



Título del artículo / Título do artigo: Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno

Autor(es): Patricio Vega Gómez

Año de publicación / Ano de publicação: 2020

DOI: 10.63314/RBXY9462

Citación / Citação

Vega Gómez, P. (2020). Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(14), 203-217. <https://doi.org/10.63314/RBXY9462>



El problema de la alteridad en los discursos de la Formación Ciudadana en Colombia: Subjetividad política y racionalidad de la violencia

Tulio Alexander Benavides Franco

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
abenavida@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2132-3584>

Magister en Filosofía de la Universidad de los Andes (Colombia) y doctorando en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Interesado en la Filosofía política, la Filosofía de la Educación, los Estudios foucaultianos aplicados a la Educación, la Ética, la Formación Ciudadana, la Educación para la paz, y las cuestiones de la subjetividad, la alteridad y la comunidad política en la Educación.

Resumen - Resumo - Abstract

Resulta importante indagar acerca de los imaginarios que orientan el ejercicio ciudadano de los sujetos políticos, y que, provienen en gran medida — si bien, no exclusivamente — de una formación escolar en la que persiste un paradigma moderno de la subjetividad. Imaginarios que, como se muestra en este trabajo, estarían atravesados por una cierta racionalidad de la violencia que, por no visibilizarse y problematizarse, llega a naturalizarse y a establecerse como presupuesto de la subjetividad política configurada por los discursos que atañen a las políticas educativas de la Formación Ciudadana. Este

É importante indagar sobre os imaginários que orientam o exercício cidadão dos sujeitos políticos, e que, em grande parte, embora não exclusivamente, provêm de uma educação escolar na qual persists um paradigma moderno da subjetividade. Imaginários que, como mostrado neste trabalho, seriam atravessados por uma certa racionalidade da violência que, ao não se tornar visível e problematizada, passa a ser naturalizada e estabelecida como pressuposto da subjetividade política configurada pelos discursos que dizem respeito às políticas educacionais da Formação cidadã. Este trabalho examina

It is important to inquire about the imagery that guides the citizen's exercise of political subjects, and that, to a large extent, although not exclusively, come from a school education in which a modern paradigm of subjectivity persists. Imaginaries that, as shown in this work, would be crossed by a certain rationality of violence that, by not being made visible and problematized, comes to be naturalized and established as a presupposition of the political subjectivity configured by the discourses that concern the educational policies of the Citizen education. This work examines the ways in which, in contemporary times,

trabajo examina las formas en que, en la contemporaneidad, se estaría configurando la subjetividad política en los discursos de las políticas educativas relacionadas con la Formación Ciudadana en Colombia. Para ello, se propone entender la subjetividad política como la configuración discursiva de un modo de comprender la realidad política del contexto histórico y social al que se pertenece, y que implicaría el tipo de relaciones que se establecen con la alteridad, en particular, y con la comunidad política, en general.

as formas pelas quais, na contemporaneidade, a subjetividade política está sendo configurada nos discursos das políticas educacionais relacionadas à formação do cidadão na Colômbia. Para isso, propõe-se entender a subjetividade política como a configuração discursiva de uma maneira de entender a realidade política do contexto histórico e social ao qual se pertence, e que implicaria o tipo de relacionamento estabelecido com a alteridade em particular, e com a comunidade política em geral.

political subjectivity is being configured in the discourses of educational policies related to Citizen education in Colombia. To do this, it is proposed to understand political subjectivity as the discursive configuration of a way of understanding the political reality of the historical and social context to which one belongs, and which would imply the type of relationships established with alterity, in particular, and with the political community in general.

Palabras Clave:Formación ciudadana, subjetividad política, alteridad, racionalidad de la violencia, sujeto autónomo, sujeto individualista.

Palavras-chave: Formação cidadã, subjetividade política, alteridade, racionalidade da violência, sujeito autônomo, sujeito individualista.

Keywords: Citizen education, political subjectivity, alterity, rationality of violence, autonomous subject, individualistic subject.

Recibido: 30/06/2020

Aceptado: 16/07/2020

Para citar este artículo:

Benavides Franco, T. (2020). El problema de la alteridad en los discursos de la Formación Ciudadana en Colombia: Subjetividad política y racionalidad de la violencia. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(14).173-201.



El problema de la alteridad en los discursos de la Formación Ciudadana en Colombia: Subjetividad política y racionalidad de la violencia

La razón de la Ilustración se burla de nosotros cuando le permitimos persistir en nuestro pensamiento y en nuestros planteamientos educativos; algunas de las lecciones más dolorosas proporcionadas por el criticismo posmoderno han sido que una visión totalizante y teológica del progreso científico es contraria a la liberación; que el capitalismo ha generado una disyunción irrecuperable entre la ética y la economía; y que, paradójicamente, la modernidad ha producido una intratable esclavitud a la misma lógica de la dominación que ha establecido contestar y al hacerlo ha reproducido nuevas formas de represión a las que ha señalado tan desdeñosamente.

McLaren, 1997, pp. 240-241

En una conferencia de 1966 titulada *La educación después de Auschwitz* Theodor W. Adorno (1993) afirma de forma radical que la exigencia de que Auschwitz no se repita ha de ser la primera de todas las exigencias cuando se habla de educación. Mas de treinta años después, Joan Carles Mèlich (2000) retoma la inquietud de Adorno, y plantea que una de las tareas fundamentales para la Filosofía de la Educación en este milenio que comienza es la de pensar las condiciones de posibilidad de la acción educativa después de los totalitarismos y los terribles acontecimientos del siglo pasado. Según el autor español, el holocausto nos develó el oscuro rostro de la cultura de lo inhumano. Y ante esa cultura, la filosofía tendría, según el autor catalán, la tarea de pensar radicalmente si los presupuestos fundamentales de la educación continúan teniendo vigencia después y frente al fenómeno totalitario. Y en tanto que una cierta idea del sujeto constituye uno de tales presupuestos, considera Mèlich que, para seguir pensando la acción educativa después de la Shoah, es necesario replantearse la forma que debe tomar la subjetividad. El argumento de Mèlich (2000) es radical: una educación que no tome en consideración al otro como punto de partida para pensar esa subjetividad es una educación al servicio de la cultura de lo inhumano.

Este trabajo parte de la idea de Mèlich, de que repensar la acción educativa

después de los terribles acontecimientos que nos revelaron el rostro de lo inhumano como consecuencia directa de los ideales de la Modernidad, implicaría replantearse la forma que hasta ahora habría tomado la subjetividad y su relación con la alteridad. A partir de dicha comprensión, considero que pensar una acción educativa superadora de la conflictividad social que ha caracterizado a Colombia durante más de medio siglo de historia, exige problematizar los enunciados tradicionales -valga decir ilustrados- bajo las cuales parece haberse continuado pensando la subjetividad política en el ámbito educativo, aún en medio del conflicto; así como la persistencia de tales enunciados en discursos contemporáneos, en los que parecen coexistir con enunciados que expresan una racionalidad eminentemente neoliberal. Y en esa medida, frente a dicho conflicto y “después” de él, una crítica radical y una problematización profunda del “sujeto de la educación” en Colombia se presenta como una tarea importante en el campo de la Filosofía de la Educación.

