público internacional”.</p>	<p>"Alianzas internacionales". "Educación transfronteriza". "Posgrados". "Nueva competencia internacional". La internacionalización de la educación, cuyo canal natural son los estudios de postgrados, supone para la universidad latinoamericana una paradoja, pues se le exige competitividad en el contexto internacional de la educación superior cuando a regional dicha exigencia se encuentra en desarrollo, en unos caso, mientras que en otros no ha comenzado.</p>

2. Universidad y producción Biopolítica de subjetividad en Colombia

De acuerdo con lo anterior, “La tercera reforma de la educación superior en América Latina” constituye el eje central de una nueva etapa que está marcada por la transformación de un modelo educativo “dual público-privado, a uno “tripartito público, privado y transnacional, con fuertes controles de calidad, de tipo global, y altamente competitivo”.³⁴ Esta reforma se da en un contexto complejo que va más allá de su espíritu transnacional basado en “la educación transferencia (virtual o de traslado de empresa, estudiantes o profesores)”, pues además de buscar responder a las falencias de las reformas que le precedieron, aspira a ajustar e insertar de manera definitiva la educación superior a las nuevas demandas en el marco de la globalización y las nuevas tecnologías.³⁵

³⁴ *Ibíd.*

³⁵ *Cfr. Ibíd.* p. 137.

La universidad colombiana, desde el punto de vista de los discursos gubernamentales que la delimitan y especifican (Constitución Política de 1991 y Ley de Educación Superior o Ley 30 de 1992), no ha sido ajena a las transformaciones que produjo “La tercera reforma de la educación superior en América Latina”. En este sentido la universidad colombiana, entre 1991 y 1992, se constituye en un dispositivo biopolítico de producción de subjetividad para la competitividad económica en el mercado global.*

Como se verá más adelante, el dispositivo biopolítico en el que se constituye la universidad colombiana en el período señalado no sólo responde al modelo educativo planteado en la reforma latinoamericana de la educación superior, sino que está ligado a un acontecimiento histórico: el surgimiento de un nuevo orden político mundial –*Imperio*– que se fue fraguando en el período de la segunda postguerra y que se expresa en una constitución política global en el contexto de las sociedades de control. Tal Imperio tiene, de manera combinada en un único orden de soberanía, las tres formas clásicas de gobierno: monarquía, aristocracia, democracia. Es monárquico en la medida en que instituciones-rey como el Pentágono, la OMC, el FMI o el Banco Mundial, gobiernan de manera global los conflictos militares, la economía de los mercados y las políticas de financiamiento estatales. Es Aristocrático porque es gobernado por Estados élite agrupados en el G-8 y el G-20. Es democrático en el sentido de que pretende representar al pueblo global a través de instituciones como la ONU.³⁶ La constitución política en la cual este Imperio se expresa es del orden global y con una justicia y un derecho que, aunque virtuales, se aplican:

* En términos generales, un dispositivo biopolítico se caracteriza porque no castiga, sanciona o corrige, sino que gestiona y administra la vida de la población –en este caso la estudiantil– dentro de un espacio como el de la universidad, a través de reformas que permitan la movilidad académica y oportunidades económicas como las becas y los préstamos bancarios. Esto significa que un dispositivo biopolítico, en el caso de la población estudiantil universitaria, busca orientar la constitución de su subjetividad, pero no de una manera directa e individual sino colectiva, mediante la implementación de una red de control, estos es, de manera general, un cuadro administrativo-institucional y estratégico de gestión minucia de la voluntad de saber, que tiene a la base una política economicista que marca su trayectoria, define sus rumbos y lugares de realización, pues no se trata de reprimir tal voluntad sino de gobernarla, esto es, de gestionarla, administrarla. Cfr. Foucault, Michel. *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège France, 1977-1978*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: F.C.E. 2006. p.p. 135-137.

³⁶ Cfr. Hardt, Michael y Negri, Antonio. “Globalización y democracia”. En: *Guías: cinco lecciones en torno a imperio*. Trad. Rosa Rius y Pere Salvat. Barcelona: Paidós. 2004, p. 94.

