

‘Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad’:

notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje¹

Se nos faz acreditar que se trata da nossa liberdade: notas sobre a ironia do dispositivo de aprendizagem

It makes us believe that it is about our freedom: notes on the irony of the leaning apparatus

Maarten Simons*
Jan Masschelein**

* Profesor Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Centro de Filosofía de la Educación Universidad Católica de Lovaina, KU Leuven, Bélgica. Correo electrónico: maarten.simons@ppw.kuleuven.be

** Profesor Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Lovaina, KU Leuven, Bélgica. Correo electrónico: jan.masschelein@ppw.kuleuven.be

1 Traducción de Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, PVE/CAPES-UNISINOS. Profesor asociado Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, (Colombia). Título original: Simons, M. y Masschelein, J. (2008). It makes us believe that it is about our freedom: notes on the irony of the leaning apparatus. En P. Smeyers y M. Depaep (eds.). *Educational Research (3): the educationalization of social problems* (pp. 191-204). Springer.

Resumen

El propósito de este artículo es reconsiderar los conceptos de *educacionalización* y *gramática escolar* (cf. Depaep, 2005) a la luz de la excesiva importancia atribuida al *aprendizaje* en la actualidad. Además, queremos señalar que conceptos como *poder disciplinario* y *panoptismo* ya no son adecuados para comprender lo que se denomina *sociedades de aprendizaje* y ambientes de aprendizaje. El concepto de *dispositivo de aprendizaje* se sugiere como concepto alternativo para abordar estas cuestiones y tal vez como punto de partida para (futuros) análisis centrados en la *gramática del aprendizaje*.

Palabras clave

Educacionalización, dispositivo de aprendizaje, gubernamentalidad.

Resumo

O objetivo deste artigo é rever os conceitos de *educacionalização* e *gramática escolar* (cf. Depaep, 2005), tendo em conta a grande importância atribuída para a aprendizagem hoje. Além disso, nós queremos sublinhar que conceitos como *poder disciplinar* e *panoptismo* não são mais adequados para entender o que é chamado de *sociedades de aprendizagem* e *ambientes de aprendizagem*. O conceito de *dispositivo de aprendizagem* é sugerido como um conceito alternativo para abordar estas questões e, talvez, como um ponto de partida para (futuras) análises centrados sobre a *gramática da aprendizagem*.

Palavras chave

Educaionalização, dispositivo de aprendizagem, governamentalidade.

Abstract

The aim of this chapter is to reconsider the concepts ‘educationalization’ and ‘the grammar of schooling’ (see also Depaep, 2005) in the light of the overwhelming importance that is ascribed to ‘learning’ today. Additionally, we want to indicate that concepts such as ‘disciplinary power’ and ‘panopticism’ are no longer adequate to understand what is at stake in so-called ‘learning societies’ and ‘learning environments.’ The concept ‘learning apparatus’ is suggested as an alternative concept to address these issues and maybe as a point of departure for (future) analysis that focuses on the ‘grammar of learning.’

Key words

Educationalization, learning apparatus, governmentality

Introducción

El punto de partida de nuestro análisis es la actitud crítica que Foucault (1984a) denominó *ontología del presente*. La cuestión principal podría ser formulada sin rodeos de la siguiente manera: ¿quiénes somos en tanto personas para quienes el aprendizaje es de la mayor importancia y para quienes aprender es una manera de posicionarnos y reposicionarnos permanentemente? En suma, el aprendizaje es concebido como una clase *singular de experiencia histórica* emergiendo en un contexto histórico particular (Foucault, 1984b, p. 13). Asimismo, nuestro propósito es analizar cómo la autocomprensión y la subjetividad emergen en las prácticas y discursos actuales. Para estos análisis, recurrimos nuevamente a Foucault, particularmente sus análisis sobre la gubernamentalidad y los llamados estudios sobre esta materia, desarrollados durante las décadas pasadas. El objetivo de estos trabajos es analizar cómo un régimen de gobierno y autogobierno funcionan (Foucault, 2004a, 2004b; Rose, 1999; Dean, 1999). La fórmula *gubernamentalización del aprendizaje* apunta precisamente a lo que está en juego hoy y que nos gustaría describir aquí: el aprendizaje se ha convertido en un asunto tanto de gobierno como de autogobierno (Delanty, 2003; cf. Edwards, 2002; Edwards y Nicoll, 2004; Fejes, 2005).

Para describir la gubernamentalización del aprendizaje y el ensamblaje de un *dispositivo de aprendizaje* contemporáneo, el numeral 2 es una excursión histórica que explica cómo el concepto de aprendizaje, siendo desvinculado de la educación y la enseñanza, ha sido utilizado para referirse a un tipo de *capital*, algo por lo cual el aprendiz es en sí mismo *responsable*, algo que puede y debe ser *manejado* (y es objeto de especialización) y algo que ha sido *empleable*¹. El numeral 3 señala cómo estos discursos se combinan en el momento actual y desempeñan un papel crucial en el liberalismo avanzado que busca promover el emprendedorismo. Allí explicaremos que este aspecto implica una *adaptación ética* basada en la automovilización mediante el aprendizaje y que el liberalismo avanzado se fundamenta en una clase de *dispositivo de aprendizaje* que garantiza la adaptación de todos y cada uno. En conclusión, nos centramos en el modo de poder del dispositivo de aprendizaje (y esto es fundamental) y en la cuestión de si el aprendizaje, en efecto, resulta en la libertad y el bienestar colectivo promovido por el liberalismo avanzado.