Y es que, aunque recientemente el Estado colombiano firmó un acuerdo de paz con uno de los actores del conflicto, resulta difícil pensar que pueda ponerse fin a la violencia que parece atravesar estructuralmente a nuestra sociedad, mientras no se problematicen aquellos imaginarios que orientan el ejercicio ciudadano de los sujetos políticos, y que, por cierto, provienen en gran medida —si bien, no exclusivamente— de la formación escolar. Imaginarios que, como mostraré en este trabajo, estarían atravesados por una cierta racionalidad de la violencia que, por no visibilizarse y problematizarse, llega a naturalizarse y a establecerse como presupuesto de la subjetividad política configurada por los discursos que atañen a las políticas educativas de la Formación Ciudadana (en adelante FC). Y, en esa medida, resulta de gran importancia que la reflexión académica sobre la educación problematice el tipo de subjetividad hacia el que tradicionalmente ha apuntado el ejercicio educativo en Colombia; particularmente, el ejercicio de la FC. Así pues, me propongo analizar en este trabajo los imaginarios de subjetividad política que estarían presentes en documentos de las políticas educativas colombianas que abordan la cuestión de la FC durante los dos mandatos del expresidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), y los dos mandatos del expresidente Juan Manuel Santos (2010-2018)¹. Dicho análisis parte de la problematización

¹ La razón de escoger ese periodo de tiempo para la realización del trabajo de análisis es que se trata de un momento histórico trascendental en el desarrollo del conflicto interno armado en Colombia, en la medida en que se da una inflexión de una política que, en su momento se llamó de “seguridad democrática”, y que pone de relieve la idea de una resolución del conflicto por la vía de las armas, hacia una política de diálogos de paz, que propugna por la resolución del conflicto mediante la vía política.

de la figura moderna de la subjetividad en términos de su relación con la alteridad, y la racionalidad de la violencia que la atravesaría. En seguida, se presenta un examen de lo que identifico en este trabajo como una tensión entre los registros discursivos de lo moderno y lo posmoderno en el ámbito de la educación. Y finalmente, expongo las categorías analíticas del sujeto autónomo y el sujeto individualista que resultan del análisis de dicha tensión en los documentos abordados, y muestro de qué manera dichas figuras de la subjetividad política configuradas por los discursos de la FC, estarían atravesadas por una cierta racionalidad de la violencia que resultaría exacerbada en el paso de la una a la otra.

1. El sujeto moderno y la racionalidad de la violencia

En *La educación como acontecimiento ético*, Bárcena y Mèlich (2000) nos recuerdan que la respuesta que Caín da a Dios en el Génesis, cuando este le pregunta “¿dónde está tu hermano?” es una respuesta fundamentalmente inhumana: “No soy yo el guardián de mi hermano”. No se trata, de acuerdo con los autores, de que Caín intente burlarse de Dios o responderle como si fuese un niño — “No he sido yo, sino otro”—. Se trataría de una respuesta sincera. Pero, a decir de los autores españoles, se trataría también de una respuesta inhumana porque le falta la ética. En ella sólo habría ontología: “Yo soy yo. Él es él”. En efecto, es una respuesta que establece y radicaliza una suerte de condición de separación ontológica que hace impensable e incomprendible la relación con la “exterioridad” —con el Otro— de ese Yo que, de esa manera, afirma su irreductibilidad ontológica. Y así, con esa conciencia de una suerte de aislamiento estructural, expulsado del seno familiar, después de asesinar a su hermano Abel, Caín fundaría, según el Génesis, la primera ciudad; esto es, la primera comunidad política. En otras palabras, la “inhumanidad” que surge en la comunidad de los hombres tendría su origen en el sentimiento de una radical separación ontológica.

Por su parte, Emmanuel Levinas problematiza la noción moderna de sujeto en la medida en que esta se relacionaría estrechamente con una idea de totalidad “en la que la conciencia abarca el mundo, no deja nada fuera de ella, transformándose así en pensamiento absoluto” (Levinas, 1982, p. 67). Se trata de una crítica de la subjetividad anclada en la metafísica del ser, en la medida en que supone una existencia monádica. Es decir, sin relación. Allí, el sujeto establece “una relación con aquello cuya alteridad se suspende, con aquello que se torna inmanente, porque está a mi medida y a mi escala”

(Levinas, 1982, p. 52). Se podría decir que el mayor problema derivado de la subjetividad moderna que el filósofo lituano parece identificar es el problema de la relación intersubjetiva. Atribuye, así, al sujeto configurado bajo una lógica de la totalidad, la idea de una sociedad total y adicional (Levinas, 1982). Una comunidad política, podríamos decir, que se construye trágicamente bajo el desconocimiento profundo de la cuestión de la alteridad.

Al respecto, el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2000) se ha referido a lo que él denomina las “patologías” de la occidentalización asociadas al proyecto moderno, afirmando que estas se deben al carácter dualista y excluyente de la alteridad que asumen las relaciones modernas de poder. A propósito de las mencionadas patologías, el filósofo surcoreano Byung-Chul Han afirma que “toda época tiene sus enfermedades emblemáticas” (2010, p. 7), y asocia esas “enfermedades” a formas particulares de violencia, cuya forma de aparición varía según la constelación social. Es así como, en su *Topología de la Violencia*, se ocupa de mostrar cómo, a través del tiempo, la violencia pasa de hacerse visible y manifiesta a retirarse “a espacios mentales, íntimos, subcutáneos, capilares” (Han, 2013, p. 10). Así, por ejemplo, mientras en las culturas arcaicas y entre los antiguos, la puesta en escena de la violencia se constitúa en un elemento central y constitutivo de la comunicación social, en la modernidad “toma una forma psíquica, psicológica, interior” (p. 8). Han habla de una violencia simbólica que se sirve del automatismo del hábito, “se inscribe en las convicciones, en los modos de percepción y de conducta” (p. 11). Y, podríamos agregar, pasa a formar parte constitutiva de la subjetividad.

Para Han existe una dimensión relacional que sería constitutiva de su idea de violencia. Y la violencia es tal, con respecto a un otro —que puede ser un otro exterior, o un otro constitutivo del sí mismo²—. Es decir que la violencia es un cierto tipo de relación que se mantiene con la alteridad: “se despliega en una relación de tensión entre el ego y el otro, entre el amigo y el enemigo, entre el interior y el exterior” (p. 53). En dicha relación, se aniquila física y públicamente al otro, como en las sociedades arcaicas y premodernas; se niega y excluye simbólicamente y políticamente al otro —que se considera un enemigo de la propia identidad— para afirmarse a sí mismo, como ocurriría en la modernidad; o se acaba finalmente, por asimilar al otro —negando así su alteridad radical—, para “incluirlo” y hacerlo parte de una mismidad cada

²Así, por ejemplo, al referirse al psiquismo de la violencia, Han señala como, para Freud, la violencia que la melancolía se infinge a sí misma es una violencia que está dirigida al otro en el yo: “el otro en mí es la fórmula de la negatividad alrededor de la cual se organiza el psicoanálisis de Freud” (Han, 2013, p. 24).

vez más abarcadora y homogeneizante, como en el caso de la sociedad contemporánea, que Han denomina *sociedad del rendimiento*. También Foucault nos da pistas sobre esa dimensión relacional de la violencia, al establecer la diferencia entre esta y el poder, cuando afirma que:

Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad. Su polo opuesto sólo puede ser la pasividad, y si tropieza con cualquier otra resistencia no tiene más opción que intentar minimizarla. En cambio, una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que “el otro” (aquel sobre el cual ésta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones (Foucault, 1995, p. 243).

Esta distinción entre violencia y poder, nos permite vislumbrar un aspecto importante de la forma en que estamos entendiendo aquí la violencia: su racionalidad. A este respecto, podemos ver en el fragmento citado que, según Foucault, la relación de violencia implica un cierto tipo de “acción” y un “intento” de minimización de la acción del otro. Y, aunque no lo dice de forma explícita aquí, recuérdese que para el filósofo francés no existen prácticas —por más irrationales que estas parezcan³— sin un determinado régimen de racionalidad (Foucault, 1982). Y esa acción, y ese intento, implicarían, como ocurre en el caso del poder, unas ciertas estrategias y técnicas. Así parece reconocerlo Han, al sostener que “tanto la violencia como el poder son estrategias para neutralizar la inquietante otredad, la sedicosa libertad del otro” (2013, p. 54), y que “tanto el poder como la violencia se sirven de una técnica de doblegamiento. El poder se inclina hacia el otro hasta (...) encajarlo. La violencia se inclina hacia el otro hasta quebrarlo” (2013, p. 54). En consonancia con ello, Veiga-Neto afirma que la acción punitiva violenta no se diferencia de la acción punitiva poderosa por sus intensidades relativas, sino por sus respectivas racionalidades:

³ Así, según Foucault, la ceremonia de los suplicios públicos no sería, en sí misma, más irracional que la reclusión en una celda. Solo lo sería con respecto a otro tipo de práctica como la penal, que habría hecho aparecer una nueva manera de buscar, a través de la pena, determinados efectos. En todo caso, para Foucault, no se trata de calibrar unas prácticas con la medida de una racionalidad que permitiría considerarlas como formas más o menos perfectas de racionalidad, sino de ver cómo se inscriben en “unos sistemas de prácticas, unas formas de racionalizaciones, y qué papel desempeñan en ellas” (Foucault, 1982, p. 66).