En este momento, el problema del nuevo aparato jurídico se nos presenta en su apariencia más inmediata: un orden global, una justicia y un derecho que aún son virtuales, pero que, sin embargo, ya están siendo aplicados. Nos vemos progresivamente obligados a sentir que somos parte de este desarrollo y se nos convoca a responsabilizarnos por lo que suceda con él en este esquema. Nuestra condición de ciudadanos, al igual que nuestra responsabilidad ética, se sitúa dentro de estas nuevas dimensiones: nuestro poder y nuestra impotencia se miden allí. Podemos decir, siguiendo a Kant, que nuestra disposición moral interna, al afrontar el orden social y ponerse a prueba en su seno, tiende a estar determinado por las categorías éticas, políticas y jurídicas del imperio.³⁷

Sin excepción, la constitución política colombiana de 1991 se construye con base en la constitución del Imperio. Esto equivale a decir que las categorías éticas, políticas y jurídicas que la constitución colombiana acuerda con el primer constituyente (el pueblo), sólo tienen valor en el marco de la nueva dimensión del poder político que el imperio impone, esto es, una suerte de globalización de la producción y el mercado capitalista que privilegia el sujeto competitivo y “empresario de sí mismo” por encima del sujeto político.

Así pues, de lo que se trata es de reunir, en términos constitucionales, el poder político y económico para hacer realidad una sociedad global estrictamente capitalista, en la que la competitividad económica, en tanto que categoría fundamental para el desarrollo, subordine la existencia del sujeto político a la existencia del *homo economicus*. En este sentido, el privilegio constitucional de una educación para la producción de un sujeto competitivo, “empresario de sí mismo” (con mentalidad comercial), en detrimento de un sujeto político es evidente en la Constitución Política colombiana de 1991, especialmente en el artículo 67,³⁸ y en la idea explícita en el artículo 68, de una educación empresa en manos de particulares y del capital privado.³⁹ En el artículo 67 se observa que la educación no aparece como un derecho fundamental sino como un derecho a secas. Como derecho fundamental aparece en el artículo 44, específicamente como derecho fundamental de los niños. Sin embargo,

³⁷ Hardt y Negri. Op. cit. p. 32.

³⁸ “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura...” (Art. 67, C.P).

³⁹ “Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión...” (Art. 68, C.P)

como lo señala la Corte Constitucional, a un derecho se le otorga el calificativo de fundamental “en razón de su naturaleza, esto es, por su inherencia con respecto al núcleo jurídico, político, social, económico y cultural del hombre. Un derecho es fundamental por reunir estas características y no por aparecer reconocido en la Constitución Nacional como tal” (Sentencia T-418 del 12 de junio de 1992). Esta idea se concreta en la sentencia No. T-539 de septiembre 23 de 1992:

La educación es un derecho fundamental, por lo que es inherente, inalienable, esencial a la persona humana, que realiza el valor y principio material de la igualdad consagrado en el Preámbulo de la Constitución Nacional y en los artículos 5° y 13 de la misma Carta Política. La educación está reconocida en forma expresa en el artículo 44, cuando hace referencia a los derechos fundamentales de los niños, señalando entre otros el derecho a la educación y a la cultura. En el artículo 67, no obstante encontrarse fuera del título II capítulo I como derecho fundamental ha sido reconocido como tal por esta característica, habida cuenta que uno de los criterios principales que ha señalado esta corporación, ha sido el sujeto, razón y fin de la nueva Constitución Nacional, esto es, la persona humana.

Sin embargo, en la Sentencia No. T-009 de mayo de 1992, la Corte Constitucional ya había ratificado categóricamente que la educación es un servicio público:

La educación es un servicio público, siendo la educación un derecho constitucional fundamental y una función social, el incumplimiento de las condiciones para el ejercicio de tal derecho, puede dar lugar a la sanción establecida en el ordenamiento jurídico, para el caso y por el tiempo razonable que allí se prevea, pero no podría implicar su pérdida total por ser un derecho inherente a la persona.