Aprendizaje como problema/ solución

En la perspectiva de describir cómo el aprendizaje ha llegado a cumplir un papel central en el actual régimen gubernamental, es preciso, primero, prestar atención a viejas formas de problematización en las cuales el aprendizaje apareció como un asunto importante para la reflexión y el pensamiento, por ejemplo, la “emergencia históricamente condicionada de nuevos campos de experiencia” relativa al aprendizaje (Burchell, 1996, p. 31). Por tanto, nos concentraremos en la emergencia de estos campos de experiencia que implican la racionalización de problemas como los de aprendizaje, y consideran el mejoramiento del aprendizaje como la solución (Foucault, 1984a, p. 577). Es posible distinguir cuatro campos de problemas relacionados que se generaron en el siglo anterior.

La capitalización del aprendizaje

A finales de los años sesenta hubo un considerable interés en el desarrollo de la llamada sociedad del conocimiento y economía del conocimiento. En esta economía, el conocimiento funciona como *capital central*, “el medio principal de la producción” y la “energía de una sociedad moderna” (Drucker, 1969, p. xi). Se argumenta que los *trabajadores del conocimiento* son de la mayor importancia en una economía en la cual muchas actividades implican una *base de conocimientos*. Igualmente, se plantea que esos acontecimientos nos exigen mirar la educación de una nueva forma: la educación (principalmente universidades e instituciones de investigación) podrían ser consideradas como una *industria del conocimiento*, el principal proveedor para la nueva demanda por una suficiente *base de conocimientos* y útiles *trabajadores del conocimiento* (p. 313).

Así, la lógica de la economía del conocimiento –la lógica del desarrollo y la aplicación tecnológica del conocimiento– se convierte en el horizonte que orienta la importancia de la *educación permanente* de los *trabajadores del conocimiento*: “en una sociedad del conocimiento, la escuela y la vida ya no pueden estar separadas. [...] Tienen que estar vinculadas en un proceso orgánico en el cual una retroalimenta la otra. Y eso es lo que la educación permanente intenta hacer” (Drucker, 1969, p. 24). La educación permanente es por tanto considerada como una solución a la necesidad de una base de conocimiento útil y los problemas económicos se ubican en un marco educativo. Además, y esto se relaciona con las otras dos formas de problematización (que se explicará más adelante), el aprendizaje se desvincula de su tradicional contex-

1 Las secciones primera y segunda de este texto están basadas parcialmente en Simons y Masshelein (2008).

to institucional (educación escolar, entrenamiento) y de sus condiciones (enseñanza). Mientras que la enseñanza y la educación han sido, por largo tiempo, consideradas como una fuerza económica, por el contrario en la sociedad del conocimiento el propio aprendizaje es ahora considerado como potencia productora de valor agregado.

Más específicamente, en esta perspectiva es posible comprender que aquello que vincula el empleado con los procesos de producción no son solo estímulos financieros, físicos y mentales sino también, el propio aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje –como la habilidad para renovar nuestra base de conocimientos o capital humano– es considerado como una condición para el desarrollo económico y la productividad. En los discursos más recientes, se argumenta que para un trabajador del conocimiento, “el trabajo [...] es en gran medida aprendizaje” y “mientras se aprende, se agrega valor al capital humano existente” (Tjepkema, 1996, p. 83; Bomers, 1991, p. 5). Lo que está en juego, así, es la *capitalización del aprendizaje*. En otras palabras, lo que emerge es un campo de experiencia en la cual el aprendizaje aparece como una fuerza para producir valor agregado.

Ser responsable por el aprendizaje

En una segunda forma de problematización debemos considerar las ideas de aprendizaje a lo largo de la vida (*éducation permanente*) estrechamente relacionadas con la preocupación por la autoactualización y la autorrealización. La idea de base es que el aprendizaje no debe limitarse a la escuela ni a otras instituciones educativas tradicionales, sino que debe tener lugar durante un tiempo favorable para la vida de una persona. Lo que se necesita es un sistema (educativo) integrado o infraestructura que ofrezca oportunidades para un aprendizaje a lo largo de la vida y prepare “la humanidad para adaptarse al cambio, característica predominante de nuestro tiempo” (Faure, 1972, pp. 104-109). Considerada como autorrealización y autoactualización, la autonomía significa aquí ser capaz de satisfacer nuestras necesidades y como estas cambian constantemente, se requiere un aprendizaje permanente. En consecuencia, se argumenta que “la misión central de la escuela será enseñar a los alumnos a aprender, a prepararse para asimilar nuevos conocimientos por sí mismos” (Husén, 1974, p. 23). Además de esta reconceptualización de la misión de la escuela, emerge un campo de experiencia en el cual los problemas relativos al bienestar individual pueden ser entendidos como educativos o de aprendizaje.

Parte de esta problematización del aprendizaje se refiere a la manera como es entendida la educación de los adultos. Durante los años veinte, Lindeman (1926) enfatiza la importancia del aprendizaje para los adultos y sus implicaciones para la educación: en el contexto de “la educación es la vida” y “la vida toda es aprendizaje”, y argumenta que la situación de aprendiz debe ser el punto de partida. Entonces (y recurriendo a la psicología humanista), la idea es que el aprendizaje en el adulto requiere una actitud de autodirección hacia el aprendizaje. Knowles (1970), por ejemplo, describe el aprendizaje autodirigido como un proceso en el cual el aprendiz toma la iniciativa (con la ayuda de otros, si fuese necesario) para llevar a cabo un diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, formular propósitos, identificar recursos humanos y materiales, elegir e implementar estrategias adecuadas y evaluar los resultados del aprendizaje. Una vez más, en vista de la sociedad cambiante y la necesidad de ser capaz de hacer frente a los cambios, la importancia de la autorregulación hacia el propio aprendizaje es enfatizada. Es esto lo que podría considerarse como *responsabilización* por el propio aprendizaje.