Mientras el poder disciplinar hace de la punición una acción racional, calculada y, por eso, económica, la violencia hace de la punición una acción cuya racionalidad es de otro orden y que, no resulta raro, raya en la irracionalidad. Eso no significa que la violencia no siga ninguna racionalidad. Ella se pauta, ciertamente, por algunas lógicas; muchas veces, ella consigue “dar razones para”. Pero, a diferencia del poder -cuya racionalidad (...) puede ser detectada mucho más allá de la propia relación de dominación-, la eventual racionalidad implicada en una relación violenta se agota en la propia relación (Veiga-Neto, 2006, p. 30; *traducción mía*).

Así pues, tal como lo afirma Veiga-Neto, frente a la relación violenta, nos encontramos ante un tipo distinto de racionalidad que, por paradójico que parezca, logra “dar razones para” neutralizar la inquietante alteridad del otro. En esa medida, y a partir de lo expuesto aquí, me parece que podríamos afirmar que la práctica sistemática de la violencia en Colombia cuenta con su propia racionalidad, y que la historia de esa racionalidad de la violencia podría leerse como una historia de las “patologías” de las racionalidades moderna y contemporánea, a través de las cuales se rechazaría todo aquello y a todo aquel que históricamente ha encarnado la alteridad radical. En líneas muy generales, me parece plausible proponer, a la luz de lo expuesto, que ese carácter absoluto, que pareciera ser inherente a la configuración moderna de la subjetividad, tendría, entre sus principales manifestaciones, un cierto imaginario de comunidad política que se configura, de alguna manera, a través de la negación o la absorción “violentas” de la alteridad y las diferencias.

Ahora bien, en la contemporaneidad asistimos al colapso de los metarrelatos que configuran la subjetividad moderna, y aunque se ha hablado ya de una modernidad en “crisis” y de la emergencia de nuevas formas de subjetividad, habría que ver esa crisis en toda su complejidad y en sus intrincadas relaciones con las lógicas contemporáneas del mundo neoliberal. Al respecto, Santiago Castro-Gómez (2000) al referirse a una cierta violencia epistémica asociada a lo que él denomina “patologías de la occidentalización”, ha descrito la modernidad como un “dispositivo que construía al otro mediante una lógica binaria que reprimía las diferencias” (p. 285), y ha afirmado que, en virtud de ello, la filosofía “posmoderna” habría visto en la mencionada crisis de la modernidad una “oportunidad histórica para la emergencia de esas diferencias largamente reprimidas” (p. 285). Sin embargo, el filósofo colombiano nos alerta sobre el hecho de que la mencionada “crisis” no constituiría, en realidad, un debilitamiento de la “estructura mundial” dentro de la cual opera-

ba dicho dispositivo. Lo que tal crisis señalaría no sería más que la crisis de una configuración histórica del poder en el marco de lo que Castro-Gómez, siguiendo a Wallerstein, ha dado en llamar el sistema-mundo capitalista. Una configuración histórica del poder que, en nuestra contemporaneidad neoliberal y globalizada, habría tomado otras formas, sustentadas, precisamente, en una cierta producción de las diferencias y ya no en su negación. Y en esa medida, advierte el filósofo colombiano, la “afirmación celebratoria” de dichas diferencias propia de la contemporaneidad, en lugar de subvertir el sistema, estaría contribuyendo a consolidarlo.

De manera pues que, como lo mostraré más adelante, al hablar del sujeto de la formación ciudadana en Colombia, habrá que tomar en cuenta que la persistencia de esas “patologías” de la modernidad —que he asociado a una cierta racionalidad de la violencia— en los discursos educativos contemporáneos no resultaría necesariamente superada o problematizada por lo que Castro-Gómez ha denominado la “afirmación celebratoria” de las diferencias en el marco de un sistema neoliberal y globalizado. Por el contrario, estaríamos tal vez, frente a una suerte de pervivencia de esa “otra cara de la moneda” moderna, que habría tomado ahora formas más contemporáneas. A partir de esta comprensión, es posible pensar que tal vez exista una cierta violencia constitutiva en nuestras formas de pensar el tipo de subjetividad que queremos educar para la ciudadanía en Colombia en la contemporaneidad. Una subjetividad atravesada por imaginarios de alteridad que deban tal vez ser problematizados si lo que se busca es pensar de otros modos la acción educativa en medio a una compleja situación de “posconflicto” que exige, tal vez, una transformación de los imaginarios que han configurado la subjetividad política de los colombianos.

2. La tensión entre lo moderno y lo posmoderno en la educación

Me parece fundamental problematizar las lógicas que orientan los ideales de formación de la subjetividad política, y entender de qué manera se articulan en esa subjetividad los ideales de la modernidad a una realidad posmoderna. Y es que si se aplica a la educación aquello que Foucault decía en *Las palabras y las cosas* (2007) acerca del hombre, es decir, que es una invención reciente —una invención de la modernidad—, puede decirse que ella no escapa al cuestionamiento y a la fractura que vienen sufriendo las metanarrativas modernas. El problema parece ser que, tras la fractura de esas grandes narrativas, asistimos a una compleja situación en la que registros temporales, a

la vez diferentes y simultáneos, parecen superponerse y entrar en conflicto: “el de la posmodernidad deslizándose sobre el de la modernidad, como si viviendo el primero lo pensásemos desde el segundo que aún pervive en las lógicas institucionales, sus normas y prácticas” (Skliar; Téllez, 2008, p. 72). Sostengo que dicha pervivencia estaría particularmente presente en el espacio educativo y sus prácticas institucionales y discursivas, y constituye, como se verá, la tensión central que se aborda en este trabajo.

Pero ¿por qué me refiero a esa pervivencia de lo moderno en lo posmoderno, como si se tratara de una tensión? En este punto, me parece necesario hacer dos comentarios para aclarar esta cuestión. En primer lugar, debo señalar aquí lo que Veiga-Neto (s.f.) ha llamado la (im)posibilidad del debate entre las perspectivas epistemológicas de los registros temporales de la Modernidad y la denominada Posmodernidad⁴. Y es que, de acuerdo con Veiga-Neto, se trataría, *en términos estrictos*, de un debate imposible. Esto, por cuanto dicho debate se referiría a mundos diferentes regidos por epistemologías incommensurables. Tal incommensurabilidad se refiere a la imposibilidad de articular un discurso que, como si de un tribunal epistemológico se tratara, permitiera alegar razones a favor o en contra de los dos paradigmas. En todo caso, para Veiga-Neto “ni lo posmoderno es un estado más avanzado de lo moderno —situación en la que se podría pensar en una subsunción de este por aquel, y en ese caso, sería mejor hablar de neomodernismo— ni tampoco ve el mundo con los ojos de lo moderno (y vice-versa)” (p. 3; *traducción mía*). Y es que, pese a las muchas tendencias en que se desdobra el pensamiento posmoderno, una de las características de ese estado de la cultura es, según Veiga-Neto, el pensar el mundo sin recurrir a las metanarrativas de la modernidad. Así, lo posmoderno sustrae de lo moderno sus propios fundamentos: “eso tiene efectos devastadores en la medida en que cambian las metodologías de análisis, cambian las posibilidades de intervención en el mundo, cambian las promesas, cambian los problemas, etc” (Veiga-Neto, s.f., p. 4).