El enunciado “servicio público” constituye en la educación superior colombiana el fundamento conceptual y legal de su inserción en la nueva visión política de internacionalización de la educación a la que le apuntó la reforma universitaria en América Latina durante la década del noventa. A la base de este enunciado subyace la idea y la condición de que para “educarse” necesariamente hay que pagar matrículas cada vez más onerosas, como se paga, así sea en cuotas moderadoras, el servicio de salud, de agua potable o de energía eléctrica. Esta idea y condición no sólo ha conectado a la universidad con la empresa en términos de su estructura administrativa sino también en términos de la subjetividad que esta estructura aspiró

a constituir en la modernidad en torno a enunciados como saber, ciencia y cultura. Ahora se trata de “producir” no sujetos políticos, sino “empresarios de sí mismos”: sujetos económicamente independientes pero al mismo tiempo dependientes de las reglas del mercado mundial, sujetos con una concepción homogénea de la cultura entendida como un “conjunto de valores, creencias, ideologías, hábitos, costumbres y normas que comparten los individuos en la organización y que surgen de la interrelación social, los cuales generan patrones de comportamiento colectivos que establece una identidad entre sus miembros y los identifican de otra organización”.⁴⁰

Ahora bien, entre la Constitución Política de 1991 y la Ley de Educación Superior o Ley 30 de 1992, existe una transferencia enunciativa –competitividad, desarrollo, autonomía, financiación, cobertura. Etc.– que da cuenta del dispositivo biopolítico de producción de subjetividad en el que en este período se constituye la universidad colombiana:

La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. [...] La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado. [...] El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio evaluativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la educación superior. [...] La educación superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra.⁴¹

De acuerdo con lo anterior, el dispositivo en mención se estructuró en torno a tres enunciados principales que también hicieron parte de la tercera reforma de la educación superior latinoamericana: calidad, cobertura, investigación. Frente a estas nociones el gobierno, en su forma Estado, aparece como supremo regulador de la

⁴⁰ Martínez. Op. Cit. p. 109.

⁴¹ Ley 30 DE 1992. Título 1º. Capítulo I. Artículos 1-4º.

vida de la población estudiantil. Así lo muestra Martínez al analizar dos discursos con cuarenta años de diferencia en la Universidad Nacional. En el primero, “despilfarro del capital humano” (Mario Laserna Pinzón, 1960), problematiza las políticas educativas de la universidad colombiana respecto a sus graduados en términos de productividad y cuestiona la relación de ésta con los sujetos de formación y el desarrollo económico nacional. Esta problematización hace emerger por lo menos dos tipos de sujetos, uno encaminado y evaluado por la finalidad de la denominada excelencia profesional y otro interno, al que Laserna llama “estudiante promedio” y que considera un “despilfarro del capital humano”, lo cual en su momento hablaba de una falencia de la universidad en su función social respecto a la capacitación técnica que se supone necesitaba el desarrollo económico nacional.⁴²

Es necesario para el desarrollo del país que la universidad encuentre la manera de utilizar la capacidad y la voluntad de trabajo del estudiante promedio, ya que, colocada dentro de su nivel propio, esta capacidad es tan necesaria al país como aquella que pueda lograr un más alto grado de desarrollo. [...]. Si se me permite un símil, diría que la educación colombiana está tratando de resolver el problema del desarrollo técnico del país produciendo un ejército en el que todos son coroneles o generales, pero no hay suboficiales ni soldados rasos.⁴³

Respecto a la posición de Laserna, se puede decir que su discurso tuvo sus efectos en la medida en que la fórmula se está invirtiendo, ya que la universidad colombiana, desde la expedición de la ley 30 de 1992, produce más suboficiales y soldados rasos que coroneles y generales (si con estos términos Laserna quiere distinguir entre técnicos y doctores) en la medida en que su episteme original se desterritorializa, pierde su soberanía política y se instala, desde al año 2000 (Segundo discurso en la Universidad Nacional, Marco Palacios, *Formación por competencias y autonomía*) en las redes de un discurso que plantea en la universidad la formación de un sujeto por competencias, esto es, un enfoque que concibe la educación como un proceso de formación integral: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a emprender, y aprender a ser: no basta con comprender y aplicar estructuras conceptuales, se debe estar en condiciones de resolver problemas en contextos diferentes, poniendo en juego la creatividad y el juicio político. De ahí la importancia

⁴² Cfr. Martínez. Op. Cit. p. 149.

⁴³ Laserna Pinzón, Mario. Despilfarro del capital humano. Citado por: Martínez. Op. Cit. p. 149-150.

de que la universidad estimule el aprendizaje autónomo, la iniciativa, la capacidad de aprender en equipo y de cooperación.⁴⁴

Conclusión: un *contra-dispositivo* de formación de subjetividad política

En la medida en que el dispositivo biopolítico de producción de subjetividad “captura” al sujeto en su creatividad y sus posibilidades de formación política, la universidad colombiana de hoy tiene el reto de reflexionar en torno a una propuesta alternativa de educación, esto es, un *contra-dispositivo* que, sin ir en detrimento de una educación para la capacitación técnica y tecnológica reafirme una educación para la formación política.