Aprendizaje como objeto de (auto) gestión y (auto) especialización

Aunque relacionada con las formas previas de problematización, la nueva especialización educativa y psicológica relativa a los procesos de aprendizaje ofrece una tercera forma para el análisis. En primer lugar, el aprendizaje es concebido como un tipo de proceso cognitivo, es decir, como una clase de proceso interno para quien aprende y que ocurre tanto incidental como de forma planeada. Aquí el cambio es un proceso central. El cambio, se argumenta, puede ser el resultado de procesos de aprendizaje. Esto significa que comprender estos procesos y obtener un control sobre ellos, le permite al aprendiz influir en el cambio. (Gagné, 1970). En suma, el aprendizaje se convierte en un campo de especialización, el cual, fundamentado en la psicología cognitiva, reflexiona sobre el aprendizaje en términos de una variedad de procesos cognitivos que transforman la información en conocimiento (Mayer, 1983). El conocimiento, aquí, es el *output* de los procesos mentales y el resultado de una *construcción* (Von Glasersfeld, 1995). El aprendizaje es conducido como alguien que ocupa un ambiente y un contexto social en el que el conocimiento es construido a partir de *input* (experiencias, información, problemas, etc.) y donde la base de conocimientos existentes se reconstruye con el fin de generar un nuevo equilibrio.

Dentro de esta campo de problematización, donde el aprendizaje se objetiva como proceso de construcción en un ambiente, es posible centrarse en las habilidades del aprendiz para controlar esos procesos: metacognición o conocimiento sobre la propia cognición y regulación activa de los propios procesos de aprendizaje (Flavell, 1976). El aprendiz es así aquel que puede y debe tomar conciencia de los procesos de aprendizaje y aquel que debe relacionarse, de una forma activa y regulada, con ellos. Los aprendices deben ser *mánager* de su propio aprendizaje, mediante, por ejemplo, el desarrollo de sus propias estrategias de aprendizaje, monitoreando los procesos y evaluando los resultados (Westhoff, 1996, p. 21). En suma, la especialización relativa al aprendizaje presupone que los aprendices por sí mismos puedan y deban transformarse en expertos (Shuell, 1988). El resultado de esta forma de problematización es que el aprendizaje se concibe como un proceso fundamental para hacer frente a nuestro entorno y que la gestión o regulación de este proceso fundamental puede y debe ser aprendida. De esta forma, lo que está en juego es la emergencia de un tipo de actitud *empresarial* hacia el aprendizaje, es decir, el aprendizaje aparece como un proceso de construcción que puede y debe ser gestionado, en primer lugar, por los propios aprendices.

Empleabilidad de los resultados de aprendizaje

En los comienzos de la década de 1990 y en el marco de la descripción de la economía como una economía del conocimiento y de la sociedad como un entorno dinámico en permanente transformación, el problema de la empleabilidad toma forma. Hay una creciente preocupación en relación no solo con el actual desempeño de los trabajadores, sino también (y este nivel de preocupación se intensifica) con su *potencial* (en cuanto a sus contribuciones para el futuro). Este potencial, que se conecta con sus *talentos*, su capacidad de aprendizaje y su motivación para el cambio permanente, va a definir si los empleados son empleables y si ellos continuarán o no empleados. Por tanto, la empleabilidad se transforma en un asunto central para el desarrollo de políticas activas de empleo (Pochet y Paternotre, 1998). En este contexto las nociones de competencias y gestión de competencias hacen su aparición. La idea principal es que la gestión de empresas públicas y privadas no debe concentrarse más en la gestión de funciones sino de competencias en relación con la totalidad de conocimientos, capacidades y actitudes que son empleables. Se argumenta que el crecimiento y mantenimiento de la empleabilidad permitirá una

adaptación flexible a las condiciones cambiantes y que la gestión de competencias hace posible que una empresa u organización sea dinámica y orientada hacia el futuro. Paralelamente a estos desarrollos, el propósito y método de educación e instrucción es recodificado en términos de competencias. Desde un punto de vista gerencial y educacional/instruccional, el trabajo profesional, sino la vida misma, es considerada como una actuación basada en competencias. En consecuencia, en la perspectiva de una empleabilidad permanente, la enseñanza y el aprendizaje basado en competencias y orientado por competencias es la principal preocupación.

En esta forma de problematización la empleabilidad del aprendizaje está en juego. La competencias se refieren de hecho al punto de cruce entre el aprendizaje y los requerimientos de empleabilidad, lo que significa que representan resultados de aprendizaje empleables. La empleabilidad del aprendizaje no es solamente un asunto del mercado laboral sino también del propio aprendiz. El aprendiz de por vida hoy tiene que preguntarse permanentemente si posee las competencias necesarias o los *resultados de aprendizaje empleables*.

La gubernamentalización del aprendizaje y el dispositivo de aprendizaje

El propósito de esta sección es demostrar cómo las formas iniciales de problematización identificadas en las secciones anteriores están siendo combinadas hoy en día, y han llegado a formar parte de nuestro actual régimen gubernamental que busca promover el emprendedorismo. En la perspectiva de escribir algunas de las principales características del nuevo régimen gubernamental, comenzaremos con algunos ejemplos de la forma en que las personas están conduciendo hoy como aprendices. El contexto belga/flamenco y europeo ofrecerá estos ejemplos.