De manera pues, que, si las miradas son distintas, si lo posmoderno no ve el mundo con los ojos de lo moderno, la coexistencia de dichas miradas parece problemática. Y la distancia que separa esos dos mundos no es un problema menor, ya que, como lo sostiene Veiga-Neto, “el sujeto del que habla el uno, no es el mismo del que habla el otro” (p. 4), y ello supondría, a mi entender, una relación tensa entre las lógicas expresadas por uno y otro sujeto. Según el autor, en un sentido amplio, el debate sería posible sólo en la medida en

4 Las ideas de Veiga-Neto que se discuten a continuación en torno a dicho debate, están contenidas en el artículo *Um debate (im)possível?*, localizado en el sitio web *Foucault et al:* <https://www.michel foucault.com.br/?textos.37>.

que sea posible desanclarse de uno de los dos mundos. Y, en ese caso, la respuesta a la pregunta acerca de la posibilidad de comunicación de lo moderno y lo posmoderno, resultaría aparentemente contradictoria: “es no y es sí. Y ahí no hay contradicción, pues en realidad lo que tenemos son dos respuestas para dos niveles diferentes de pregunta” (p. 5). Es no en términos epistemológicos, en la medida en que, como se dijo, no cabe un dialogo racional entre dos mundos incommensurables. Pero es sí en términos amplios, esto es, si, como lo plantea Veiga-Neto, dejamos de lado los intentos de demostrar que existe (o que no existe), por ejemplo, la razón trascendental o el sujeto racional, y buscamos otras estrategias. Y tales estrategias son, según el autor, de dos órdenes:

O entro en el mundo del otro para demolerlo, o prometo ventajas en mi mundo. En cualquiera de los dos casos se abre el espacio para el debate, ahora posible, no obstante, en uno u otro registro. De esta manera, el debate no solo es posible, sino que, además, podrá ser productivo, y, en ese caso, será deseable (Veiga-Neto, s.f., p. 5; *traducción mía*).

En el mismo sentido, Henry Giroux (1997) reconoce que los discursos de la *modernidad* y la *posmodernidad* son “ideológicamente distintos”, pero que una relectura crítica de la “*posmodernidad*” permitiría facilitar un acercamiento entre los dos discursos, que, necesariamente, debería ser crítico. Ello, para el pensador estadounidense, no supondría ni la muerte del pensamiento moderno, ni el rechazo superficial de lo que el autor denomina “los nuevos discursos de oposición” surgidos dentro del pensamiento *posmoderno*, sino toda una nueva reflexión sobre la forma en que los aspectos más críticos de estos dos discursos ayudarían a profundizar las posibilidades democráticas del propio proyecto moderno: “pues lo que interesa no es simplemente la aparición de un nuevo lenguaje para repensar la tradición modernista, sino también la reconstrucción de los requisitos políticos, culturales y sociales para realizar una concepción radical de ciudadanía y pedagogía” (Giroux, 1997, p. 57).

Así, pues, siguiendo los razonamientos de Veiga-Neto y Giroux, me parece que es posible y deseable entablar una discusión productiva en torno a dicho debate, al que, en el contexto de este trabajo, he preferido referirme como una tensión. Pero la estrategia, en el caso de este texto, se alejaría muchísimo de la alternativa de prometer ventajas en un mundo o en otro, en la medida en que prefiero alejarme de la tentación fácil de las prescripciones. Así, me parece que tiendo más a la primera opción presentada por Veiga-Neto, esto es, entrar en el mundo de la Modernidad para demolerlo. Y la forma en que llevo

a cabo esa tarea de demolición es, precisamente, señalando las patologías del mundo moderno, en relación con la forma en que, desde él, se piensa la configuración de la subjetividad. Y es que, tal como lo ha afirmado Fernández Herrería (2003), es importante recuperar, de lo que él denomina la “crítica posmoderna”, esa lectura de la modernidad que se vale de la sospecha, la deconstrucción, el trabajo genealógico, “para señalar todo lo que hay de máscara, de falso, de oculto, de inconsciente, de constrictivo en los valores de la modernidad, a fin de que se reconozca su ‘fantasma’”. Esto es, lo que la modernidad “ha dejado fuera, lo otro (...) o se presenta sospechosamente bajo tanta mascaraada en el carnaval de la modernidad: la democracia, la moral, los valores religiosos, el sujeto humano” (Fernández Herrería, 2003, p. 115). Este era, pues, mi primer comentario, en relación con la cuestión de la tensión entre lo moderno y lo posmoderno.

En segundo lugar, me gustaría hacer énfasis en una cierta complejidad de la situación señalada más arriba por Skliar y Téllez, y que será fundamental para este trabajo. Los autores aluden a una superposición de registros temporales en la que uno de ellos pervive en el otro: el de la modernidad en el de la “posmodernidad”. Sin embargo, habría que anotar que se trata de una superposición que presentaría una tensión particular: Por un lado, en la contemporaneidad, efectivamente, hemos asistido a la fractura de los metarrelatos modernos, y se ha comenzado a dar apertura a la diferencia y a formas emergentes de subjetividad. Así, tal como lo sostiene Santiago Castro-Gómez (2000), la llamada “crisis de la modernidad” habría sido vista por el pensamiento contemporáneo como una oportunidad histórica para la emergencia de esas diferencias que durante tanto tiempo habrían sido reprimidas. No obstante, el filósofo colombiano señala que la actual reorganización global de la economía capitalista —el neoliberalismo— se sustenta sobre la producción de las diferencias, y que, en esa medida, lo que el autor ha denominado una afirmación celebratoria de las mismas propia de la contemporaneidad, no debería ser vista sin cierto recelo.

Por otro lado, de acuerdo con Silva (1995), podríamos hablar de un “asalto neoliberal” al proyecto moderno de la educación. A decir del autor brasileño, la educación se ha constituido en uno de los blancos principales de ese asalto neoliberal a las instituciones sociales del moderno estado capitalista. Es que, al constituirse en un agente de cambio cultural y de producción de identidades, la educación estaría situada en una posición estratégica para cualquier proyecto de transformación radical de lo político y lo social, como la que pretende llevar a cabo el neoliberalismo. Y lo que allí estaría en juego

sería una inversión de las categorías del sentido común sobre lo educativo. De esa manera, considera Silva (1995), el asalto neoliberal asentaría un golpe de muerte al proyecto moderno de la educación, principalmente en lo que se refiere a la subjetividad: “El sujeto humanista y altruista de la educación moderna es sustituido por el consumidor adquisitivo y competidor darwinista de la visión neoliberal de sociedad” (p. 254; *traducción mía*). En otras palabras, para Silva, sería la contemporaneidad neoliberal la que traería oscuridad sobre los ideales iluministas del proyecto educativo moderno.

Nótese que existe una crucial diferencia de énfasis entre los planteamientos de Castro-Gómez y los de Silva. Mientras el primero reconoce lo que Bauman ha denominado el “rostro oculto” del proyecto moderno (Bauman, 1998), el segundo parece considerar solo el lado luminoso del mismo, asociado a un sujeto “humanista y altruista”. Es decir, cada uno de ellos pone el acento en una cara diferente de la misma moneda. De manera pues que la contemporaneidad podría considerarse, o bien en su faceta de “afirmación celebratoria de las diferencias”, como una oportunidad histórica de ruptura con las “patologías” vinculadas a la subjetividad moderna —como, según Castro-Gómez, sería considerada por la llamada filosofía “posmoderna”—, o bien, en su faceta de “asalto neoliberal”, como una ruptura radical con los ideales humanistas de un sujeto altruista e ilustrado, como ocurriría con la Filosofía Crítica a partir de la que parece hablar Silva. De cualquier manera, Castro-Gómez advierte también los peligros de la contemporaneidad neoliberal, y ve en la llamada crisis de la modernidad asociada a ella, no “una explosión de los marcos normativos en los cuales este proyecto jugaba taxonómicamente, sino como una nueva configuración de las relaciones mundiales de poder” (2000, p. 286).