De acuerdo con esto, la reflexión en mención debe hacerse, por tanto, bajo la consideración de que desde 1991, en el marco de la filiación de los gobiernos de Europa y América Latina al proyecto de “superproducción” económica del capitalismo, la universidad colombiana sucumbe ante el reordenamiento conceptual del que la proveen instituciones gubernamentales como Colciencias, las cuales estandarizan y reducen a formatos de calidad internacional. Tal es el caso de la investigación pensada bajo el criterio de la innovación en relación con el sector productivo. Hoy investigar es producir resultados materiales para el sector empresarial. Si bien es cierto que una de las funciones del conocimiento científico es producir progresos para la humanidad en estos términos, también es cierto que el espíritu de esta producción tiene sus raíces en un tipo de conocimiento –filosofía, literatura, ética, humanidades, ciencias sociales, etc.– que no produce bienes materiales a nivel de la economía, pero cuyo trabajo intelectual ha generado transformaciones políticas históricas. Desconocer y soterrar este tipo de conocimiento de la universidad es, a todas luces, una aporía de la nueva noción de investigación.

De acuerdo con todo lo anterior, desde 1991 en Colombia nos encontramos ante la imposición política de un nuevo modelo de universidad que es coherente con los presupuestos de la biopolítica, la cual convierte el “intelecto general” en fuerza productiva y controla, por medio de esta gestión, la vida de los distintos grupos de población. En este escenario la democracia, en su conceptualización moderna, se torna más que nunca “irrealizable”, en la medida en que sus nociones centrales, “pueblo”, “soberanía nacional”, “territorio nacional” (en otras palabras Estado-

⁴⁴ Universidad Nacional de Colombia. La reforma educativa de la Universidad Nacional, Preguntas y Respuestas. Bogotá. 2005. p. 12.

nación), tras el advenimiento del “Imperio”, pierden sentido ante la crisis de su representación política y de su perverso principio de “medida” y de “unidad”: una persona equivale a un voto.⁴⁵ Frente a este panorama,

Debemos, pues, explorar nuevas formas de democracia, formas que sean no representativas o representativas de distinta forma, debemos descubrir una democracia adecuada a nuestros tiempos. [. . .]. Por lo tanto, debemos desplazar nuestro foco desde el concepto de pueblo al de multitud. La multitud no puede entenderse en términos de contractualismo, ni en general en los términos de la filosofía trascendental. En el sentido más común, la multitud desafía a la representación porque es una multiplicidad, indefinida e incommensurable. El pueblo está representado como unidad, pero la multitud no es representable porque resulta monstruosa ante los racionalismos teleológicos y trascendentales de la modernidad. En contraste con el concepto de pueblo, el de multitud es una multiplicidad singular, un universal concreto. El pueblo constituye un cuerpo social, no así la multitud: la multitud es la carne de la vida. Si por una parte oponemos la multitud al pueblo, por otra la podemos oponer a las masas, a la muchedumbre.⁴⁶

Con base en los anteriores presupuestos y, dado que para Hardt y Negri al hablar de contrapoder se habla en general de *resistencia*, *insurrección* y *potencia constituyente*,⁴⁷ la formación de una subjetividad política no subordinada a la subjetividad productiva en el contexto del mercado global es posible desde la universidad, si ésta se constituye en un *contra-dispositivo* de resistencia contra el poder establecido a través de las vías de derecho (imaginación, crítica, creatividad); de insurrección, en el sentido de consensuar las distintas resistencias de la “multitud”; y de potencia constituyente, en el sentido de poner en “acto”, dotar de forma y de expresión la innovación que se produce en la resistencia y la insurrección.

Lo anterior significa que, en el contexto de las relaciones contemporáneas entre capitalismo de “superproducción” y democracia, a la universidad colombiana le quedan dos salidas, o sucumbe ante la mercantilización del saber que plantea la ideología capitalista dominante, o recobra su función social por excelencia: la

⁴⁵ Cfr. Hardt y Negri. “Globalización y democracia”. pp. 95-96.

⁴⁶ *Ibíd.* pp. 100-102.