La importancia estratégica del aprendizaje hoy: ejemplos

En los perfiles de profesores experimentados y principiantes en Flandes (Bélgica), la enseñanza es considerada como una actividad basada en competencias (Ministerio de la Comunidad Flamenca, 1999). Sin embargo, se destaca que para continuar siendo un profesional es importante que el profesor preste atención a su desarrollo profesional permanente. Ahora bien, para asumir el desarrollo profesional o el aprendizaje permanente, los profesores deben tener *capacidades de autodirección* (p. 1). Los profesores

deben considerar sus aprendizajes y competencias generadas durante procesos de aprendizaje autodirigidos como un tipo de capital o valor agregado a sus identidades profesionales, a la productividad de las escuelas y al sistema educativo en general.

Además, las empresas y organizaciones públicas y privadas son consideradas como instituciones con capacidad de aprender que deben desarrollar y gestionar. Una organización se considera como *un cerebro colectivo* y puede y debe desarrollar esa función mediante la “movilización de las capacidades mentales y creativas” de los empleados (Bomers, 1991, p. 4). Se le demanda a las organizaciones que no se centren solamente en *aprendizajes de sobrevivencia* o *aprendizajes adaptativos*, sino principalmente en *aprendizajes generativos*, es decir, en aquellos “que mejoran las capacidades para crear” (Senge, 1990, p. 14). Los buenos gerentes, por tanto, deben comprender que su rol es en gran medida, una función educativa, es decir, el ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje o una red de aprendizaje que combina el empoderamiento de los individuos y de la empresa, permitiendo de esa manera su empleabilidad.

Otro ejemplo es la manera como la política y los políticos ven la sociedad misma. Los políticos en Flandes y los Países Bajos afirman que la estimulación del aprendizaje permanente y el ofrecimiento de oportunidades para el aprendizaje se convierta en objetivo gubernamental para una “empleabilidad de por vida” (y un mercado de trabajo flexible) tanto cuanto para la autorrealización individual –“llegar a ser lo que se quiere” (Vandenbroucke, 2004, p. 112)–. Se recomienda estimular una actitud en donde el significado del aprendizaje es intrínsecamente movilizado hacia un nivel tal que contribuya a la evolución de una sociedad del aprendizaje (European Commission, 1995). En conclusión, se argumenta que deberíamos tener en cuenta que ese *deseo de aprender* no es solo condición para el bienestar social e individual dentro de un estado o dentro de la Unión Europea, sino que se requiere también para seguir siendo competitivos en un entorno internacional. En este contexto, la educación orientada por competencias ha llegado a ser un asunto central en el actual diseño de políticas (Vandenbroucke, 2007).

El último ejemplo que permite percibir la importancia fundamental del aprendizaje en la forma como pensamos y hablamos acerca de nosotros mismos, podríamos observarla en la manera como los problemas sociales son ahora tratados como problemas de aprendizaje. Una persona desempleada, por ejemplo, no es solo alguien que necesita de un ingreso, sino que puede ser considerado como

alguien que necesita un aprendizaje adicional. En este contexto, Giddens (2000) afirma, “la directriz es que, cuando fuere posible, la inversión en capital humano debe tener prioridad sobre oferta inmediata de apoyo económico” (p. 130). La pobreza y muchas otras formas de exclusión son pensadas ahora en términos de carencias en relación con la adquisición de capital humano adecuado, irresponsabilidad frente a la propia capacidad de aprendizaje e incapacidad para gestionar el propio aprendizaje. En todos estos casos se asume que la inversión en capital humano es necesaria.

Lo que los anteriores ejemplos aclaran es la interpelación de diferentes lugares y niveles en la perspectiva de vernos a nosotros mismos como poseedores de una capacidad de aprendizaje por cuyo uso y gestión somos responsables. La consecuencia de esa interpelación es la idea de que “el lugar de los individuos en relación con sus conciudadanos será cada vez más determinado por la capacidad para aprender” y de que esa “posición relativa, la cual podría ser llamada ‘relación de aprendizaje’ llegará a ser la característica dominante en la estructura de nuestras sociedades” (European Commission, 1995, p. 2). Estos ejemplos nos permiten describir más generalmente el nuevo régimen gubernamental al que pertenecemos.

Del estado de bienestar hacia el liberalismo avanzado

En nuestra opinión, *nosotros*, considerados como aprendices, no formamos más parte del régimen social del Estado de bienestar. Mientras *lo social*, las *normas sociales* y la *socialización* cumplieron un rol estratégico en anteriores regímenes sociales de gobierno; hoy *inclusión*, *capital* y *aprendizaje* parecen ser los componentes estratégicos. Ser parte de la sociedad no es más ser socializado y desarrollar una relación normalizada consigo mismo, por el contrario, es una tarea permanente de gestión del propio proceso de aprendizaje para producir capital humano y ser capaz de usar el capital social (o relaciones de confianza) para ser incluido (Edwards, 2002).

Mientras el *ciudadano social* hace referencia a la forma de autogobierno en el régimen social, la figura del *ciudadano empresario* o *empresario de sí mismo* hace referencia a la forma de autogobierno promovida y estimulada hoy². El emprendedorismo se refiere aquí al uso de recursos para generar un

2 Foucault se centra en la figura del ‘empresario’ y del ‘empresario de sí mismo’ en su análisis del neo-liberalismo en la perspectiva de la gubernamentalidad (Foucault 2004a, cf. Gordon, 1991, p. 44).

producto que satisfaga las necesidades y ofrezca un ingreso, sin embargo, el emprendedorismo, como los economistas han señalado, no es solo un proceso mecánico de distribución y producción; este involucra un *elemento de alerta*, por ejemplo, una actitud reflexiva, creativa o innovativa para percibir oportunidades en un medio competitivo (Kirzner, 1973, p. 33). El emprendedorismo es un negocio de riesgo, sin embargo, el riesgo no es para prevenir, como en el caso del régimen social, sino que se trata de la condición para conseguir beneficios –una clase de *principio estimulante* (Giddens, 2000, pp. 73, 129)–. Identificar el actual autogobierno como emprendedorismo significa que las personas necesitan considerarse a sí mismas operando en un entorno y teniendo ciertas necesidades que pueden satisfacer mediante los bienes que producen creativamente.

El emprendedorismo se refiere así a la forma gobernable de libertad en el presente régimen de gobierno, por tanto, el gobierno no es lo opuesto a la libertad sino que opera a través (de un tipo particular) de libertad. A continuación describiremos con más detalle el tipo de libertad que está en juego centrando la atención tanto en la ética (de autogobierno) que esta pone en juego, como en el rol central del aprendizaje.

El aprendizaje y la ética en los negocios de automovilización

Típico del empresario de sí mismo es la automovilización de conocimientos y habilidades (Edwards, 2002, p. 359). La movilización puede ser comprendida como llevar algo (una potencialidad) a una situación en donde se vuelve empleable (Sloterdijk, 1991, pp. 42-43). Vivir una vida emprendedora no es tener una posición normal en una estructura socializada sino moverse a través de diferentes ambientes y mantenerse empleado en el “continuo negocio de ganarse la vida” (Gordon, 1991, p. 44). Así, la automovilización se refiere no solo a la responsabilidad del empresario de sí mismo para movilizar el capital humano, sino también la responsabilidad de capitalizar la propia vida, de tal forma que tenga un valor económico (Rose, 1999, p. 162). Para el emprendedor, el valor económico no es expresado en términos financieros (ni lo que es valorado en el medio del mercado de trabajo) sino que se aplica a cualquier cosa que sea capaz de producir la satisfacción de cualquier necesidad en cualquier ambiente.

Por otra parte, la automovilización y la permanente capitalización de la vida requiere la disposición fundamental de renovar nuestro propio capital humano; en otras palabras, *una disposición y preparación*

para aprender. Para el empresario de sí mismo, la decisión de aprender es semejante a una inversión; más precisamente, una inversión en capital humano de la que se espera obtener un ingreso o retorno. El aprendizaje como una bien pensada inversión, como una capitalización responsable y una movilización de la vida es el principal prerrequisito para el permanente negocio de ganarse la vida. En resume, la ética empresarial es un tipo de adaptación ética basada en la siguiente máxima: “haz lo que quieras pero ten en cuenta que tu capital humano se adapte”.

La adaptación ética del emprendedor autogobernado puede ser descrita mediante la identificación de cuatro componentes (cf. Foucault, 1984a, p. 33): la materia o *substancia* (moral) de esta forma de autogobierno es el capital humano (y social), y más específicamente, el conocimiento o competencias. El *modo de sujeción* de la práctica empresarial de la libertad es el permanente tribunal económico: las personas deberían desarrollar una actitud gerencial de cálculo de esta materia o substancia y deberían, por ejemplo, saber cuáles son las competencias necesarias o que podrían ser útiles, y cuáles quieren o deben invertir, etc. Esa substancia y modo de sujeción, nos lleva así a *trabajar sobre el sí mismo* que se necesita: se nos pide invertir en capital humano para *aprender a agregar* valor a sí mismos y para *encontrar formas* de producir inclusión. Finalmente, este trabajo sobre sí mismos tiene una teleología particular: el propósito es la producción de satisfacción de nuestras propias necesidades o de las de los otros.

Gobernando mediante el aprendizaje: el dispositivo de aprendizaje

Es importante señalar en este punto que la ética empresarial (la responsabilidad por la capitalización de sí mismos, por la automovilización y el aprendizaje como inversión) se está formando actualmente a través de procedimientos e instrumentos específicos. Una ilustración de ellos es el portafolio. Este es un tipo de *cartera* que incluye todos los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden ser empleados o movilizados (Birembaum y Dochy, 1996). Usar un portafolio significa que uno está reflejándose a sí mismo en términos de valor económico, es decir, identificando y clasificando el propio *stock* de capital humano que puede ofrecer para acceder a diferentes entornos. Hablando de manera más general, ese portafolio y su *stock* de descriptores de capital humano pueden funcionar como un tipo de pasaporte para obtener acceso al negocio de la vida misma. Ejemplos ilustrativos de ello son el “Europass-program” de la Unión Europea y la propuesta de desarrollar

un marco para la transparencia de cualificaciones y competencias (Vandenbroucke, 2004, p. 11). Este instrumento (un portafolio electrónico) exige que las personas se envuelvan en una constante documentación y marquetización de sí mismos y en una formalización de sus aprendizajes. Al mismo tiempo, ese tipo de instrumentos ofrece información estratégica para la generación de políticas (educacionales), para gobernar los procesos de aprendizaje y para valorar las fortalezas de aprendizaje de la población.

Estos ejemplos ayudan a explicar cómo el aprendizaje, el empresario de sí mismo (y su ética de adaptación) es al mismo tiempo un objeto gobernable de importancia estratégica para el gobierno liberal avanzado. Para este tipo de gobierno, los ciudadanos que experimentan el aprendizaje como una fuerza fundamental de adaptación tienen un rol estratégico porque garantizan la adaptación del capital humano. En esta racionalidad gubernamental, la política de cambio y adaptación se delega a cada emprendedor individual (o comunidad u organización) por separado. Adicionalmente, el rol del estado es ofrecer la infraestructura para la automovilización y las oportunidades para invertir en capital humano. Así, es el propio empresario de sí mismo quien debe tener una *política de cambio y adaptación* y quien es capaz de gerenciar su propia capacidad de aprendizaje de forma responsable, calculada y proactiva. Por tanto, en un régimen liberal avanzado de gobierno, el rol estratégico del aprendizaje es garantizar la adaptación.

En este punto podemos introducir el concepto de *dispositivo de aprendizaje*³. Con este, no nos referimos a un aparato creado, implementado o impuesto por el Estado para organizar el aprendizaje. Lo que señalamos, sin embargo, es que estos componentes diferentes y dispersos han llegado a interconectarse y ensamblarse en un tipo de estrategia compleja. En tanto estrategia compleja, el dispositivo de aprendizaje incorpora una clase de intención con miras a garantizar la adaptación. El estado no ha inventado este dispositivo para conseguir la adaptación. Por el contrario, el *poder del Estado* es resultado de prácticas y discursos dispersos que buscan promover el emprendedorismo y la capitalización de la vida a través del aprendizaje. Lo que vemos, sin embargo, no es la *estatización* o dominación de la sociedad y del potencial de aprendizaje de los ciudadanos por parte del Estado, sino un tipo de *gubernamentalización*

del estado en nombre del aprendizaje. Recurriendo a una multitud de lugares y prácticas que estimulan el emprendedorismo, el Estado puede *traducir* todo tipo de desafíos políticos (por ejemplo, desempleo, participación democrática, cuidado de la salud) en problemas de aprendizaje y procurar la utilización de componentes del dispositivo de aprendizaje para ofrecer soluciones (capacitación, educación ciudadana, programas de prevención de riesgo) (cf. Rose, 1996, p. 43).

Del mismo modo, el dispositivo para asegurar la adaptación mediante el aprendizaje no debe ser considerado como el efecto lógico de una original *voluntad de aprender*. Por el contrario, esa *voluntad* es tanto una parte del dispositivo como su propia estrategia. Más precisamente, esa disposición de aprender es tanto un instrumento cuanto un efecto del presente régimen gubernamental y su estrategia para asegurar la adaptación. Este es un efecto una vez que el régimen demanda que los propios emprendedores se preparen y capaciten para aprender, pero al mismo tiempo es un instrumento porque esa *voluntad* es utilizada para garantizar la adaptación en la sociedad como un todo.

Conclusiones

Uno de los objetivos de este texto fue responder la pregunta: ¿para quién, es decir, para qué tipo de sujetos el aprendizaje aparece como una fuerza fundamental para posicionarse y reposicionarse en la sociedad? Lo que hemos tratado de demostrar es que el empresario de sí mismo (es decir, *nosotros*, en tanto empresarios de sí mismos) quien experimenta el aprendizaje como tal y que la condición histórica para la emergencia de esta experiencia de aprendizaje (como lo principal, como lo que debe ser gerenciado y es de nuestra responsabilidad) es un espacio particular de pensamiento y una forma específica de configuración gubernamental. En la perspectiva de estos análisis, recomendamos reconsiderar los conceptos de *educacionalización* y *gramática escolar* para comprender lo que hoy está en juego. Queremos aclarar esto mediante la exploración de lo que consideramos un significativo cambio en el nivel de las relaciones de poder: desde el poder *panóptico* en la sociedad moderna (y la escuela) hacia un poder *sinóptico* en la sociedad actual (y los ambientes de aprendizaje) (cf. Simons, 2007).

El poder panóptico moderno buscó disciplinar los seres humanos a través de una internalización de la mirada del otro (es decir, la mirada normalizadora de los expertos). Al igual que los presos en una prisión, los alumnos en la escuela, los obreros en la fábrica y

3 Sobre la noción de aparato o *dispositivo* cf. Foucault (1979, p. 25). Sobre la idea de ensamblaje o colocación conjunta de componentes fabricados en diferentes contextos (temporales y espaciales): Rose (1999, p. 53), Dean (1999, p. 29) y Burchell (1996, p. 26).

los pacientes en la clínica llegaron a concebirse a sí mismos en términos de normalidad bajo la mirada de especialistas (maestros, empresarios, doctores). Nuestra tesis es que el ejercicio del poder hoy, el cual se relaciona con la gubernamentalización del aprendizaje, no puede ser explicado haciendo referencia al clásico modelo del panóptico, en lugar de ello, puede ser explicado en términos de autoimposición, *panopticon* invertido o *synopticon*.

Brevemente detallaremos esta tesis: el *panopticon* se refiere a la forma de poder que funciona mediante la observación y vigilancia de muchos por unos pocos y donde unos pocos (los poderosos) son a menudo no visibles.

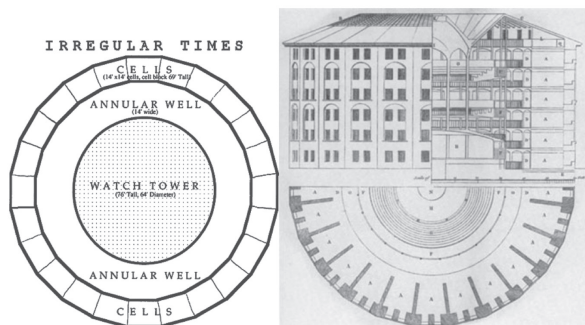


Figura 1. El panóptico según las especificaciones originales de Bentham.
Fuente: <http://www.irregulartimes.com/panopt.html> (23-01-2008)

De acuerdo con Foucault (1975) esa moderna forma de poder es bien diferente de la forma clásica de poder incorporado en el “espectáculo”. Tanto en el espectáculo público del castigo como, desde luego, en el teatro, la mayoría observa a algunos pocos y esta observación está destinada al control de las masas.



Imagen 1. Circo Romano
Fuente: <http://www.360-feedback.nl/> (23-01-2008)

Mathiessen (1997, p. 217) se refiere a esto como el *synopticon* y argumenta que nuestra presente *sociedad espectadora* combina juntos mecanismos *panópticos* y *sinópticos*⁴. Nuestra tesis es que el

empresario de sí mismo o *aprendiz* es parte de la *sociedad espectadora* y armoniza (de una manera sutil) los elementos de vigilancia individual y espectáculo de masas en un tipo de *synopticon*.

Para el empresario de sí mismo, teniendo en cuenta su ética de adaptación, evaluación y retroalimentación continua son indispensables. El aprendiz no necesita más de vigilancia e instrucción normalizadora por parte de especialistas (panoptismo), lo que necesita es monitoreo permanente, entrenamiento y retroalimentación para conocerse a sí mismo.

El conocimiento de sí mismo del emprendedor se refiere a la acumulación incesante de resultados de aprendizaje en su trayectoria de aprendizaje personalizado y al *balance comercial* intermedio de sus inversiones de aprendizaje. Por tanto, lo que emerge es la necesidad permanente de retroalimentación: “¿cómo fue mi desempeño? ¿Dónde estoy parado? Por favor, ¿me evalúa?” (cf. McKenzie, 2001). La retroalimentación es un tipo de información indispensable para orientar el propio aprendizaje y, por tanto, capitalizar nuestra vida. En otras palabras, la retroalimentación funciona como un tipo de *posicionamiento global* –retroalimentación permanente de información para una permanente orientación–. Por consiguiente, el *panopticon* o la mirada evaluativa de otros reviste importancia para el empresario de sí mismo debido a que tal mirada es el resultado de una elección deliberada. El empresario de sí mismo quiere ser observado y evaluado. Lo que está en juego es un tipo de sumisión voluntaria a la mirada evaluativa de los demás, una forma voluntaria de control social o entorno panóptico creado por el propio individuo. La técnica de *retroalimentación de 360 grados* puede ser considerada como paradigmática para el nuevo modo de poder y control en la sociedad actual.

Esta breve exploración no solamente pretendió señalar que conceptos como *poder disciplinario* y *panoptismo* (a menudo relacionados con el concepto de *educationalización*) no son más adecuados para describir el poder en la sociedad de hoy, sino además, revelar algunas de las dimensiones del actual modo de poder en el dispositivo de aprendizaje. Queremos enfatizar una vez más que la presente experiencia del aprendizaje no puede ser desvinculada de una gubernamentalización del aprendizaje y de un poder sinóptico; el aprendizaje es tanto una fuerza de adaptación del emprendedor autogobernado como un

synopticon de la siguiente manera: “el concepto de compone de la palabra griega *syn* que significa ‘juntos’ o ‘al mismo tiempo’ y *opticon*, la cual, de nuevo, tiene que ver con lo visual. Puede ser usado para representar la situación en la que un amplio número se puede concentrar en algo en común que puede ser abreviado.

⁴ Massshelein (1997, p. 219) aclara el uso que hace del término

instrumento para garantizar la adaptación o el valor agregado del capital en la sociedad. Por tanto, considerar el aprendizaje y la liberación de nuestro aprendizaje (del estado, de las instituciones, del dominio del profesor, del impacto de la economía, etc.) como condición para nuestra propia libertad y autonomía implica olvidarnos que ese aprendizaje y la manera como lo concebimos son desde el comienzo efecto e instrumento del presente régimen gubernamental.

En conclusión, creemos necesario puntualizar la ironía que acompaña el dispositivo de aprendizaje en este régimen gubernamental: ese régimen nos hace creer que el aprendizaje tiene que ver con nuestra libertad (cf. Foucault, 1976). En consecuencia, no creemos que lo que se necesita hoy es una liberación del aprendizaje (del estado, de la economía, de la ideología, etc.), no hay una distinción entre aprendizaje con un poder emancipatorio potencial y aprendizaje con un potencial disciplinario (cf. Delanty, 2003 y Biesta, 2006). Lo que consideramos necesario es liberarnos de nuestro aprendizaje, es decir, de la experiencia del aprendizaje como fuerza fundamental necesaria para nuestra libertad y bienestar colectivo.

En esta perspectiva, esperamos que nuestra relectura crítica de *lo que está siendo dicho y escrito* (acerca del aprendizaje) hoy provoque una especie de desfamiliarización, lo que es al mismo tiempo, una forma de desobjetivación: halándonos a nosotros mismos de nosotros mismos. Tal vez este acto de *liberación*, esto es, una transformación en la relación consigo mismo, apunte hacia otra idea y práctica de la educación (más allá del aprendizaje o del aprender a aprender).

Referencias bibliográficas

- Biesta, G. (2006). Beyond learning. Boulder: Paradigm. En M. Birenbaum y F. Dochy (eds.). (1996). *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic.
- Birenbaum, M. y Dochy, F. (eds.). (1996). *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic.
- Bomers, G. (1991). De lerende organisatie. *Gids voor de opleidingspraktijk*, 8, 1-25.
- Burchell, G. (1996). Liberal government and techniques of the self. En A. Barry; T. Osborne y N. Rose (eds.). *Foucault and the political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Londres: UCL Press.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern society*. Nueva Delhi: Sage.
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: Disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 22, 597-605.
- Depaepe, M. (2005). Geen ambacht zonder werktuigen. Reflecties over de conceptuele omgang met het pedagogische verleden. En M. Depaepe; F. Simon y A. Van Gorp (eds.), *Paradoxen van de pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*. Leuven: Acco.
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*. Nueva York: Harper & Row.
- Edwards, R. (2002). Mobilizing lifelong learning: Governmentality in educational practices. *Journal of Education Policy*, 17, 353-365.
- Edwards, R. y Nicoll, K. (2004). Mobilizing workplaces: Actors, discipline and governmentality. *Studies in Continuing Education*, 26, 159-173.
- European Commission (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society*. Bruselas: European Commission.
- Faure, E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. París: Unesco.
- Fejes, A. (2005). New wine in old skins: Changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 24, 71-86.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L.B. Resneck (ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: Laurence Erlbaum.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1. La volonté de savoir*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1984a). Qu'est-ce que les Lumières. En D. Defert; F. Ewald y J. Lagrange (eds.). *Dits et écrits IV 1980-1988*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1984b). *Histoire de la sexualité 2. L'usage des plaisirs*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (2004a). *Naissance de la biopolitique, Cours au Collège de France (1978-1979)*. París: Gallimard/Le seuil.
- Foucault, M. (2004b). *Sécurité, territoire, population, Cours au Collège de France (1977-1978)*. París: Gallimard/Le seuil.
- Gagné, R.M. (1970). *The conditions of learning*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Giddens, A. (2000). *Paars: De Derde Weg. Over de vernieuwing van de sociaal-democratie*. Amberes: Houtekiet.

- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: An introduction. En G. Burchell; C. Gordon y P. Miller (eds.). *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Husén, T. (1974). *The learning society*. Londres: Methuen.
- Kirzner, I. (1973). *Competition and entrepreneurship*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Chicago: Follett.
- Lindeman, E. C. (1926). The meaning of adult education. Nueva York: New Republic. [En línea]. Recuperado el 17 de enero de 2007 de: <http://www.infed.org/archives/e-texts/lindem1.html>
- Mathiessen, T. (1997). The viewer society: Michel Foucault's 'Panopticon' revisited. *Theoretical criminology* 1(2), 215-234.
- Mayer, R. E. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. Nueva York: W. H. Freeman.
- McKenzie, J. (2001). *Perform or else: From discipline to performance*. Londres: Routledge.
- Ministry of the Flemish Community [Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap] (1999). *Beroepsprofielen en Basiscompetenties van de leraren. Decretale Tekst en memorie van toelichting*. Bruselas: Departement Onderwijs.
- Pochet, Ph. y Paternotre, M. (1998). "Inzetbaarheid/Employability" in de context van de werkgelegenheidsrichtsnoeren van de Europese Unie. *Observatoir social européen*. Recuperado de: <http://www.ose.be/files:employa-nl.pdf>.
- Rose, N. (1996). Governing 'advanced' liberal Democracies. En A. Barry; T. Osborne y N. Rose (eds.). *Foucault and the political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Londres: UCL Press.
- Rose, N. (1999). *The powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Senge, P. (1990). The leader's New Work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, 23, 7-23.
- Shuell, T.J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Simons, M. (2007). 'To be informed': Understanding the role of feedback information for Flemish/European policy. *Journal of Education Policy*, 22, 531-548.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2008). Our 'will to learn' and the assemblage of a learning apparatus. In K. Nicoll & A. Fejes (Eds.), *Foucault and lifelong learning: Governing the subject* (pp. 48-60). Londres: Routledge.
- Sloterdijk, P. (1991). *Eurotaoïsme. Over de kritiek van de politieke kinetiek*. Trad. W. Hansen. Amsterdam: Uitgeverij De Arbeiderspers.
- Tjepkema, S. (1996). Ondersteuning van de kenniswerker in een lerende organisatie. *Opleiders in Organisaties/Capita-Selecta*, 26, 83-98.
- Vandenbroucke, F. (2004). *Onderwijs en vorming. Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Beleidsnota 2004-2009*. Bruselas: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Vandenbroucke, F. (2007). Forum Onderwijsvernieuwing: een veranderende samenleving vraagt een veranderende school. Recuperado de: http://www.vlaanderen.be/servlet/Satellite?c=MIN_Publicatie&cid=1180669940761&lang=NL&lyt=1141721285950&p=1100806249017&pagename=minister_frank_vandenbroucke%2FMIN_Publicatie%2FPublicatiePageMIN&ppid=1142511947285&site=minister_frank_vandenbroucke&subtype=Toespraak.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Londres: Falmer.
- Westhoff, G.J. (1996). Naar een didactiek van de studeerbekwaamheid. En J. Kaldeway; J. Haenen; S. Wils y G. Westhoff (eds.). *Leren leren in didactisch perspectief*. Groningen: Wolters-Noordhoff.