De modo pues que, aunque en la contemporaneidad se ha comenzado a abrir espacio a los discursos sobre la diferencia y la emergencia de otros tipos de subjetividad, al mismo tiempo, la racionalidad neoliberal parece haberse apropiado de esos mismos discursos para configurar nuevas subjetividades compatibles con las dinámicas del capital. Silva (1995) plantea que ese “asalto neoliberal” se presenta como un proyecto opuesto al proyecto de la modernidad, y que va en contravía del mismo en la medida en que desvirtuaría los ideales humanistas ilustrados. Sin embargo, a la luz de lo expuesto en relación con ese “rostro oculto de la modernidad”—esa cierta racionalidad que acaba por producir una cultura de lo inhumano, según Mèlich—, me parece pertinente sostener, en consonancia con Castro-Gómez, que la lógica del sujeto neoliberal podría considerarse como una de tantas consecuencias de la modernidad, y en ese sentido, como una persistencia y, tal vez, agudización

de lo que Castro-Gómez ha llamado las “patologías” de la occidentalización.

Habría entonces —en una cierta perspectiva que ve en la contemporaneidad la posibilidad de afirmación de las diferencias—, una suerte de superposición conflictiva en las lógicas moderna y contemporánea, o un problemático deslizamiento, una pervivencia de la primera en la segunda, tal como lo han señalado Skiliar y Téllez. Pero, al mismo tiempo, la contemporaneidad neoliberal que, justamente, se sustenta sobre esa producción de las diferencias, no sería más que una consecuencia de esa misma modernidad, y, en esa medida, tal vez, una manifestación más de ese rostro oculto del proyecto moderno que hemos señalado aquí. Y, por supuesto, la educación, en tanto proyecto moderno por excelencia, y al mismo tiempo, en tanto agente fundamental de la transformación cultural, política y social que persigue la contemporaneidad neoliberal, se encontraría particularmente atravesada por dichas contradicciones y tensiones, como se verá a continuación, en el caso particular de los discursos de las políticas educativas sobre la FC en Colombia.

3. Del sujeto autónomo al sujeto individualista: las violencias contra la alteridad

3.1. El sujeto autónomo de la Formación Ciudadana

¿Cómo aparece esa subjetividad moderna en los discursos de la FC en Colombia? ¿bajo qué formas? ¿dicha y materializada a través de qué enunciados? Pues bien, fue para mí evidente al trabajar con documentos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y documentos oficiales del Estado colombiano que abordan el tema de la FC, que, aquí y allá, en los documentos abordados, esa subjetividad habla a través del enunciado que establece uno de los principales propósitos de la educación en Colombia: formar ciudadanos moralmente autónomos. Así, los enunciados más contemporáneos que destacan el papel de la alteridad, y la importancia cada vez mayor que cobra el discurso de la diversidad, aparecerán frecuentemente junto al presupuesto de que ese sujeto, que se proyecta como objetivo de formación, debe ser, antes que nada, un ciudadano caracterizado por su carácter moral y su autonomía.

Así como la educación se ha propuesto formar el pensamiento, también es posible fomentar el desarrollo moral de los seres humanos y éste es

un aspecto fundamental para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común (Estándares básicos de competencias ciudadanas, 2004, p. 8).

El desarrollo de estas competencias está íntimamente ligado al desarrollo moral de los seres humanos, aspecto básico para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas tras considerar el punto de vista de los otros, con el fin de realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común (Estándares Básicos de Competencias, 2006, p. 155).

Pero ¿por qué, como se ha dicho aquí, supondría esto una tensión? y ¿por qué presento al ciudadano autónomo como una figura típicamente moderna de la subjetividad política? El primer interrogante será respondido a lo largo de esta sección. En cuanto al segundo interrogante, paso a explicarlo a continuación. Y para ello, es preciso desglosar la idea de *ciudadano autónomo* en sus elementos constitutivos. Así, pues, vamos en primer lugar, a hablar del *ciudadano*, que se constituye en la figura paradigmática de la subjetividad política moderna, y será un elemento de primer orden en la configuración de los modernos Estados nacionales. Y es que, de acuerdo con Durán,

Si existe en la modernidad un acontecimiento que la distingue y la atraviesa, es la consolidación de la noción de individuo como sujeto, sujeto cognosciente y creador del conocimiento en el campo de las ciencias, autónomo éticamente, deliberante y actuante en el ámbito político. Particularmente, en relación con este último aspecto, la noción de individuo como sujeto político, como ciudadano será la base de las ideas demoliberales (1996, p. 316).

Tal como lo señala Durán, quizá el acontecimiento más característico de la modernidad sea la emergencia de esa figura de la subjetividad que se constituye, no solo en fundamento de todo conocimiento, sino también en fundamento de lo político. Y precisamente, es en este último —el ámbito político—, que el ciudadano se constituirá en el sujeto político que dará sustento a las ideas liberales en torno a las cuales empezarán a configurarse las democracias modernas. Así, de acuerdo con Restrepo (2006), el individuo se torna ciudadano a partir la posibilidad de participación en el pacto colectivo

que tiene lugar a través de la deliberación racional y del pacto razonable. Y así, el ciudadano se constituye en un sujeto político que, “antecediendo a la sociedad en su constitución, se percibe como autofundante, como autorreferenciado en la elección de los fines que escoge” (Restrepo, 2006, p. 141). Es precisamente ese sujeto autofundante y fundante de lo político, el objeto de la educación como proyecto moderno. Esta ha de ocuparse de formar sujetos razonablemente autónomos y moralmente aptos para constituir el orden político. Y esta meta parece persistir en los discursos contemporáneos de la FC en Colombia. En ellos, la noción de *autonomía* se presenta como una cuestión de primer orden. Así, por ejemplo, se presenta en el *Programa de Competencias Ciudadanas*, a propósito del *proyecto de vida* como uno de los proyectos pedagógicos que se plantean la tarea de que los estudiantes reconozcan su dignidad y logren vivir de la forma en que ellos quieren hacerlo:

[...] el proyecto de vida se vincula estrechamente con el reconocimiento de la igual dignidad de todos los estudiantes y se convierte en el mecanismo propicio para que cada persona pueda vivir como quiera. Es decir, la dignidad entendida como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio que promueva el libre desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que imponen el ordenamiento jurídico y los derechos de los demás (2011, p. 38).

Quiero destacar en este fragmento el carácter trascendental que se les atribuye a los sujetos que se pretende educar. Es decir, se piensa en dichos estudiantes como sujetos constituyentes de lo social —a la manera moderna— mas no como constituidos por lo social —como sucedería, por ejemplo, en una perspectiva más contemporánea—. En dicho discurso, esos estudiantes, adecuadamente educados, alcanzarán la autonomía y estarán en condiciones de “vivir como quieran”, sin que se considere ningún tipo de mediación en las condiciones históricas que constituyen social y políticamente a esos sujetos. La única limitación que allí se tiene en cuenta no es otra que la del pacto social constituido razonablemente por los sujetos políticos que no dejan de ser fundantes del ordenamiento jurídico y social. En esta visión eminentemente iluminista de la autonomía, la libertad del sujeto tiene su origen en sí mismo y en sus propias convicciones, una vez que este ha alcanzado la capacidad de pensar por sí mismo:

La autonomía, por su parte, implica que la capacidad de actuar libremente se ejerza de manera coherente con las convicciones y el proyecto de vida propio. También supone la capacidad de tener plena conciencia

de las implicaciones de los actos propios, asumir la responsabilidad de los mismos, y formular juicios de la manera más informada posible. En resumen, la autonomía implica la posibilidad de pensar y actuar por sí mismas y sí mismos, bajo el pleno uso de las capacidades para la toma correcta de decisiones (Guía 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar, 2013, p. 267).