⁴⁷ Cfr. Negri. “Contrapoder”. En: *Guías: cinco lecciones en torno a imperio*. Trad. Rosa Rius y Pere Salvat. Barcelona: Paidós. 2004. p. 157-158.

apropiación y redistribución del conocimiento, la ciencia y la cultura en tanto que patrimonios de la humanidad. Sobre estas cuestiones Jacques Derrida hace “profesión de fe”. Para este filósofo la universidad se encuentra entre la *razón* y la *sinrazón* respecto a su función social. La universidad está situada (y sitiada) dentro de la sociedad, pero separada de ésta por el muro de la especialización técnica o tecnológica empresarial. En la teoría kantiana, de la que Derrida se vale en su conferencia *Las pupilas de la universidad*, la razón es una experiencia a través de la cual el hombre aspira a un amplio dominio del conocimiento. De acuerdo con esto, la razón es la primera tarea de la universidad en el sentido de retornar a las raíces de su función social en relación con el conocimiento y la sociedad. Esta tarea no es la de una universidad dividida en su interior, conflictiva a nivel de sus facultades, sino que es la tarea de una universidad estructuralmente unificada en el propósito de hacer progresar el conocimiento científicamente. La razón es el fundamento de la universidad, su sentido; pero irónicamente también es su *sinrazón*, en el sentido de la desnaturalización a que la somete el poder gubernamental del capitalismo. Un poder que pone en riesgo la existencia misma de la universidad, un poder-fuerza transformado en poder-saber-fuerza, esto es, un poder que confisca y asume la forma del saber instrumentalizándolo.⁴⁸

Bibliografía

- Bonvecchio, Claudio. *El mito de la universidad*. Trad. María Esther Aguirre. México: Siglo XXI editores. 1991.
- Deleuze, Gilles. “Post-scriptum sobre las sociedades de control”. En: *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos, 2006.
- Foucault, Michel. “El sujeto y el poder”. En: Hubert I. Dreyfus y Paul Rabinow. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.
- _____. “Estrategias de poder”. En: *Obras esenciales*. Trad. Valera, J. y Álvarez-Uría, F. Paidós. 1999.

⁴⁸ Cfr. Derrida, Jacques. “Las pupilas de la universidad. El principio de razón y la idea de la universidad”. En: *Cómo no hablar y otros textos*. Trad. Cristina de Peretti. Barcelona. Proyecto A ediciones, 1997. Véase, www.jacquesderrida.com.ar

- _____. “Qué es la ilustración”. En: *Obras esenciales* Vol. 3. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1999.
- _____. *El orden del discurso*. Trad. Alberto González Troyano. Barcelona: Tusquets. 2008.
- _____. *La arqueología del saber*. Trad. Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires: Siglo XXI. 2004.
- _____. *Nacimiento de la biopolítica: curso en el College de France, 1978-1979*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: F.C.E. 2007.
- _____. *Saber y verdad*. Trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Madrid: Ediciones de la Piqueta. 1985.
- _____. *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège France, 1977-1978*. Trad. Horacio Pons. Buenos Aires: F.C.E. 2006.
- Gaviria Trujillo, César. “La nueva educación”. En: *La nueva educación: el texto completo de la Ley General de Educación y del proyecto de educación sexual*. Bogotá: Prolibros. 1995.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio. “Globalización y democracia”. En: *Guías: cinco lecciones en torno a imperio*. Trad. Rosa Rius y Pere Salvat. Barcelona: Paidós. 2004.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio. *Imperio*. Trad. Alcira Boxio. Buenos Aires: Paidós. 2004.
- Martínez Posada, Jorge Elicer. *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle, 2010.
- Meirieu, Philippe. *Frankenstein educador*. Trad. Emili Olcina. Barcelona: Laertes. 2008.
- Negri, Antonio. “A propósito de la ontología social: trabajo material, inmaterial y biopolítica”. En: *Guías: cinco lecciones sobre Imperio*. Trad. Rosa Rius y Pere Salvat. Barcelona: Paidós Ibérica. 2004.

Peters, Richard Stanley. *Filosofía de la educación*. Trad. Francisco González Aramburo. México: F.C.E. 1977.

Rama, Claudio. *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: F.C.E. 1996.

Recibido: 30 de abril de 2012 - Aprobado: 17 de octubre de 2012