Pero ¿cuáles serían las implicaciones ontológicas que tendría el hecho de situar el principio de autonomía como fundamento de una cierta forma de pensar la educación que prácticamente se ha naturalizado? Y es que, tal como lo plantea Mèlich, no cabe duda de que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso educativo continúa siendo, hoy por hoy, el desarrollo de la autonomía. Bajo la influencia de la ética kantiana, tal y como ésta fue recibida en ciertas teorías cognitivistas del desarrollo moral —como la de Kohlberg, por ejemplo— este objetivo parece muy claro y plenamente justificado en el campo educativo. Y por ello, soy consciente, igual que Mèlich, de que “plantear una reflexión crítica —como la que aquí se pretende— sobre el tan ambicionado ideal de autonomía puede resultar escandaloso, ingenuo o simplemente temerario. Y, sin embargo, eso es lo que pretendemos” (p. 130).

Para responder entonces a la pregunta planteada en el párrafo anterior, retomaré la problematización del principio de autonomía, que, de la mano de Levinas, llevan a cabo los filósofos de la educación español Fernando Bárcena y Joan Carles Mèlich (2000). Para estos autores, la tradicional autoridad conferida a la autonomía se habría convertido en el primer obstáculo que habría que remover críticamente para pensar una nueva Filosofía de la Educación que tome en consideración el problema de la alteridad. Veamos porqué.

Dice Kant:

La autonomía de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas; toda heteronomía del albedrío, en cambio, no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad (1975, pp. 54-55).

De acuerdo con Bárcena y Mèlich, Kant es aquí un fiel representante de su tiempo y, tal vez, su más eminente portavoz. De eso se trata la kantiana mayoría de edad: de ser capaz de darse leyes a sí mismo. Pero el argumento de Kant en favor de la autonomía pasa por una crítica radical a la heterono-

mía: esta no podría fundar ninguna moralidad porque responde a un interés particular del sujeto, y no a un imperativo universal. Y bajo esta perspectiva, la presencia del otro se presenta como un obstáculo para la autonomía. Allí, solo cuenta la certidumbre interior del sujeto moral. Y frente a este, el otro es simplemente otro sujeto autónomo y dotado de razón; esto es, un *alter ego*. De manera que podría decirse, según Mèlich, que “Kant reduce al otro a una categoría, lo asimila a un concepto universal” (2000, p. 134).

Ahora bien, ese *otro* también está presente en los discursos de la FC, y podría decirse, que es parte fundamental de los mismos. Su presencia es prácticamente exigida por los discursos actuales de la diversidad y la diferencia invocados por el carácter multicultural de las sociedades contemporáneas. De manera concreta, la relevancia de ese otro es señalada explícitamente en los documentos de los *Estándares de Competencias Ciudadanas*, y aparece enunciada en el grupo de estándares denominado *Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*. Y en esa medida, en gran parte de los documentos analizados la cuestión del otro es invariablemente invocada bajo el enunciado de la educación como herramienta para formar en el respeto de la diversidad cultural y el reconocimiento y valoración de las diferencias:

Este aprendizaje debe ocurrir de tal manera que permita a la persona ejercer su ciudadanía, es decir, debe permitir el desarrollo de ciertas competencias y conocimientos para relacionarse con otras personas, actuar como protagonistas políticos, y participar activa y responsablemente en decisiones colectivas (Guía No 9, Guías pedagógicas para la convivencia escolar, 2013, p. 12).

Consolidar una cultura que promueva el respeto por lo que piensa y es el “otro” (Plan nacional decenal de Educación 2016-2026, 2016, p. 48).

Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que siempre hay un otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto, al ser humano aparentemente más lejano –al desconocido, por ejemplo– o a quien hará parte de las futuras generaciones (Estándares básicos de competencias, 2006, p. 150).

La institución educativa es un escenario privilegiado, pues allí aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo y a identificar nuestras particu-

laridades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos (Guía No 6, Estándares básicos en competencias ciudadanas, 2004, p. 5).

¿Por qué hablo entonces de una tensión? ¿no resultaría acaso tranquilizador que en los documentos de las políticas educativas del Estado colombiano se haya incluido la importante cuestión de la alteridad? El problema radica en que, como ya lo mostré, esa contemporánea preocupación por el otro coexiste discursivamente con el principio kantiano de la autonomía. Parecería evidente que se trata de dos dimensiones de la subjetividad política que necesitan ser cultivadas, si lo que se quiere es formar “buenos ciudadanos”. ¿Por qué habría de problematizarse la coexistencia de dos objetivos tan loables y humanistas de la educación? Pero existe un problema: la cuestión de la alteridad es introducida sin que exista ningún tipo de problematización de la noción clásica de autonomía. Y esa, aparentemente inocua, cuestión de orden epistemológico y ontológico supone, como sostengo en este trabajo, importantes consecuencias para la forma en que, desde lo educativo, se enseña a configurar las relaciones con los otros. De manera que, bajo el lente de una mirada filosófica, el ambicionado ideal de la autonomía resulta susceptible de tensión y problematización, tal como lo ha comprendido Levinas.

Dije más arriba que Kant acaba por reducir al otro a una categoría, y asimilarlo a un concepto universal. Levinas, por su parte, lleva a cabo —como se mencionó unas páginas atrás— una crítica radical a la tendencia filosófica dominante en la filosofía occidental que ha reducido lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, y que ha hecho de la autonomía su principio supremo. Y es que, para Levinas, esta asimilación de lo Otro por parte de lo Mismo no se obtiene sin una cierta violencia. Se trata de una crítica de esa figura de la subjetividad entendida en términos de una totalidad que lo asimila todo, y que, en esa medida, supone una existencia monádica. Esto es, una existencia sin relación, en la que, a partir de la exacerbación del principio de autonomía, toda heteronomía se ve cuestionada, y toda alteridad queda suspendida. Había dicho ya que Castro-Gómez identifica la negación de la alteridad como una de las patologías de la Modernidad. Esta, a decir del autor colombiano, podría considerarse como una “máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas” (2000, p. 88). De la misma manera, Han ha identificado como la gran patología de dicha época, un paradigma inmunológico que remite a una violencia de la negatividad que rechaza y repele al otro. Y ya Levinas nos ha ayudado a

entender como esto tiene lugar a partir de un registro ontológico y ético, y como la persistencia no problematizada del principio iluminista de la autonomía estaría estrechamente vinculada a dicha violencia. Ello, por supuesto, no quiere decir que pretenda negar la importancia de la autonomía, sino resituarla y señalar la importancia de una nueva configuración que ponga a dialogar a la autonomía con la heteronomía, y, por lo tanto, con la cuestión de la alteridad. Y es que, tal como lo ha señalado Melich, “el ideal de autonomía no es una aspiración equívoca en educación. Ciertamente es irrenunciable. Lo limitado se encuentra en el planteamiento kantiano que hemos intentado resumir y confrontar críticamente con Levinas” (pp. 142-143).

3.2. El sujeto individualista

Ahora bien, la tensión que he señalado aquí entre el principio de autonomía y la cuestión de la alteridad resulta aún más complejizada en el caso de los actuales discursos de la Formación Ciudadana en Colombia. Ello, debido a que, de manera paralela a la importancia que comienza a cobrar la cuestión del otro en dichos discursos, entra en apogeo el discurso sobre la calidad de la Educación, y de la mano de ese discurso, la necesidad de formar una subjetividad política competitiva. De manera que, como lo mostraré a continuación, lejos de superar la patología moderna de la violencia contra la alteridad, pareceríamos asistir, en la contemporaneidad neoliberal, a una exacerbación del individualismo y a lo que podría ser su consecuente profundización de esa racionalidad de la violencia. Así pues, como acabé de mencionarlo, de la mano de la preocupación por la diversidad y la diferencia, los documentos analizados muestran una predominante preocupación con la tarea que tendría la educación de formar ciertas habilidades en los individuos, que les permitan enfrentar los “retos” y “desafíos” del mundo contemporáneo:

(...) estándares básicos que permiten desarrollar en los niños no sólo habilidades comunicativas, matemáticas y científicas, indispensables para enfrentar el desafío de la sociedad de la información y el conocimiento, sino también, y tal vez lo más importante para un país como el nuestro, desarrollar competencias ciudadanas que nos den la posibilidad de formar una nueva generación de colombianos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común.

(...) se pretende no solamente que cada uno de los niños, niñas y jóvenes de todos los rincones del país cuenten con un cupo en las escuelas y

colegios y permanezcan allí hasta terminar sus estudios, sino también que todos reciban una educación de calidad y desarrollen las capacidades necesarias para enfrentar los retos del mundo contemporáneo (Estándares básicos de competencias, 2006, p. 6).

Y esos desafíos y retos del mundo contemporáneo para el cual los niños, niñas y jóvenes deben estar preparados y desarrollar las capacidades necesarias, no son otros que los desafíos y retos del mundo laboral y productivo, y, por lo tanto, de la lógica neoliberal de las sociedades actuales. Allí, como bien lo señalan Gordon (1991) y Peters (1994), lo social se subordina a lo económico. Y esa subordinación de lo social a lo económico se hace presente en los documentos analizados, no de una forma velada y tácita, sino de una forma, la mayor parte de las veces, explícita y directa. Es una lógica que opera como un imperativo económico en los documentos oficiales del Estado colombiano, y con un carácter más altruista y formativo en los documentos y cartillas del MEN. Pero en unos y otros, la relevancia de la educación como herramienta de primer orden para la formación para el trabajo, es manifiesta y evidente. Así, en la introducción a los Estándares Básicos de Competencias (2006) se dice:

Las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera más allá de garantizar escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. No se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes (Estándares básicos de competencias, 2006, p. 8).

El papel de la educación, tanto en la familia como en la institución educativa, es de gran importancia para desarrollar en la niñez y la juventud las competencias necesarias para desempeñarse de manera responsable en la vida pública y privada (Estándares básicos de competencias, 2006, p. 153).

Y los planes de desarrollo, y más concretamente, los planes decenales de educación del gobierno nacional son muy claros en cuanto al tipo de resultados que la educación colombiana espera garantizar en sus estudiantes, así como en cuanto al tipo de desempeño que se espera de ellos en la vida pública y privada:

Las instituciones educativas ofrecerán educación de calidad para que los seres humanos sean competentes y puedan ser incluidos en el mundo laboral, en concordancia con las exigencias de la globalización (...) Se logrará la articulación e incorporación de las competencias laborales en el currículo, en todos los niveles de la educación, y buscará la formación integral del individuo (Plan nacional decenal de educación 2006-2016, 2006, p. 22).

En este sentido, a la educación se le otorga una función preventiva y otra remedial. Preventiva, pues a través de garantizar el acceso, la calidad, una dotación suficiente de recursos educativos y la adquisición de un conjunto de competencias básicas facilita el acceso al mercado laboral (Plan nacional de desarrollo 2006-2010, p. 150).

Como se señaló en la visión, uno de los elementos sobre los que debe enfocarse prioritariamente la política pública es en el desarrollo de un capital humano altamente calificado que responda a las necesidades económicas, sociales y productivas del país (Plan nacional de desarrollo 2014-2018, 2014, p. 70).

Y es que, bajo esta perspectiva eminentemente neoliberal, el gobierno debe intervenir sobre la sociedad —y sus instituciones— para que los mecanismos competitivos del mercado puedan cumplir el papel de reguladores: “Se trata de hacer del mercado, de la competencia, y por consiguiente de la empresa, lo que podríamos llamar el poder informante de la sociedad” (Foucault, 2007, pp. 186-187). De esa manera, el neoliberalismo, en sus diferentes vertientes, pretende introducir la competencia como un ordenador social, y la lógica de la empresa en el ámbito de la subjetividad. Se trata de una tecnología de gobierno que interviene sobre lo social, configurando modos de conducirse, pensar y desear, con el objetivo de crear las condiciones de una autogestión y autovigilancia que permitan a los sujetos desenvolverse en el mercado a través de un adecuado desarrollo y cultivo de competencias. Y la educación parece cumplir en ello un papel de primer orden, mediante la lógica del “saber hacer”, tal como lo demuestran los documentos del Estado colombiano que abordan la cuestión de la FC:

La Revolución Educativa, reflejada en la noción de competencia, propone que lo importante no es sólo conocer, sino también saber hacer. Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana (Estándares

básicos en competencias ciudadanas, 2004, p. 7).

(...) formar profesionales idóneos, competentes y responsables, que tengan conciencia ética y solidaria; promover la preparación e inclusión de los ciudadanos en las dinámicas internacionales del conocimiento, la ciencia, la innovación, la técnica y el trabajo (Plan sectorial 2010-2014, 2010, p. 37).

El Ministerio de Educación ha priorizado el mejoramiento de la calidad de la educación y el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas como una herramienta fundamental para formar ciudadanos con la capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político, social (...) (Informe de gestión 2010-2014, 2010, p. 114).

En esta insistencia en formar para adquirir unas competencias, aunque sean ciudadanas, se evidencia lo que Restrepo (2006) describe como “un modelo economicista, tecnicista e instrumental del sujeto político” (p, 168). Allí, la centralidad del “saber hacer” permite identificar una concepción de la realidad como un todo modificable o transformable desde la acción del sujeto: “Prevalece el individuo sobre la realidad que se le presenta la cual, predecible o calculable, recibe su forma u objetivación” (Restrepo, 2006, p. 148). Bajo este enfoque el conocimiento deviene recurso que debe ser utilizado, con el afán de extraer provecho, rendimiento o ganancia de él. El sujeto debe realizar acciones que se reviertan, de manera óptima, en un resultado idóneo, y que, mediante un proceso educativo, se prepara para asumir funciones frente a quienes se lo demandan. Desde esta perspectiva, de acuerdo con Restrepo (2006), la configuración de las relaciones sociales y políticas y, por ende, de las dimensiones constitutivas del sujeto político, se plantean con criterios de eficiencia y eficientismo. Este, entendido como la concreción de resultados tangibles, palpables, evaluables, se ha tornado en el epicentro de un modelo que privilegia la acción, el desempeño, el hacer. Y aquella —la eficiencia—, entendida como la posibilidad de asumir, idóneamente, funciones determinadas. Y todo ello aderezado con el principio de la competitividad. No basta entonces cumplir adecuadamente ciertas funciones, o mostrar resultados concretos. Parece ser que se trata de hacerlo mejor que los otros:

El mejoramiento de la calidad de la educación superior en el próximo cuatrienio se convierte en uno de los principales retos para el desarrollo del país puesto que es en este ciclo educativo en el que se adquieren los conocimientos y destrezas propias de una *fuerza laboral competitiva* (Plan

nacional de desarrollo 2006-2010, 2006, pp. 307-308; *cursivas mías*).

Por lo tanto, una formación de capital humano soportada en la pertinencia, que apunte al desarrollo continuo de las competencias y que genere espacios de articulación, coordinación y diálogo permanente entre el sector educativo y el sector productivo, permitirá a la población ser *más competente y competitiva* para alcanzar los objetivos de cerrar las brechas e impulsar el desarrollo nacional (Plan nacional de desarrollo 2010-2014, 2010, p. 108; *cursivas mías*).

También es fundamental educar en y para la innovación. Es decir, facilitar que nuevos modelos pedagógicos, metodologías, didácticas y tecnologías vigoricen los ambientes educativos y, a su vez, lograr que los colombianos estemos en mayor *capacidad de ser competitivos* en un mundo globalizado (Informe de gestión 2010-2014, 2014, p. 228; *cursivas mías*).

Vemos aquí, de nuevo, como la lógica de la empresa resulta extendida a todo el ámbito social, y, concretamente, al ámbito educativo. Y es que, tal como lo ha afirmado Veiga-Neto (1999), en la medida en que el Estado se “empresarializa”, los juegos de competición que se concentraban en las actividades empresariales comienzan a extenderse por todas partes: Así, “el sujeto ideal del neoliberalismo es aquel que es capaz de participar compitiendo libremente, y que es suficientemente competente para competir mejor haciendo sus propias elecciones y adquisiciones” (1999, s.p.). Esto conduce, de acuerdo con Veiga-Neto, a una “exacerbación del individualismo” que guardaría una estrecha relación con el progresivo aislamiento, y la soledad cada vez mayor del *Homo clausus* descrito por el sociólogo Norbert Elias⁵, y que hace referencia a la existencia monádica y atomizada de la figura moderna de la subjetividad, tan preconizada por las filosofías de la conciencia (Veiga-Neto, 1999). Es así como, a través del imperativo neoliberal de la competitividad que exacerbaba el individualismo del *Homo clausus*, pasamos de la figura del sujeto autónomo a la figura del sujeto individualista.

Ese sujeto moderno, cada vez más libre y más competente, cada vez más autónomo, parece entonces replegarse aún más en su soledad y en su

⁵A través de la figura del *homo clausus*, Elías establece una crítica a todos los campos del conocimiento que definen al individuo como un ser autónomo, cuya estructura es independiente e aislada de los objetos y del contexto del cual hacen parte. El autor lo describe así: “su núcleo, su ser, su verdadero yo aparecen igualmente como algo en él que está separado por una pared invisible de todo lo que es externo, incluyendo todos los demás seres humanos” (Elías, 1994, p. 238).

mismidad, en la contemporaneidad neoliberal. Se trata, según Byung Chul Han, del sujeto de rendimiento⁶. En él, toda coacción externa a la acción se interioriza, y se ofrece como libertad. Y esa interiorización sería, según el autor surcoreano, un rasgo característico del modo de producción capitalista. Pero la interiorización de la coacción viene acompañada de la patología correspondiente a la modernidad tardía. En ese movimiento, según Han, la violencia contra la alteridad que se había presentado como propia de la época moderna, “se hace más psíquica, y, con ello, se invisibiliza. Se desmarca cada vez más de la negatividad del otro (...) y se dirige a uno mismo” (2013, p. 6). La violencia que, de acuerdo con el filósofo, se había trasladado al ámbito de la subjetividad, abandona el paradigma inmunológico, y se pasa así de una violencia de la negatividad —que rechaza lo extraño, lo otro— a una violencia de la positividad —que se caracterizaría por una suerte de sobreabundancia de mismidad en la que la alteridad prácticamente desaparece—.

De esta manera, la sociedad contemporánea no se rige ya por el esquema inmunológico amigo/enemigo. Esto por cuanto el “competidor” no es un enemigo, y el comportamiento competitivo —tan preconizado por el neoliberalismo—, carece, según Han (2013), de tensión existencial, de la negatividad del otro, que permite al yo construir una imagen definida de sí. Es así como el sujeto de rendimiento de la contemporaneidad parece despojarse cada vez más de la negatividad. No existe allí instancia externa que lo inste a rendir más. Y en esa medida, pareciera que es el propio yo quien se exhorta a ello, y que es a sí mismo a quien dirige su violencia. Y como consecuencia de ello, el individuo contemporáneo se desmarca cada vez más de la negatividad del otro, y se afirma a partir de la positividad de lo Mismo. Allí, bajo el manto omniabarcante de la lógica globalizante, el otro acaba por desaparecer.

⁶ De acuerdo con Han, el sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o que lo explote. Y en esa medida, es dueño y soberano de sí mismo. Pero la supresión de un dominio externo no conduciría en este caso a la libertad. Sino que, gracias a ella, libertad y coacción coinciden: “Así, el sujeto de rendimiento se abandona a la libertad obligada o a la libre obligación de maximizar el rendimiento. El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación de otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado” (2010, p. 16).

A manera de conclusión

Podríamos decir que, en un nivel meramente teórico, la persistencia de la racionalidad moderna en los discursos de la FC en Colombia parece entrar en profunda contradicción con los contemporáneos discursos celebratorios de las diferencias. Pero en un nivel político y social, dichos discursos estarían también siendo usados en el ámbito educativo para configurar subjetividades que encajen perfectamente en el orden neoliberal contemporáneo. De manera que, aquello que inicialmente pareciera tan solo una superposición conflictiva de registros temporales toma además el matiz de una problemática persistencia. Esto es, la persistencia de una racionalidad asociada a lo que Castro-Gómez ha denominado las “patologías de la occidentalización”. La persistencia de una racionalidad que, en palabras de Mèlich, habría dado sustento a una cierta “cultura de lo inhumano”, y que, paradójicamente, parecería operar en ciertos imaginarios del Estado colombiano, relacionados a la manera de pensar la subjetividad política que debe formar la educación frente al fenómeno de la violencia. La persistencia de una racionalidad de la violencia que atraviesa y configura esa subjetividad política presentada por los discursos de las políticas estatales asociadas a la FC en Colombia.

Referencias

- Bárcena, Fernando; Mèlich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidos.
- Bauman, Zygmun (1998). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Castro-Gómez, Santiago (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 88-99.

Durán, R. (1996), "El individualismo metodológico", en Cortés, F. y Monsalve A, *Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia*.

Elias, Norbert (1994). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

Fernández Herrería, Alfonso (2003). La educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Educación XXI*, vol. 6. Uned, Facultad de Educación. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.6.0.354>.

Foucault, Michel (1982). *La imposible prisión: debate con Foucault*. Barcelona: Anagrama.

Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Giroux, H. Cruzando límites (1997). *Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Gordon, Colin (1991). Introduction. In: BURCHELL, David; GORDON, Colin & MILLER, Peter (ed.). *The Foucault's effect: studies in governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf. p.1-51.

Han, Byung-Chul (2010). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder editorial, S.L.

Han, Byung-Chul (2013). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder editorial, S.L.

Kant, I (1975). *Crítica de la razón práctica*. Madrid: Espasa-Calpe.

Levinas, Emmanuel (1982). *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70.

McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Peters, Michael (1994). Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, p. 211-224.

Silva, Tomaz Tadeu da (1995). O projeto educacional moderno: identidade terminal? En: Veiga-Neto, Alfredo (Org.). *Critica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, p. 245-260.

Skliar, Carlos; Téllez, Magaldy (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. 1^a ed. Buenos Aires/México: Nove-duc.

Veiga-Neto, Alfredo (1999). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999, sob a coordenação da Dr^a Vera Portocarrero.

Veiga-Neto, Alfredo (2006). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Impé-rio. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, p.13-38. ISBN: 85-7526-224-6.

Documentos del Men:

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional, 2006.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías No 6. Ministerio de Educación Nacional, 2004.

Plan sectorial 2010-2014. Documento No 9. Ministerio de Educación Nacional.

Informe de gestión 2010-2014. Educación de calidad: el camino para la prosperidad. Ministerio de Educación Nacional.

Guía No 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 – Decreto 1965 de 2013. Sistema nacional de convivencia escolar. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. C., Colombia.

Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas. Cartilla 2 MAPA. Programa de Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 2011.

Documentos oficiales del Estado colombiano:

Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado comunitario. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación, 2003.

Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado comunitario: desarrollo para todos. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación, 2007.

Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. <www.plandecenal.edu.co>

Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos. Más empleo, menos pobreza y más seguridad. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación, 2011.

Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Paz, equidad, educación. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación.