



Universidad de la República
Facultad de Psicología
Trabajo Final de Grado
Ensayo Académico

Interpretación de las formaciones discursivas en la transformación educativa en Uruguay 2022

Estudiante: Victoria Zardaín Mouriño
C.I.: 4.615.413-6

Tutor: Dr. Rodrigo Vaccotti Martins
Revisor: Dr. Diego Cuevasanta

Montevideo, julio de 2025.

Índice

Introducción.....	3
Fundamentación.....	5
Contextualización del tema.....	5
Justificación.....	8
Objetivos.....	8
Metodología.....	9
Generalidades del MCN.....	10
Marco Teórico.....	13
Formaciones Discursivas.....	13
Sujeto.....	15
Performatividad.....	17
Paradigma productivista.....	19
Aprendizaje por competencias.....	22
El sujeto, protagonista y cocreador del nuevo paradigma educativo.....	24
El valioso output en el proyecto educativo del siglo xxi.....	29
Competir, con una performance competente.....	34
Ideas finales.....	39
Referencias Bibliográficas.....	42

Introducción

Este trabajo, presentado en el marco de la culminación de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de la República, representa el cierre de una etapa formativa enriquecida por experiencias, dificultades y motivaciones diversas. La motivación que impulsa este trabajo está estrechamente vinculada con el tránsito por esta carrera, marcado por el interés en el ámbito educativo y el deseo de aportar una mirada crítica sobre los discursos que lo atraviesan.

En este caso, la búsqueda tiene que ver con comprender las nuevas formas discursivas aceptadas en el escenario institucional actual, tanto en relación con la educación como sobre las maneras legitimadas de ser y estar en el mundo. Se aborda un tema actual y de relevancia para la educación de nuestro país: la última reforma educativa. El objetivo principal es realizar una interpretación discursiva de la transformación educativa planteada en Uruguay en el año 2022. Para lograrlo, se realizará una lectura del documento marco de dicha transformación y se emplearán las herramientas interpretativas teóricas de Michel Foucault en relación con la teoría del discurso.

Este proyecto presenta ciertas particularidades que lo hacen diferir notablemente de una simple reforma educativa. Se propone como un cambio de paradigma y es denominada como *transformación*, lo cual evidencia que la propuesta trasciende las aspiraciones de una reforma convencional y pretende un cambio de mayor profundidad.

Tomando como modelo la metodología de análisis de Foucault (1969, 1971) en su primera etapa, se estudiará el discurso desde la metodología arqueológica, y se considerará cómo este se convierte en un dispositivo de construcción de saberes y verdad. Cada época histórica se define por una trama discursiva que es la que propone los principios básicos para que ciertas cosas puedan ser dichas y visibilizadas. Por lo cual, el cometido planteado es poder identificar las tramas discursivas en torno a dicha transformación coincidentes con este momento histórico (Foucault, 1969).

En primera instancia, para realizar la interpretación discursiva resulta necesario desarrollar algunos conceptos claves, como *formaciones discursivas*, *performatividad*, *aprendizaje por competencias*, *sujeto* y *paradigma productivista*. Dichos conceptos funcionarán como ejes articuladores para responder las preguntas que guiarán el análisis del documento.

En la labor de responder estas preguntas, se busca recorrer un camino que ponga en discusión desde una perspectiva teórico-crítica las nociones contemporáneas relativas a la educación, la construcción de subjetividades, la vida

laboral y la preparación para el futuro, aspectos que se manifiestan en el discurso de la transformación educativa. Por otra parte, las interrogantes planteadas funcionan como disparadores para analizar la concepción del sujeto en un texto educativo, lo que permite entender cómo se construyen las identidades individuales y colectivas, así como la forma en la que se define al sujeto en este ámbito. Además, revela relaciones de poder y dinámicas sociales.

Por otra parte, el lugar del paradigma productivista es una interrogante que se da a partir de la presunción de que el rendimiento es un denominador común en la construcción de subjetividad en este momento histórico. En cuanto a la cuestión del aprendizaje por competencias, por su parte, se destaca el uso del concepto en primera instancia en el mundo laboral y ahora su extrapolación al ámbito educativo, el cual va de la mano con el rendimiento, propio del paradigma productivista y la construcción de subjetividades contemporáneas.

Cabe aclarar que este trabajo no busca ofrecer respuestas definitivas, sino que se presenta como una invitación para reflexionar sobre los discursos que en la actualidad son socialmente legitimados y que, en consecuencia, se inscriben en las instituciones educativas como agentes de subjetivación. La intención es estimular un pensamiento crítico y abierto que promueva el cuestionamiento de las ideas predominantes en este ámbito.

El presente trabajo se estructura en tres capítulos de análisis, en los cuales se despliega una estrategia interpretativa orientada a examinar fragmentos discursivos del Marco Curricular Nacional (MCN). En el primer capítulo, titulado «El sujeto, protagonista y cocreador del nuevo paradigma educativo», se aborda la conceptualización del sujeto que proyecta la transformación educativa. Este sujeto se caracteriza por su rol activo en la dinámica educativa, y asume una posición de protagonista en la construcción del proceso formativo. Se concebiría como un sujeto diverso, con deseos claros que van moldeando la institución en función de sus necesidades, lo que implica una reconfiguración del estudiante tradicional hacia una figura que se asemeja más a un cliente. Esta perspectiva muestra cómo el discurso redefine la identidad del estudiante, desplaza modelos anteriores y promueve una visión centrada en el sujeto como agente cocreador de su propio proceso educativo.

El segundo capítulo, titulado «El valioso *output* del proyecto educativo del siglo XXI», centra su análisis en la transformación de la institución educativa en una especie de empresa, donde el éxito no se mide únicamente en términos pedagógicos, sino en la producción de resultados concretos. Se argumenta que esta visión mercantilista orienta la evaluación del rendimiento académico hacia la obtención de productos tangibles, y posiciona a la institución como productora de *output* que refleja el cumplimiento de metas y estándares predeterminados. Esta

mirada plantea cuestionamientos sobre la finalidad de la educación en el siglo ^{xxi} y sobre cómo la lógica de mercado define las prioridades y las formas de valoración del proceso educativo.

Por último, en el capítulo «Competir, con una performance competente» se analiza la reformulación de la institución educativa como un actor funcional al sistema capitalista, donde la competencia se erige como un elemento central. La institución se adapta a las tendencias y requerimientos del contexto económico y promueve una cultura de competencia que prioriza la performance y la comparación constante.

Fundamentación

Contextualización del tema

A lo largo de la historia, las distintas reformas educativas que han tenido lugar en nuestro país desde la época colonial han reflejado las concepciones morales y las ideas predominantes de cada período. En consecuencia, la transformación educativa planteada en el siglo ^{xxi} no ha sido la excepción a esta tendencia, y, por consiguiente, su discurso aparece atravesado por la influencia del contexto.

Cabe destacar que esta transformación tiene lugar en un momento histórico en que la educación y la escuela moderna se ven cuestionados debido al uso de dispositivos anacrónicos, como se refleja en numerosos textos sobre pedagogía — Angeriz et al. (2017), Corea y Lewkowicz (2004), Fernández (2003) y Follari (1996)— y en números estadísticos que evidencian una falta de efectividad en dicho dispositivo, lo cual ha sido recurrentemente abordado en los discursos políticos de las últimas décadas. En este contexto, surge esta transformación educativa impulsada por un gobierno liberal que, tras quince años en la oposición, retoma el poder político prometiendo un cambio urgente y profundo.

El discurso que rodea la reforma educativa se inscribe en una construcción hegemónica, donde la mayoría de los documentos y experiencias en Latinoamérica señalan la profunda crisis de los sistemas educativos, vinculada a la necesidad de incorporar avances en ciencia y tecnología para potenciar el desarrollo productivo y ampliar el acceso a la educación de calidad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1992).

A su vez, cuando se promulga una nueva normativa sobre educación, podemos comprobar que la retórica que la acompaña revela mucho sobre lo que se considera legítimo expresar en ese momento. Este trabajo pretende alcanzar parte

del discurso legítimo sobre la educación para este momento histórico.

La presentación del proyecto de esta transformación se presentó a través de diversos medios de difusión, incluyendo una página web exclusiva sobre la temática, documentos de acceso público que especifican su implementación y un uso destacado de recursos audiovisuales, como imágenes, esquemas y colores. Este enfoque visual y multimodal marca una diferencia significativa respecto a los modos tradicionales de comunicación en el ámbito educativo, y refleja una forma de discursividad propia de nuestra época. La promesa central es que esta transformación permitirá afrontar la crisis educativa del siglo XXI, y busca un equilibrio entre los rasgos identitarios del sistema y las demandas de innovación que impone la realidad actual (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2022).

La idea de crisis educativa, instalada por décadas y trabajada por diversos autores, se enfoca en el anacronismo del dispositivo educativo. El cuestionamiento que prevalece es el uso del dispositivo escolar en el formato tradicional, el cual se presume obsoleto para educar a generaciones pertenecientes a una sociedad con otras necesidades (Dubet, 2006). Esta es la argumentación reiterativa que manejan los documentos y su divulgación. A partir de dicha argumentación cabe preguntarse por las luchas de poder que tienen lugar con el afán de definir cuáles son esas otras necesidades, las cuales terminan siendo elementos de subjetivación implementados en la institución educativa.

Recordemos que la historia de la educación formal está unida al proyecto científico moderno, la transformación del hombre en un animal doméstico ha sido un objetivo subyacente (Sibilia, 2012b). En este marco, cabe preguntarse: ¿en qué proyecto se inscribe la educación actual?

La reforma, que se denomina a sí misma *transformación*, implica un cambio profundo en la institución y da cuenta de una ambición mayor a la de cualquier reforma, lo cual podría interpretarse como una reformulación del proyecto inicial. La palabra *transformación* viene del latín *transformatio*, y significa «acción y efecto de cambiar de una forma a otra» (Etimologías de Chile, s.f.). A su vez, *forma* proviene del latín, y hace referencia a la figura, a la imagen (Etimologías de Chile, s.f.). De alguna manera, si nos aferramos a esta etimología podemos pensar que el uso del término sugiere un cambio en la forma o imagen de la escuela, lo cual no solo apunta a modificar su estructura, sino también la percepción social que se tiene de ella.

Este marco tiende a una transformación educativa que contenga a todos los subsistemas. Su objetivo no es una reforma educativa. Las reformas provocan

cambios e innovaciones, pero no aplican a la raíz conceptual del sistema. Por eso, una transformación implica un cambio que excede el maquillaje conceptual y aplica a concepciones con sustento social y pedagógico, basado en realidades sociales indiscutibles (ANEP, 2022, p. 27).

Una característica importante de este proceso, como de cualquier reforma educativa, es la participación del colectivo docente como agente de cambio fundamental, tanto para pensar las modificaciones como para implementarlas. En este caso, el colectivo docente se manifestó sintiéndose al margen de la transformación educativa y se pronunció desde la crítica a los documentos publicados, críticas de carácter semántico y sintáctico, donde se realiza una interpretación de los cometidos, así como un cuestionamiento de las concepciones e intenciones morales que se manejan (Asamblea Técnico Docente [ATD], 2022).

«Si bien, como ya se planteó no se explicita una concepción del aprendizaje, subyace una visión instrumentalista; el sujeto solo se acerca al conocimiento para poder realizar una tarea, no para participar de la cultura, del goce estético, por ejemplo» (ATD, 2022, p. 8).

En el contexto actual, nos encontramos con una marcada predominancia del *sujeto mediático*, concepto ampliamente desarrollado por Sibilia (2012a). Este sujeto se define como aquella persona que construye su identidad a través de una exposición constante a los medios de comunicación, los cuales influyen en sus pensamientos, emociones y comportamientos. A diferencia de la pasividad y la introspección típicas de la modernidad, este individuo pasa a la acción convirtiéndose en protagonista de los medios y en el centro de atención. Esto lo impulsa a trabajar intensamente en mejorar su performance y su imagen pública (Sibilia, 2012a).

Asimismo, dichos cambios también se reflejan en el ámbito laboral. El trabajador asalariado ya no representa el modelo predominante en esta época; la exigencia y explotación ya no son impuestas desde afuera, sino que se interiorizan y autoinfligen. En ese contexto, el emprendedor se presenta como el nuevo paradigma laboral, quien siente la obligación intrínseca de mejorar continuamente su rendimiento (Sibilia, 2012a).

Estas características de nuestra época lógicamente influyen en la forma de pensar las instituciones del Estado en las que se desarrollan los sujetos y, en este caso, el sistema educativo. En tal sentido, el propósito de este trabajo se centra en poder encontrar en el discurso del MCN (ANEP, 2022) las referencias a estas características claves en la construcción de cualquier sociedad.

Justificación

Este tema suscita un gran interés, tanto por el impacto social de los cambios que propone en el sistema educativo como por el trasfondo conceptual que maneja la transformación. Es crucial poder interpretar las concepciones dominantes que aparecen implícitas en la transformación educativa, ya que proporciona insumos valiosos para la práctica reflexiva y el debate sobre su alcance.

De hecho, el proyecto es tan reciente que, a pesar de haber sido implementado de forma parcial, aún no se puso en práctica totalmente y, por consiguiente, tampoco fue evaluado. La vigencia del tema genera que exista un debate permanente tanto de los distintos actores de la comunidad educativa como de la sociedad en su conjunto.

Desde la perspectiva de la psicología, su relevancia radica en evaluar el impacto de esta transformación en distintos ámbitos considerando variables, como la motivación, la autosuficiencia y el rendimiento académico, así como las dinámicas y relaciones de poder dentro de las instituciones educativas. El objetivo central es contribuir a comprender los pilares subjetivantes de la contemporaneidad abordando preguntas como ¿cuál es el cometido del sistema educativo? o ¿cuál es el sujeto del poder hegemónico del siglo *xxi*? En definitiva, la transformación no se da meramente en las condiciones materiales que hacen posible la institución educativa, sino también en los propios sujetos. En este sentido, la psicología tiene mucho para aportar y comprender.

Por otra parte, resulta habitual encontrarse con discursos en los medios de comunicación masiva, en donde se plantea a la educación como el problema y también la solución de problemáticas sociales complejas. Sin embargo, rara vez se profundiza en cómo y en qué medida la educación influye en todos los problemas que se le atribuyen. Lo que sí se repite con frecuencia es la combinación de las palabras *educación* y *problema* o *crisis*; por lo cual, es valioso y de interés social e institucional los aportes a la interpretación crítica sobre la conformación de la institución educativa.

Objetivos

El objetivo de este ensayo es utilizar las herramientas aportadas por Michel Foucault respecto al análisis del discurso con el fin de realizar una lectura crítica del documento marco de la transformación educativa que evidencie las formaciones discursivas en dicho documento, vinculadas a determinadas claves conceptuales entendidas como pilares del mundo contemporáneo. Dichas claves conceptuales tienen que ver con la concepción del sujeto, los modelos laborales actuales, el

vínculo de la educación con el paradigma productivista y el alcance de la noción de competencias en la educación y en la vida.

Metodología

Como se mencionó anteriormente, la base teórica para realizar la lectura interpretativa es la obra de Michel Foucault en su primera etapa de pensamiento, particularmente en 1969 y 1971, caracterizada por el análisis histórico del conocimiento y del discurso. En dichas obras, Foucault investiga las condiciones de posibilidad del saber y cómo determinadas prácticas se tornan aceptables o legítimas según el momento histórico al que pertenecen.

Desde esta perspectiva teórica, el presente trabajo se propone abordar tres preguntas que articulan la retórica del documento con las características del contexto histórico contemporáneo en el que esta transformación educativa se inscribe. Para responderlas, se propone un primer capítulo de desarrollo teórico en el que se profundiza en conceptos clave que serán fundamentales para abordar los ejes temáticos.

Dichas preguntas son las siguientes:

1. **¿Qué representación del sujeto se despliega en el discurso de la transformación educativa?** Esta pregunta busca identificar las representaciones que el texto construye sobre el sujeto a educar, así como las proyecciones institucionales que recaen sobre él. La manera en que un discurso define al sujeto permite evidenciar posturas ideológicas, creencias y valores del contexto en el que se produce, e incluso ilumina relaciones de poder, roles sociales y estereotipos.
2. **¿Qué lugar ocupa el paradigma productivista en las formaciones discursivas surgidas de la transformación educativa?** Esta pregunta apunta a visualizar cómo los modelos de producción predominantes en la sociedad actual inciden en las prácticas y comportamientos que las instituciones educativas validan a partir de esta transformación.
3. **¿Por qué es posible hablar de competencias en la estructura discursiva del siglo xxi?** El aprendizaje por competencias (uno de los conceptos más destacados y novedosos del documento marco) resuena profundamente con las exigencias de la vida contemporánea. Que hoy se considere fundamental formar subjetividades competentes revela las demandas que la sociedad actual impone sobre los individuos y cómo la institución educativa asume el desafío de responder a esas exigencias.

Cada una de estas preguntas constituye un capítulo del presente trabajo, en el cual se intentará dar respuesta a partir del análisis de fragmentos seleccionados del MCN (ANEP, 2022). La elección de dicho documento se fundamenta en su valor como base conceptual de la transformación educativa en su sentido más amplio, ya que establece los lineamientos sobre los cuales se desarrollará el proceso de cambio. La selección de los fragmentos no obedece a un criterio sistemático o exhaustivo, sino que responde a una aproximación semántica, orientada por la afinidad conceptual con las ideas que se busca problematizar.

Para el análisis de los fragmentos seleccionados se optó por una estrategia metodológica cualitativa en su modalidad interpretativa. Esta elección se fundamenta en que dicha aproximación resulta la más adecuada para alcanzar los objetivos planteados en este trabajo, ya que permite comprender en profundidad los significados y las interpretaciones subyacentes del texto. Asimismo, la proposición, entendida como el enunciado que expresa una relación entre categorías conceptuales, ocupa un lugar central en el desarrollo del estudio. Este recurso es especialmente relevante dado que los fragmentos analizados demuestran una presencia significativa de dimensiones lingüísticas y simbólicas, las cuales requieren de un enfoque que facilite su interpretación desde una perspectiva cualitativa y contextualizada (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Generalidades del MCN

El MCN

Presenta algunas características de formato que merecen ser puntualizadas para poder contextualizar los conceptos vertidos. Nos encontramos con una presentación visiblemente colorida; los títulos de los apartados son de distintos colores y todas las páginas están por debajo del membrete de ANEP, que incluye seis colores en la misma línea. Además, se destacan algunos párrafos con fondos de color azul o anaranjado. El documento consta de 62 páginas y contiene siete fotografías, todas de estudiantes de distintos niveles de educación. En ninguna foto hay otro actor de la institución educativa que no sea estudiante, y dichas fotos ocupan la mitad o tres cuartos de página, es decir, son imágenes de gran tamaño.

Asimismo, el documento contiene un esquema que sintetiza lo que se denomina «la visión ética de la transformación educativa». Este esquema se presenta en forma de un círculo en el que la palabra *estudiante* ocupa el centro y está rodeada por los principios transversales del proyecto. Tanto las imágenes como las palabras pueden considerarse parte del discurso, y, tal como señala Foucault (1971), los discursos no sólo representan la realidad, sino que también cuentan con un valor performativo, lo que implica una intención detrás de su uso. Vale aclarar

que los significados de los símbolos e imágenes son contruidos a través de contextos culturales y sociales, por lo cual, no adquieren un significado estático e inmutable; se van transformando a lo largo de la historia.

Esta breve descripción revela algunos significados generales sobre el documento. En primera instancia, evidencia el lugar que ocupa la imagen en el siglo XXI. Hace unas décadas, resultaba impensable que un documento marco para una reforma educativa estuviera compuesto por tantas fotografías y colores. En este sentido, se observa una significativa prevalencia de la imagen sobre el discurso escrito. Sibilia (2012b) refiere a este fenómeno de la sobrevaloración de la imagen y sostiene que la sociedad contemporánea está fascinada por los seductores influjos de las imágenes. Atravesamos un proceso de profunda transformación de los lenguajes que afecta los modos de expresión y comunicación, en contraste con los modos de educar y comunicar de la escuela moderna, la cual se instauró bajo la égida de la cultura letrada.

Por otro lado, la presencia de colores diversos en cada página no es un detalle estético casual. Aunque no se utilizan estrictamente los siete colores que simbolizan la lucha por la diversidad, sí hay una adhesión implícita con ese detalle, lo que refleja un reconocimiento sobre las luchas sociales que tienen mayor fuerza en la época. Podemos decir que promover la tolerancia hacia la diversidad en la actualidad es un mensaje políticamente correcto. Consecuentemente con esta simbología, el texto reafirma el concepto de *diversidad*, sobre todo asociado a la tolerancia y la inclusión social. De hecho, en la síntesis de la competencia ciudadana local, global y digital (dentro del dominio relacionamiento y acción) habla específicamente del respeto a la diversidad como meta: «Desarrolla el respeto a la diversidad como parte inherente del ser humano» (ANEP, 2022, p. 51), además de promover en las competencias del dominio de pensamiento la diversidad de perspectivas.

Luego, hay otros elementos que merecen atención, como es el contenido de las fotos seleccionadas. La presencia exclusiva de adolescentes y niños en las imágenes refuerza el mensaje de enfocar la transformación en los estudiantes. La inclusión únicamente de personas subraya la relevancia del cuerpo en la comunicación y la performance contemporáneas (Sibilia, 2012a). Sin embargo, desde una perspectiva comunicativa, la ausencia de docentes y otros actores podría invisibilizarlos en la construcción de la institución educativa.

Por otro lado, en la Figura 1 se presenta el esquema utilizado para explicitar los principios del proyecto, el cual reviste gran importancia al pretender simbolizar los valores fundamentales de la transformación educativa.

Figura 1

Principios del MCN



El esquema muestra —mediante el contraste de colores, el tamaño de la letra y el lugar donde aparece situado— la predominancia de la palabra *estudiante*. Se espera que él ocupe la centralidad en el sistema educativo, y es una característica que se manifiesta en el discurso escrito y también se refuerza desde la imagen. Es tal la intención que resulta redundante, además de lo que muestra la representación gráfica, uno de los principios que rodean la palabra *estudiante* es «centro en el estudiante y aprendizajes». Otra característica interesante es el uso de la palabra en singular. Las instituciones educativas proponen un tránsito educativo colectivo, donde los estudiantes comparten un grupo, donde aprenden con otros. A pesar de esa condición se habla en singular, lo cual no es una decisión azarosa, el mensaje que trasciende es sobre la importancia de la individualidad del sujeto.

Sobre el discurso escrito del documento, en primera instancia, a pesar de los argumentos que destacan el anacronismo del dispositivo escolar debido a su desconexión con las aparentes necesidades del mundo actual y del sujeto que se busca educar, resulta paradójico que el documento marco en sus primeras páginas recurra a citas de teóricos del siglo pasado y resalte sus nombres con negrita, como Enrique Rodó, Reina Reyes y José Pedro Varela. Habitualmente, se utiliza el recurso de la negrita en los textos para resaltar información relevante y, en este caso, no es la excepción, ya que lo que se pretende destacar es el uso del autor en el documento más que el contenido de la cita. Es decir, lo importante no es la idea de integralidad, de igualdad democrática, gratuidad y laicidad planteada por estos autores, sino que estas ideas sean de su autoría. Tal como sostiene Foucault (1971), el valor del discurso no radica únicamente en su contenido, sino también en la posición y autoridad del que lo pronuncia. Quien esboza la palabra al ocupar una determinada posición social, cultural o profesional, otorga legitimidad a lo que dice.

Consecuentemente, la capacidad de un discurso para influir en la opinión pública está íntimamente ligada a la percepción de autoridad de quien se pronuncia.

Si bien se trata de autores muy relevantes para la educación de nuestro país y de la región, pensaban la educación para el sujeto del siglo xx. Es curioso que se utilicen en un documento que impulsa una transformación educativa en el siglo xxi. Esta elección, lejos de ser casual, pone de manifiesto una cierta solemnidad vinculada a la institución educativa, así como una valoración de sus raíces y un sentido de nacionalismo que parece intrínseco a su identidad. De alguna manera, al darle una voz destacada a estos referentes de la educación uruguaya se refuerza el factor fundacional sobre la continuidad de una identidad nacional en este proceso de transformación, lo que podría alejar la iniciativa de un enfoque verdaderamente global.

Marco teórico

A continuación, se desarrollarán conceptos claves que aportan y dan sentido a las categorías conceptuales utilizadas en los apartados principales de este trabajo. Cada uno de estos conceptos constituyen la base argumental del enfoque adoptado. Los conceptos teóricos para desarrollar son las formaciones discursivas, performatividad, sujeto, paradigma productivista y aprendizaje por competencias.

En particular, las *formaciones discursivas* y la idea de *performatividad* son mecanismos que nos permiten entender cómo se construyen los significados a través del lenguaje en el texto y los discursos. Por otro lado, el desarrollo del concepto de *sujeto* es importante para poder interpretar las intenciones, intereses y creencias que emergen del texto, lo cual revela dinámicas de poder e ideologías, así como las implicancias éticas y contextuales que influyen en la construcción del mensaje.

Asimismo, la noción de *paradigma productivista* resulta relevante en el contexto de este trabajo, dado que se asume como condición social influyente en esta transformación educativa. Finalmente, el *aprendizaje por competencias* se presenta de forma explícita en el texto como noción transformadora del proyecto educativo. Por esto, resulta necesario contextualizar, definir y entender su alcance.

Formaciones discursivas

En la filosofía de Foucault, el discurso ocupa un lugar central, ya que la enunciación discursiva se entiende como un ejercicio de poder. Esto implica que el discurso permite ver y construir la realidad, es decir, la realidad que nos rodea es un efecto de las estructuras discursivas y, por lo tanto, el poder es ejercido por medio del discurso. A su vez, los discursos se pueden ver materializados en las

instituciones que forman parte de la sociedad en la que habitamos, como es el caso de las instituciones educativas.

El concepto de *formaciones discursivas* pertenece exclusivamente a Michel Foucault (1969, 1971). En 1971 el autor realiza un análisis minucioso del discurso, y define las relaciones dentro de los elementos del discurso, como la frase, la proposición y el enunciado. La frase se relaciona con un relato que le da sentido; la proposición con un referente que le da su valor de verdad y el enunciado, por su parte, se relaciona con las reglas que definen las condiciones históricas que hacen posible los hechos. Cuando el autor utiliza el concepto de *formación discursiva* se refiere a un conjunto de reglas anónimas, históricas, definidas en un tiempo y espacio que han definido para un lugar geográfico, social y económico, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. Dentro de este conjunto de reglas son definidas aquellas que hacen que un discurso no sea válido, los llamados sistemas de exclusión, que son dinámicas a través de las cuales ciertos discursos son privilegiados sobre otros, e influyen en la producción de conocimiento y poder dentro de una sociedad (Foucault, 1971). Es importante desestimar la idea del discurso ligado a la representación descriptiva, ya que esto es uno de los factores que le da mayor poder de verdad, el discurso se presenta como una intervención sobre los hechos. De este modo, Foucault (1971) planteaba que «es necesario concebir el discurso como una violencia que se ejerce sobre las cosas, en todo caso, como una práctica que les imponemos; es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad» (p. 53).

Foucault (1969) utiliza este concepto para analizar cómo los discursos están interrelacionados con las prácticas sociales, las instituciones que regulan dichas prácticas sociales y las relaciones de poder que se dan en este contexto. El autor desarrolla una crítica de la dominación y del ejercicio del poder que tienen los discursos en nuestras sociedades:

Supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1971, p. 14).

Es importante tener en cuenta que las formaciones discursivas no solo aportan el contenido del discurso, sino que generan las condiciones de posibilidad que permiten que determinados discursos sean aceptados en un momento histórico específico.

Sujeto

Cabe aclarar que este trabajo se centrará en la concepción de sujeto desde

la perspectiva Foucaultiana, es decir, entendiendo al sujeto como el resultado de una producción de múltiples relaciones de poder y saber que se inscriben en un entramado de discursos y prácticas sociales propias de una época y contexto determinados. Considerando su forma dual sujeto/objeto, por una parte, como objeto de estudio y, por otra, como sujeto que experimenta y comprende el mundo que lo rodea.

Además de la implicancia del discurso sobre la realidad como vimos anteriormente, también el discurso en el marco de las instituciones educativas contribuyen a formar subjetividades, e intervienen en la identidad y el comportamiento de los individuos. La institución, en este sentido, se define por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo. En este sentido, la Iglesia, la escuela, la familia o la justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos. De este modo, institucionalizan valores, símbolos, porque «instituyen» una condición social en la naturaleza de los individuos (Dubet, 2006).

El concepto de *sujeto* ha sido abordado por distintas corrientes filosóficas a lo largo de la historia, y es un concepto clave que define el enfoque de cada teoría. En el idealismo, ocupa un rol fundamental, ya que se considera que la realidad depende de la percepción y el pensamiento. De alguna manera, el conocimiento y la realidad están condicionados por la mente del sujeto. En contraste, la filosofía estructuralista atribuye mayor importancia a las estructuras sociales, lingüísticas y culturales, y sostienen que el sujeto no es el centro de la realidad, sino que está determinado por las estructuras que lo rodean. Desde esta perspectiva, Foucault analizó cómo las relaciones de poder y conocimiento configuran al sujeto. Según su enfoque, los discursos sociales moldean la identidad y el comportamiento de los individuos (Ferrater Mora, 1951).

Desde esta perspectiva estructuralista, en relación con las dinámicas de poder, reflexionaremos sobre el sujeto. Este sujeto que pensamos es el que la transformación educativa reconoce como habitante de las instituciones educativas y también el que se proyecta formar con dicha transformación: el nuevo sujeto del siglo XXI.

Sobre la dinámica y complejidad del proceso de subjetivación, Ramírez y Anzaldúa (2014) plantean lo siguiente:

El término de subjetivación, pone énfasis en el proceso de constitución y modelamiento, por lo que consideramos al sujeto un devenir y no un producto. Es decir, el sujeto no es una esencia ni una sustancia invariante y universal sino la forma con la que el ser humano se configura en un lugar y en una época histórica

determinada; se constituye y se con-forma en el proceso de subjetivación, donde configura un sentido para sí a partir de las experiencias que vive. La experiencia es una afección al sujeto en relación con un acontecimiento y una ficción que se fabrica para uno mismo para darle sentido, este es un campo de fuerzas heterogéneas tanto de orden psíquico(deseos, fantasías, identificaciones, temores, etcétera), ante las cuales el sujeto crea, configura una intelección, se da un sentido para sí en relación con los otros (p. 172).

¿Cuál es el sujeto de este proyecto? Si pensamos en el aprendiz, podemos decir que ya no es el sujeto pasivo, el que requiere ser iluminado, como mero destinatario de un saber. El sujeto pensado por este proyecto se encarna en un ser activo, con deseos de proyección, con poder de decisión, un «presumer» o «produser», utilizando los neologismos que menciona Paula Sibilia (2012a), los cuales surgen de la confluencia de términos como productores, usuarios y consumidores. En esta era de subjetividades mediadas por dispositivos de comunicación y entretenimiento, donde la interacción y el protagonismo de los usuarios es la clave de distinción, el sujeto adulto que se proyecta con la transformación educativa es el emprendedor autónomo, independiente, cambiante y activo del que se habla en el documento marco del proyecto (Sibilia, 2012a).

Si consideramos los sujetos del proyecto moderno y, por consiguiente, las características valoradas y promovidas por la institución para con los sujetos, se destacan distintas características, como la interiorización, la introspección y el desarrollo del psiquismo individual, apoyados en herramientas como la lectura o escritura y con habilidades cognitivas como la concentración, la atención, con la veneración del racionalismo y la técnica del paso a paso. Todos estos elementos constituyen el arsenal de la pedagogía disciplinaria, utilizados para la construcción de una sociedad disciplinaria.

Actualmente, existen otros tipos de cuerpos y subjetividades. Hace más de dos décadas comenzó a identificarse un régimen de vida novedoso, sustentado en las tecnologías electrónicas y digitales y regido por el exceso de producción, el consumo exacerbado, el marketing y la publicidad, los flujos financieros en tiempo real y la intercomunicación en redes globales. En esta sociedad, la institución modelo es la empresa, y a partir de ella es valorado y estimulado el espíritu empresarial (Sibilia, 2012a).

Performatividad

En este contexto de análisis sobre la construcción discursiva que muestra el documento marco de la transformación educativa, resulta clave tener en cuenta el concepto de *performatividad* para pensar cómo las políticas, las prácticas y los

discursos no solo reflejan la intención, sino que también moldean la realidad educativa. Esto incluye la gestión de las instituciones, la formación de los docentes y las estructuras identitarias dentro de ella, al igual que los roles que tienen lugar dentro del sistema educativo. «La performatividad no es un acto singular, sino una práctica reiterativa y citacional mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra» (Butler, 2019, p. 13).

Judith Butler (2019) aporta ideas muy interesantes sobre cómo las palabras crean la realidad en la que vivimos. Para la autora, la forma en la que hablamos no es un mero e inocente reflejo del mundo, sino que son parte de su creación. Las palabras tienen un mayor poder que la representación: tienen el poder de dar forma a normas, identidades e incluso a jerarquías sociales a través de la repetición y la aceptación social.

El dispositivo institucional en su conjunto, por medio de su retórica discursiva, produce las condiciones de ser y estar de los sujetos, así como los cambios que tienen lugar en los distintos momentos históricos.

El poder jurídico produce irremediabilmente lo que afirma solo representar; así la política debe preocuparse por esta doble función del poder: la jurídica y la productiva. De hecho la ley produce y posteriormente esconde la noción de un sujeto anterior a la ley, para apelar a esa formación discursiva como una premisa fundacional naturalizada que posteriormente legitima la hegemonía reguladora de esa misma ley (Butler, 2019, p. 48).

Esta enunciación de Butler (2019) se puede tomar para pensar el impacto de cualquier ley de educación, reforma o transformación. Vemos que lo normativo ejerce una función productiva; no solo regula, sino que también crea una imagen del sujeto que debe cumplir con ciertos estándares, sin cuestionar si ese sujeto preexiste o es producto de esas mismas regulaciones. Dicho esto, las políticas y leyes educativas tienden a invisibilizar las experiencias, identidades o saberes previos de los estudiantes e imponen una normativa que naturaliza ciertas hegemonías y legitima su autoridad sin considerar las realidades plurales del aula.

La performatividad como tecnología de poder nos permite entender cómo el discurso de la hegemonía dominante establece lo que es válido, normal y posible en las prácticas pedagógicas y en las políticas públicas. Reconocer la performatividad del lenguaje nos permite reflexionar sobre cómo las palabras y las narrativas pueden construir realidades educativas que favorecen ciertos intereses y visiones del mundo.

Para lograr una comprensión más profunda de este concepto, contamos con la contribución de Preciado (2011), quien explica el alcance de la performatividad en

el contexto de la discusión sobre la identidad de género. El autor señala que estas identidades no se construyen a partir de atributos innatos ni fijos, sino que se constituyen a través de acciones repetidas y de discursos que las mantienen y legitiman. Es decir, categorías sociales tan impregnadas y elementales en nuestras instituciones son construidas socialmente mediante prácticas performativas.

En palabras de Preciado (2011):

Las elaboraciones de la *queer* llevadas a cabo durante los noventa por Judith Butler y Eve K. Sedwick han puesto de manifiesto que las expresiones, aparentemente descriptivas, «es una niña» o «es un niño», pronunciadas en el momento de nacimiento (o incluso en la visualización ecográfica del feto), no son sino invocaciones performativas, más semejantes a expresiones contractuales pronunciadas en rituales sociales (p. 20).

En este sentido, el discurso performativo en una sociedad no solo ordena y construye la realidad respecto al deber ser de las identidades, sino que también manifiesta lo que no tiene cabida en ella. Esto es muy interesante, ya que deja en claro que el discurso no solo habla de lo que es, sino también de lo que no es. Como señala Preciado (2019):

Los discursos y técnicas de representación afirman únicamente la existencia de mi cuerpo trans como un espécimen en una taxonomía de la desviación que debe corregirse. Afirman que mis órganos sexuales no existen sino como déficit o prótesis. Fuera del diagrama de la patología, no existe una representación adecuada de mi pecho, ni de mi piel, ni de mi voz (p. 217).

Un aporte distintivo de este enfoque es el carácter subversivo, ya que esta modalidad del mecanismo permite desafiar las estructuras de poder mediante la alteración de las prácticas enunciativas. Esto habilita una lectura que favorece la desestabilización y transformación de las prácticas performativas.

Como explica Preciado (2011), Butler denomina «performatividad queer» a la fuerza política que surge de la cita descontextualizada de un insulto homofóbico y de la inversión de las posiciones de enunciación hegemónicas que este provoca. Por ejemplo, la palabra *bollo*, que inicialmente era un insulto pronunciado por sujetos heterosexuales para denigrar a las lesbianas, se transforma en una autodeterminación contestataria y productiva por parte de un grupo de cuerpos abyectos que, por primera vez, toman la palabra y reclaman su propia identidad.

Finalmente, Preciado (2011), en su intención contestataria sobre las estructuras sociales hegemónicas, sostiene que

lo que hay que sacudir son las tecnologías de la escritura del sexo y del género, así como sus instituciones. No se trata de sustituir unos términos por otros. No se trata

tampoco de deshacerse de las marcas de género o de las referencias a la heterosexualidad, sino de modificar las posiciones de enunciación (Preciado, 2011, p. 19).

Paradigma productivista

Para comprender este paradigma, es necesario comenzar contextualizando las condiciones de posibilidad que lo originan. Es imprescindible observar cómo el capitalismo ha organizado el trabajo a lo largo de su historia con el fin de reformularse y así adaptarse a los nuevos modos de ser y estar, característicos de cada época. Sin embargo, además de ese mecanismo de constante actualización que resulta muy valioso para permanecer vigente, es preciso que el capitalismo no se limite a ser un modelo económico. En el contexto contemporáneo, el capitalismo se ha infiltrado en la cultura, la forma de pensar y la percepción de la realidad, y ha generado un realismo que dificulta imaginar otras alternativas.

En este sentido, Fisher (2009) plantea que

el capitalismo ocupa sin fisuras el horizonte de lo pensable. Jameson acostumbraba a detallar con horror la forma en que el capitalismo penetraba en cada poro del inconsciente; en la actualidad el hecho de que el capitalismo haya colonizado la vida onírica de la población, se da por sentado con tanta fuerza que ni merece comentario (p. 20).

Esta hegemonía ideológica ha llevado a la indefensión social y a la aceptación pasiva de las condiciones del sistema, aun entre quienes sufren las desigualdades y crisis. Este realismo capitalista genera la idea de que las cosas están mal, y es argumentado a partir de la crisis ecológica, la precarización laboral, la pobreza extrema y la cultura del consumo. Sin embargo, no hay nada que se pueda hacer contra el sistema, este parece ser el único mundo posible (Fisher, 2009).

Este fenómeno es explicado por Fisher (2009) a través de una metáfora: «En este punto el realismo es análogo a la perspectiva desesperanzada de un depresivo que cree que cualquier creencia en una mejora, cualquier esperanza, no es más que una ilusión peligrosa» (p. 17).

Si realizamos un recorrido histórico por las etapas del sistema capitalista desde sus orígenes, observamos que en un primer momento la organización del trabajo introducida por Taylor está centrada en la fragmentación de las tareas y en la repetición de rutinas mecánicas. Este modelo, propio de las fábricas y de las sociedades disciplinarias, convirtió al trabajador en un replicador de rutinas y limitó su participación a funciones segmentadas y controladas. Sin embargo, esta estructura comenzó a modificarse ante la necesidad de una mayor especialización

de los trabajadores para poder hacer uso de la tecnología que tomó lugar en la industria, lo cual le dio un mayor protagonismo al trabajador.

Por otra parte, en el marco de la expansión del sistema capitalista surgen formas de gobernar a las poblaciones alineadas a las lógicas del sistema económico. En el siglo ^{viii} prevalece la racionalidad liberal, donde el poder del Estado es regulado y limitado por el mercado con el fin de proteger la libertad individual. Las intervenciones del Estado deben ser moderadas para no distorsionar los mecanismos naturales del mercado (Foucault, 2007).

Este nuevo camino es el que da lugar a la empresa como dispositivo actualizado del sistema capitalista. Pero lo más revolucionario de este dispositivo es su capacidad para colonizar las estructuras vitales de los sujetos, internalizando sus mecanismos de control y producción.

El enfrentamiento entre capital y trabajo, que siempre había tenido como campo natural la empresa, pasa a producirse en el interior del individuo, que se debate entre su tendencia a trabajar menos para protegerse de las exigencias de la empresa, y su inclinación a trabajar cada día más para aumentar sus beneficios y mejorar siempre los resultados. (Aubert y Gaulejac, 1993, p. 38)

La empresa, entonces, se convierte en un dispositivo que transforma profundamente la subjetividad del trabajador que difumina la línea que divide la identidad personal y la organización laboral.

Este instrumento del capitalismo promueve la internalización del control y la responsabilidad, hace que el trabajador perciba su actividad laboral alineada con sus intereses y traslada del mismo modo los riesgos y responsabilidades que antes correspondían a la organización.

Wittke (2005) explica que

estos mecanismos generan, la equivalencia entre sujeto y empresa, el propio sujeto es transformado en una organización del trabajo, que ya no solo es «libre» de vender su fuerza de trabajo sino que es responsable de sí mismo y está librado a su propia iniciativa. En consecuencia, la empresa es percibida como una forma de trabajar en aquello que a cada uno le gusta, permitiéndole depender de sí mismo. Es decir, es percibida como la posibilidad de que el control de la realidad sea «interno», se ubique en el propio sujeto (Wittke, 2005, p. 155).

En este contexto, las actividades, decisiones y relaciones de los sujetos se ven cada vez más influenciadas por categorías económicas y de eficiencia. El fenómeno de la empresarización implica que los valores y la lógica empresarial se extienden más allá del ámbito laboral y moldean modos de vivir.

Esta tendencia a la empresarización está respaldada por la racionalidad

gubernamental que prevalece en el siglo xx, la llamada racionalidad neoliberal. Ya no se promueve solamente la libertad del mercado, también se impulsa la idea de que los individuos actúen como empresas y gestionen sus habilidades y recursos como si fueran productos de mercado. A diferencia de la racionalidad liberal, en el neoliberalismo el Estado no solo se limita a generar las condiciones de posibilidad para que prospere la libertad de mercado, sino que adopta un papel activo en la creación y regulación de los mercados. Es una tecnología de poder que pone al sujeto en clave de capital humano, lo cual promueve la competencia como forma de maximizar la eficiencia (Foucault, 2007).

Respecto a la función de la empresa en la vida contemporánea, Wittke (2005) manifiesta que

la empresa «economiza la vida». Por una parte, le introduce categorías económicas haciéndolas eficientes, y por otra, es el dispositivo usado por el capitalismo para poner bajo su control todos los modos de actividad humana; es en este sentido que se afirma que asistimos a una empresarización de la vida (p. 155).

Por tanto, el paradigma productivista hace referencia a un enfoque que prioriza la maximización de la producción y la eficiencia económica. La premisa central es que el crecimiento económico y el aumento de la producción son la base del desarrollo social y el bienestar general. En este marco, se busca constantemente elevar la productividad y optimizar el uso de recursos, lo que implica que los individuos se encuentren al servicio de estos objetivos. Aunque en la práctica esta orientación está ampliamente consolidada y respaldada por figuras de poder a nivel mundial, no suele mencionarse explícitamente el término *productivismo*. En su lugar, se utilizan expresiones como *crecimiento* y *productividad*.

Dicha orientación tiene repercusiones en diversos ámbitos, como la organización del trabajo, el desarrollo tecnológico, la desigualdad social, el impacto ambiental, etc. Actualmente, esta tendencia productivista se manifiesta en las sociedades de rendimiento (Han, 2012), donde las dinámicas sociales contemporáneas promueven conductas de autocontrol y autoexplotación. En lugar de responder a una disciplina externa, la presión para alcanzar metas productivas se vuelve intrínseca, lo cual crea una forma de esclavitud autoimpuesta en la que las personas sienten la obligación de ser siempre productivas y activas. En estas sociedades, el mérito se sobrevalora como la clave para alcanzar cualquier objetivo, lo que lleva a atribuir el fracaso a una supuesta falta de esfuerzo. Además, se fomenta una competencia constante en el rendimiento personal, amplificada por las redes sociales (Han, 2012).

En este contexto, los valores asociados a la productividad, la autonomía, el mérito y el rendimiento individual adquieren un papel central en el discurso educativo, y se convierten en elementos centrales del texto del MCN (ANEP, 2022). Estos valores se presentan como orientaciones necesarias para la educación en el siglo XXI. Un concepto clave que se relaciona estrechamente con la productividad y que representa un cambio paradigmático en la estructura de las instituciones educativas es el de la formación por competencias, que implica una transformación en la manera de entender y organizar la enseñanza y el aprendizaje.

Aprendizaje por competencias

La transformación educativa del siglo XXI ha puesto un énfasis significativo en el aprendizaje por competencias, y lo considera un elemento central en los procesos de cambio. Este enfoque se aleja de la educación tradicional, centrada mayormente en la adquisición de conocimientos teóricos, y busca promover habilidades prácticas, actitudes y capacidades que permitan a los estudiantes desenvolverse de manera efectiva en contextos diversos y cambiantes.

Desde una perspectiva etimológica, el término *competencia* proviene del latín *competentia*, que se refiere a la cualidad de luchar por lograr un premio. Esta palabra se compone del prefijo *con*, que denota totalidad, del verbo *petere*, que implica dirigir la acción hacia un objetivo, y de los sufijos *nt* y *ia*, que indican agente y cualidad, respectivamente (Etimologías de Chile, s.f.). Tradicionalmente, el concepto de *competencia* ha sido asociado a la lucha entre individuos por alcanzar metas, una idea que se refleja en su uso en contextos deportivos y laborales.

Ahora bien, más allá de las asociaciones inmediatas que el término competencia puede suscitar, es posible identificar una connotación particularmente significativa vinculada al contexto político-económico en el cual se inscribe su uso en las sociedades contemporáneas. En tal sentido, resulta pertinente considerar el valor de este término para la racionalidad neoliberal. En este marco, la competencia no solo alude a una capacidad individual, sino que opera como principio organizador de las relaciones de mercado.

Foucault (2007) se expresa concretamente sobre la competencia, la cual en el contexto mercantil legitima procesos de concentración de riqueza y poder, a la vez que naturaliza el empobrecimiento de los que no logran sostenerse en esa lógica:

El carácter monetarista de la política y el cálculo mercantilista implica, por consiguiente, la imposibilidad de concebir la competencia como no sea en la forma de un juego de suma cero, y entonces, de enriquecimiento de unos a expensas de otros (Foucault, 2007, p. 71).

Ahora, si nos enfocamos concretamente en el aprendizaje por competencias, veremos que a pesar de que puede parecer un concepto novedoso, sus raíces se remontan a las teorías educativas de las décadas de 1960 y 1970. Durante este período teóricos como David Mac Clelland propusieron que las competencias debían ser vistas como una alternativa a la inteligencia, y defendían métodos de evaluación más holísticos y menos basados en pruebas estandarizadas (García-Sáiz, 2011).

Dichas tendencias resaltaron la necesidad de darle mayor importancia a las habilidades prácticas y al desarrollo de competencias críticas en el contexto educativo.

Una de las características del concepto de competencias es su uso y desarrollo en la gestión de recursos humanos en el ámbito laboral; de hecho, parece ser un concepto que se extrapola desde el ámbito laboral al educativo. Este binomio no es accidental: el vínculo entre la educación y las necesidades del mercado laboral ha sido un tema recurrente a lo largo de la historia. Con el avance de la industrialización, surgió la demanda de una mano de obra especializada, lo que llevó a la creación de escuelas técnicas. Sin embargo, la pretensión de universalizar el aprendizaje por competencias refleja un cambio en la percepción de la educación, donde no solo se concibe como un medio para obtener conocimientos, sino como un proceso que debe preparar a los estudiantes para el mundo laboral.

En el contexto internacional, el documento de las Naciones Unidas (Cepal y Unesco en 1992) ofrece una discusión acerca de la conveniencia del uso del término *competencia*, sobre todo utilizado junto al término *ciudadanía*:

vincular la educación a la competitividad puede introducir un sesgo economicista en la visión de aquella [...] competitividad puede ser entendida en el marco de los actuales debates de la región, como un término que evoca solo aspectos tales como la apertura al comercio internacional, reducción de los aranceles, énfasis en las exportaciones, desreglamentación de las economías nacionales, privatización de las empresas públicas, reducción del Estado y control de los salarios, etc. [...] la competitividad se asocia de manera espontánea, a competencia entre individuos, grupos, empresas y naciones, pudiendo dar la idea de que todos los aspectos de la existencia y de la organización social deben ser sometidos al juego de los mercados y a una incesante concurrencia, lo cual amenazaría con echar abajo los valores ciudadanos, éticos y comunitarios de la educación (Cepal y Unesco, 1992, p. 128).

El proyecto de transformación educativa en nuestro país ha adoptado el enfoque de aprendizaje por competencias como elemento clave para renovar y mejorar la calidad de la educación, y busca preparar a los estudiantes para afrontar los retos del mundo contemporáneo. En este marco, cabe destacar que la

implementación de las competencias no se limita al ámbito educativo. Por ejemplo, en el sector público, la Ley 20212 de 2023 establece un sistema de evaluaciones de desempeño basado en competencias para los funcionarios de la administración central. Este enfoque pretende alinear la formación y evaluación del personal con las demandas del mercado laboral, y promueve habilidades que permitan a los egresados ser competitivos.

A pesar de la creciente adopción del aprendizaje por competencias en los currículos educativos, la noción sigue siendo objeto de debate. Como señala Roegiers (2016), existe una diversidad de interpretaciones que pueden conducir a confusiones sobre lo que constituye una competencia. Las competencias no siempre se entienden como comportamientos observables, a menudo se entrelazan con conocimientos, habilidades y actitudes, lo que puede complicar su evaluación y aplicación en el contexto educativo.

Finalmente, la jerarquización de los resultados aparece como una constante, especialmente vinculada con su utilidad práctica. En este enfoque, el aprendizaje debe tener utilidad práctica para quien aprende, por lo cual, el conocimiento que se privilegia es de carácter instrumental, aquel que aumenta la competitividad en el acceso a los puestos de trabajo.

El sujeto, protagonista y cocreador del nuevo paradigma educativo

Que la sistematización que parta de los lineamientos del MCN incida en la capacidad de discernimiento de las personas. Esto es, la posibilidad de elegir y desarrollar su futuro con independencia y en relación con sus aspiraciones personales, siempre desde el ámbito de respeto de la otredad (ANEP, 2022, pp. 16-17).

Este texto se refiere al sujeto que la nueva institución educativa busca construir, un individuo que elige y reflexiona sobre su desarrollo y su futuro y que posee independencia y aspiraciones personales. Este discurso está impregnado de valores que históricamente, no siempre han sido idealizados y promovidos por las instituciones del Estado. La capacidad de elegir implica, según Ferrater Mora (1951), un proceso de preferencia entre opciones, especialmente cuando todas son viables. Esto está íntimamente relacionado con el ejercicio de la libertad, y genera la percepción constante de que siempre podemos elegir, característica común y funcional a las sociedades de consumo. Haciendo un paralelismo con esta situación, el cliente es quien elige consumir a partir de una oferta determinada de productos que compiten entre sí. Esta elección genera la impresión de que el sujeto ejerce su libertad al decidir, aunque dicha libertad está limitada a las opciones disponibles en el mercado.

Quienes habitamos y participamos de las reglas del sistema capitalista no sólo elegimos, sino que también somos elegidos. La posibilidad de elegir es lo que habilita la competencia, y esta dinámica nos sitúa en ambos extremos del ciclo; somos simultáneamente, consumidores y consumidos, “prosumer” según Sibilia (2012b). Además de elegir, el fragmento plantea la posibilidad de desarrollar un proyecto futuro de forma independiente. Esta independencia implica autonomía, capacidad de decisión, responsabilidad y ausencia de injerencia externa, valores que son coherentes con la racionalidad liberal. El valor performativo de la independencia no sólo refuerza el individualismo, sino que promueve una creciente intolerancia hacia la intervención de las instituciones en el accionar de los sujetos

Al interpretar la cita en su totalidad y los valores que resalta, es evidente que refleja un enfoque liberal. De hecho, se asemeja a las ideas expuestas por Mill (2014), quien enfatiza que la libertad individual es fundamental y que cada persona debe tener el derecho de elegir su propio camino, siempre que sus elecciones no perjudiquen a los demás. Mill (2014) argumenta en favor de la autonomía personal como un principio esencial en una sociedad libre.

La falta de visión comprensiva y la necesidad de generar estrategias específicas a situaciones particulares, en una búsqueda de diversas alternativas pedagógicas orientadas a atraer, formar y empoderar a estudiantes provenientes de grupos sociales ha generado acciones desarticuladas con lo existente (ANEP, 2022, p. 21).

Este fragmento resulta ser una crítica a la forma de comprender y abordar situaciones problemáticas particulares en las instituciones educativas y evidencia una aparente inoperancia a la hora de interpretar y buscar alternativas innovadoras. Además, menciona la voluntad de atraer, formar y empoderar. En el caso de *atraer* y *formar*, son términos utilizados tradicionalmente en el ámbito educativo, donde el primero usualmente tiene el objetivo de combatir la deserción estudiantil y el segundo de subjetivar. La novedad radica en la aparición del término *empoderar* en un discurso de un documento institucional, ya que es un concepto muy utilizado en contextos mediáticos y que alcanza su auge a causa de su uso por movimientos sociales que buscan equidad e inclusión y plantean la consigna de empoderar a grupos históricamente marginados por la sociedad. Se refiere al proceso de dar poder, autoridad o confianza a una persona o grupo para que pueda tomar decisiones, actuar con autonomía o defenderse, sobre todo a personas en situación de vulnerabilidad (García y Pérez, 2019).

Resulta llamativo que el término *empoderar* aparezca junto con el de *formar*, ya que este último implica la acción de moldear a los sujetos según un determinado estándar, mientras que *empoderar* se asocia con otorgar libertad y autonomía. Esta

tensión entre ambos conceptos no es menor. Por otra parte, el valor performativo del término *empoderar* repercute directamente en la autopercepción de los sujetos, sentirse con poder fortalece la confianza y habilita la acción.

En términos generales, se resalta la tensión entre la necesidad de innovación y adaptación educativa y la importancia de una estructura bien integrada, que trabaje para darle poder al sujeto; el poder se hace necesario para la acción. En la misma línea que el fragmento anterior, apunta a la construcción de un modelo de sujeto que se desarrolle según sus deseos e independencia en una actitud activa.

Aquí podríamos identificar una contradicción conceptual implícita, en el acto de empoderamiento, se otorga cierta libertad al sujeto, la capacidad de elegir cómo ser y estar en el mundo. Sin embargo, el carácter performativo de este discurso institucional acaba ejerciendo una forma de violencia simbólica, en tanto impone valores individualistas alineados con la lógica racional neoliberal. Así, la insistencia en el empoderamiento sólo puede entenderse como una estrategia que busca la interiorización de valores individualistas, encubriendo su reproducción bajo un manto de autonomía e iniciativa personal.(Bourdieu, 2007)

Por el contrario, si la conexión con las aspiraciones personales se generase desde fuera de ese entramado institucional, ese sujeto empoderado podría trascender las estructuras previstas convirtiéndose en un agente crítico y transformador del propio sistema educativo.

«Que los aprendizajes se relacionen con las necesidades existentes, lo que requiere de personas con actitudes y aptitudes acordes a los tiempos que corren y dispuestos a enfrentar las incertidumbres del futuro» (ANEP, 2022, p. 22).

Hay una variable muy presente durante todo el documento que tiene que ver con la dimensión temporal, la identificación de las necesidades actuales y la preparación para las incertidumbres del futuro, lo cual resulta paradójico. Se pretende preparar al sujeto para lo desconocido, es decir, prepararse para un futuro imaginable o bien prepararse para todo, lo cual parece inabarcable. Cabe preguntarse: ¿es posible prepararse para todo? ¿Podemos pensar en el todo?. Este sujeto, en su afán por estar preparado para *todo*, nunca deja de instruirse. La actitud a la que se hace referencia en el texto es el resultado de interiorizar la responsabilidad de estar preparado para un futuro incierto. Esta actitud que puede vincularse con la voluntad y el deseo de superación, es fundamental en una sociedad que valora el esfuerzo y el rendimiento. En un mundo tan exigente, ninguna habilidad puede compensar la falta de voluntad. Por su parte, la aptitud (el saber hacer) también es indispensable. Si bien las sociedades actuales requieren la presencia de ambas cualidades, existe una promoción constante del esfuerzo, para que las dinámicas de mercado funcionen, el sujeto/empresa debe estar dispuesto a

competir siempre.

«Solamente desde una propuesta que tenga en cuenta las diversas dimensiones involucradas se podrá impactar en la mejora de aprendizajes referida y en la efectiva inclusión de todos los estudiantes, considerándolos en su singularidad y multidimensionalidad» (ANEP, 2022, p. 23).

En este momento histórico, se observa una tendencia en las propuestas a pretender abarcarlo todo, una suerte de omnipotencia generalizada en la sociedad, y desde esta lógica se busca alcanzar mediante un proyecto educativo lo que se encuentra al límite de lo posible. Se plantea contemplar todas las dimensiones del aprendizaje y, al mismo tiempo, considerar la singularidad y multidimensionalidad de los estudiantes. Esta exigencia utópica de la institución se refleja en la autoexigencia del sujeto, lo cual lo lleva hasta el límite de sus posibilidades.

El texto plantea que existe una única alternativa posible para lograr una mejora en los aprendizajes, y este camino implica abarcar la totalidad de las dimensiones involucradas. Términos como *dimensiones*, *diversidad*, *inclusión* y *singularidad*, que resuenan en todo el documento, reflejan esta idea y se asemejan a un eslogan publicitario dirigido al sujeto del siglo XXI. Vale preguntarse: ¿es posible que un proyecto educativo, por más recursos que utilice, logre contemplar todo lo que propone esta propuesta?

Para responder a las necesidades de la sociedad sobre cómo y en qué sentido educar, el currículo debe tener en su esencia la adaptabilidad al cambio de las circunstancias que influyen de manera decisiva en las personas, sin dejar de considerar los fines propios de la educación (ANEP, 2022, p. 24).

La adaptabilidad, tanto a nivel individual como organizacional, es una habilidad crucial destacada en el documento. Así como las personas deben adaptarse a las condiciones cambiantes en sus vidas personales y profesionales, las instituciones también deben ser flexibles y responder a las necesidades cambiantes de quienes las integran. En otras palabras, no es posible fomentar individuos adaptables y dinámicos dentro de estructuras rígidas e inflexibles. La educación se plantea como un diálogo entre las aparentes necesidades de la sociedad y las aspiraciones individuales, lo que implica que el sujeto tiene poder de decisión y participa en cómo se configura su educación. Se considera al sujeto como un ser en desarrollo que tiene metas que alcanzar a través de la educación.

«En concordancia con la perspectiva de una educación centrada en el estudiante, se requiere el desarrollo de procesos de enseñanza. Esto demanda transformaciones a nivel de la profesión docente» (ANEP, 2022, p. 19).

El papel del docente, como agente clave en la educación, ha sido

tradicionalmente central. Sin embargo, en el nuevo paradigma, el lugar del docente se ve transformado. En el pasado, el maestro era considerado un transmisor de principios superiores, casi sagrado, comparable a un sacerdote (Dubet, 2006). De hecho, la estructura del aula se pensaba en torno a la figura del docente, quien tenía el rol activo en la dinámica de enseñanza. En el marco del nuevo modelo, muchas expresiones del MCN (ANEP, 2022) resaltan que la centralidad del estudiante implica un cambio en el rol del docente, quien ahora debe adoptar una posición diferente, menos autoritaria y más facilitadora. Sin embargo, la implementación de estas transformaciones ha sido criticada por las organizaciones docentes, que señalan una falta de participación en la elaboración del plan y evidencia una tensión en las relaciones de poder.

Como señala Foucault (1971), en toda sociedad la producción de discursos está controlada y organizada, y algunos discursos son validados y excluidos mediante mecanismos de autoridad. La modificación del rol del docente implica, en cierta medida, una reconfiguración del poder en el aula, desplazan su centralidad y ponen en duda su autoridad en la toma de decisiones sobre la educación.

En las áreas disciplinares, no todo conocimiento tiene el mismo valor, por lo que esa identificación de aprendizajes fundamentales tiene que orientarse desde los aspectos centrales y estructurantes de las áreas disciplinares, procesadas desde la significatividad que tengan para el estudiante en su vida actual y posterior, como integrante de un grupo social que debe colaborar a mejorar (ANEP, 2022, p. 37).

En este fragmento, tenemos en primera instancia la idea de un sujeto crítico y selectivo respecto al aprendizaje. El mismo debe ser capaz de delimitar el conocimiento que resulta significativo, lo que implica una decisión crucial por parte del estudiante en un contexto donde la información es fácilmente accesible. Así, el individuo asume la responsabilidad de discernir entre el conocimiento útil y el que no lo es. En este sentido, el sujeto debe participar activamente en la construcción de su propio conocimiento y evaluar principalmente la aplicabilidad de lo aprendido.

Por otra parte, esta elección de aprendizajes fundamentales requiere un alto nivel de consciencia respecto a su contexto y de lo que necesita para su desarrollo personal. Desde esta perspectiva, se plantea una expectativa ambiciosa hacia el estudiante.

Luego, es importante destacar el componente de responsabilidad social que emerge de este proceso. El aprendizaje, además de ser esencial para el desarrollo individual, se convierte en un recurso valioso para el bienestar colectivo. Esto implica un compromiso significativo que puede generar una presión considerable sobre el sujeto, ya que su educación no solo afecta su vida personal, sino su

capacidad de impactar en su comunidad.

Para que las nuevas generaciones se apropien del bagaje cultural para manejarse en el mundo y poder mejorarlo, debe ser claramente sopesado el equilibrio entre evitar el enciclopedismo carente de pertinencia y el cuidado para no vaciarlo ni marcarle un límite descontextualizado (ANEP, 2022, p. 56).

Esta cita, en primera instancia, maneja la idea de apropiarse del bagaje cultural, lo cual sugiere que las nuevas generaciones deben tener una actitud activa ante la información que reciben haciéndola parte de su experiencia e identidad. Luego manifiesta un mandato, ya que el objetivo de esta apropiación cultural es manejarse en el mundo, pero, además, poder mejorarlo. Hay una responsabilidad muy importante hacia el mundo, que solo puede llevarla a cabo quien la entienda como una obligación moral. Aquí la noción de equilibrio implica que el sujeto debe ser crítico, reflexivo, criterioso, y que posea la capacidad para participar activamente en la construcción de su conocimiento.

Las nuevas generaciones son vistas como agentes que no solo deben adquirir conocimiento cultural, sino también contextualizarlo y aplicarlo de manera pertinente; un sujeto que está en permanente interacción con su entorno y que busca un equilibrio entre la acumulación de información y la relevancia de esta en su vida cotidiana.

El valioso output en el proyecto educativo del siglo xxi

«Los cambios en los sistemas de producción y su forma de organización demandan otro tipo de calificaciones y tienen efectos sobre la permanencia de las personas desempeñando la misma profesión o empleo a lo largo de su vida» (ANEP, 2022, p. 17).

En este fragmento se mencionan de forma explícita los sistemas de producción y se establece una conexión directa entre ellos y la estructura organizativa de las instituciones educativas. Es decir, se pretende construir una educación al servicio del mundo del trabajo, por lo cual, el objetivo de la institución educativa ya no es homogeneizar, sino que se desprende de la misión civilizadora primigenia. El objetivo pasa a ser capacitar a los individuos en función de las demandas fluctuantes de los sistemas de producción. En este sentido, Dubet (2006) señala que la presión por alcanzar la igualdad se ha intensificado a partir del modelo de igualdad de oportunidades, en paralelo con una lógica cada vez más competitiva dentro del ámbito escolar. Esto ha llevado a que la escuela, en lugar de basar su legitimidad en valores formativos, lo haga en función de su utilidad para responder a las exigencias del mercado laboral.

Como resultado de esta demanda en constante cambio, el concepto

tradicional de *estabilidad laboral* se ve alterado. Los sistemas actuales exigen que los sujetos se adapten continuamente a las necesidades de un mercado que se mueve a una velocidad vertiginosa.

Bajo estas condiciones, en este mundo donde la tecnología y la globalización impulsan constantes transformaciones, la formación continua y la flexibilidad profesional se vuelven fundamentales para la estabilidad laboral. La vida laboral se ha transformado y ha tomado un lugar central en el proyecto de vida de los sujetos en este siglo. Hablamos de un sujeto que debe estar constantemente alerta, actualizando sus habilidades para poder competir laboralmente. Sucesos contemporáneos, como la hiperconectividad, generan confusión a la hora de establecer la separación entre espacio-tiempo de trabajo y de la vida cotidiana, lo cual contribuye a que la vida laboral gane cada vez más terreno (Sibilia, 2012a).

Es una transformación en la que la toma de decisiones surge desde la pertinencia de los aprendizajes para los estudiantes, no desde la lógica disciplinar. Las disciplinas y sus saberes nucleares estarán presentes, pero el criterio primordial será el del interés y necesidades del estudiante (ANEP, 2022, p. 24).

Este fragmento se enfoca en lo que motiva la toma de decisiones de la transformación educativa, y ello refiere a la pertinencia de los aprendizajes para los estudiantes. Este concepto es uno de los principios que rigen el MCN, y tiene un estrecho vínculo con el sentido de los aprendizajes para el estudiante, su significación y posibilidad de apropiación. Lo paradójico es que dicho sentido es determinado por la institución. En este contexto se construye un relato sobre lo que supuestamente es importante en la vida de los estudiantes, utilizado como un recurso performativo, donde el efecto es que se asuma como un interés personal lo que en realidad responde a un interés institucional. Por otro lado, se propone una oposición de este planteo con la lógica disciplinar, por lo cual, aparentemente, el conocimiento de las disciplinas no es lo más importante para marcar el camino educativo, sino el criterio primordial es lo que motiva y beneficia a los estudiantes. Además de este alcance, el oponerse a la lógica disciplinar podría manejar un doble sentido si pensamos en el cometido histórico de la escuela moderna asociado al disciplinamiento homogeneizante en la sociedad disciplinaria. Cabe preguntarse si al poner el foco en la singularidad de cada estudiante, en los intereses, la autorrealización en contraste con la sociedad disciplinaria se corresponde con la sociedad de control que plantea Gilles Deleuze (1990), donde las sociedades contemporáneas han evolucionado desde las disciplinarias hacia formas más sutiles de control, lo que ha dado lugar a dispositivos como la vigilancia y el control a través de tecnologías y redes.

Ahora, si pensamos en lo que implica poner foco en este interés personal orientado desde la institución para trazar la trayectoria académica, es evidente que hay procesos colectivos de democratización del conocimiento que se pierden con esta idea. Pensado desde la racionalidad neoliberal, todo conocimiento que carezca de utilidad práctica es irrelevante, en esta lógica, sólo se valora el aprendizaje instrumental relegando así el aspecto formativo que históricamente ha definido a la educación. La formación, en cambio, promueve el estudio de materias valiosas que se convierten en objetos de atención compartida, libre de objetivos prácticos inmediatos. Además, el texto aborda el interés exclusivamente en términos individualizados, cuando en realidad este también puede emerger de la interacción colectiva. (Masschelein y Simmons, 2014)

«Para que la acción educativa esté verdaderamente centrada en el estudiante es imprescindible percibirlo integralmente, conocerlo, comprender sus circunstancias y desde allí actuar, sabiendo que es un ser único e irrepetible con una vocación a desarrollar y acompañar» (ANEP, 2022, p. 33).

Se expresa una marcada tendencia por individualizar al estudiante, por concebirlo en su singularidad e integralidad, por conocerlo, considerando sus deseos. Todo esto es justamente lo contrario a la homogeneización buscada desde la institución y creada por la escuela moderna. El sujeto importa en su individualidad y debe destacarse de los demás por aquellas características que lo hacen único. De alguna manera, se tejen las bases de la racionalidad neoliberal, donde se promueven la libertad individual (de acción, de pensamiento y de expresión), así como la iniciativa privada y la competencia, como el medio adecuado para lograr progreso y bienestar.

El fragmento culmina hablando de la vocación del estudiante, y el uso de este término en cualquier documento institucional resulta controversial. Etimológicamente, vocación es la acción y efecto de llamar (del verbo *vocare*). En términos religiosos, se refiere a la inclinación hacia la vida eclesiástica. En términos mundanos, se refiere a la naturaleza humana de seguir una determinada actividad o profesión (Etimologías de Chile, s.f.). La noción derivada remite a una visión esencialista. Esta perspectiva, además de invisibilizar los procesos de formación, reflexión crítica y decisión racional, se presenta como una misión personal, como un llamado casi espiritual que justifica la entrega total. Sin dudas, esta visión romántica hacia el desarrollo académico merece ser examinada críticamente. Proyectar la importancia de la educación en la vocación individual desplaza la responsabilidad del Estado como garante de un sistema educativo justo, equitativo y profesionalizado.

«Entonces la vocación se convierte en profesión y la profesión es percibida

como un modo de realización personal. El individuo quiere estar cualificado y ser competente y, en un nivel más subjetivo, quiere realizarse con su profesión» (Dubet, 2006, p. 53).

De este modo, el sujeto catalogado como centro de la educación resulta ser un consumidor de la educación, es decir, es el centro en tanto es considerado como un cliente.

«Una visión de la educación con estas características evitaría el *time lag* curricular y ofrecería a las comunidades educativas un currículo adecuado, responsable y adaptable a la vertiginosidad del cambio y del desarrollo del conocimiento en general» (ANEP, 2022, p. 43).

En este texto se pueden destacar diversas expresiones que evidencian las actualizaciones correspondientes al paradigma productivista en este momento histórico. Como ya fue mencionado, los elementos retóricos y conceptuales utilizados en un discurso reflejan ideas que trascienden los hechos concretos de una institución, y cuando se adopta un término específico de un ámbito a otro, se transfiere una lógica que acompaña dicho término. En este caso, se emplea el concepto de *time lag*, comúnmente asociado al ámbito empresarial y a la gestión, que se refiere al tiempo de retraso entre una actividad y otra. En los contextos donde se utiliza, siempre se busca reducir o evitar ese retraso, lo que lo vincula con la noción de rendimiento y agilidad.

El uso de esta idea tiene al menos dos implicaciones significativas. Por un lado, la incorporación de un término del contexto empresarial al educativo establece un vínculo de cercanía entre ambos espacios. Por otro lado, el significado subyacente se relaciona con la necesidad de evitar el retraso entre la implementación de un currículo y los resultados obtenidos, lo que refleja una lógica de producción. Utilizando esta misma línea conceptual, el *output* empresarial es una búsqueda del proyecto educativo actual.

Asimismo, otra expresión en el discurso que resalta valores importantes es «la vertiginosidad del cambio». Aunque podría haberse utilizado la palabra *velocidad*, se opta por *vertiginosidad* que, además de referirse a la rapidez, evoca la sensación de vértigo, un trastorno desagradable que provoca una ilusión de movimiento y la pérdida de orientación espacial. El objetivo del texto es que el sistema educativo en su totalidad y los sujetos que lo habitan se adapten a este vértigo incorporando lógicas empresariales que priorizan la velocidad y el rendimiento, ya que este es el nuevo ritmo al que deben ajustarse para ser productivos.

Por otro lado, casualmente hay una estrecha relación con la forma de vivir el tiempo en el siglo XXI, caracterizado por la velocidad, la búsqueda constante de la

optimización del tiempo, la mercantilización del tiempo, la veneración a la productividad por sobre otros valores. Anticiparse al futuro es un objetivo planteado en el mundo actual, y por eso ocupa un lugar central en la propuesta. Con lo cual, podemos notar que la propuesta de alguna manera representa los intereses hegemónicos del mundo contemporáneo.

«Competencia intrapersonal: en la actualidad, ante entornos cada vez más complejos, cobra importancia la identificación y la comprensión de las emociones personales, asociadas a la capacidad de utilizarlas como aditamento para la toma de decisiones y resolución de problemas» (ANEP, 2022, p. 49).

El paradigma productivista se distingue por enfocar toda actividad en la optimización de la producción, sin excepciones. Incluso en la competencia intrapersonal, que podría relacionarse con el autoconocimiento emocional para la reflexión y el bienestar, se introduce una visión utilitarista. La identificación de las emociones personales se valora como información útil para decidir y resolver problemas. En otras palabras, esta competencia no posee valor intrínseco, sino que se aprecia como una herramienta para lograr el éxito profesional.

Competencia en pensamiento creativo: el de esta competencia implica la promoción, planificación, gestión y comunicación de proyectos con el fin de alcanzar metas propias y colectivas, poniendo en juego aspectos relacionados con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos (ANEP, 2022, p. 46).

El pensamiento creativo, usualmente orientado a diversas áreas, como el arte o la ciencia, se enfoca aquí en la planificación y gestión de proyectos. Esta transformación sitúa la creatividad al servicio del desarrollo de una competencia utilitaria propia del ámbito empresarial. Por su parte, la inclusión de la asunción de riesgos subraya la importancia de afrontar la incertidumbre y los desafíos en la gestión de proyectos, aspecto fundamental para el éxito en las jerarquías empresariales. En este sentido, Sibilia (2012a) sostiene que

esa pedagogía emprendedora que busca inculcar en los niños el espíritu empresarial para que ellos mismos encuentren alternativas al desempleo creando pequeñas empresas o carreras pautadas por la autosuficiencia, en lugar de tener como único horizonte el empleo formal asalariado que fue hegemónico en las sociedades disciplinarias (p. 130).

Estos cambios desde la educación apuntan a cambiar la relación del sujeto con el mundo laboral y responde a las necesidades y valores del mercado.

Competir, con una performance competente

«El sistema actual no logra desarrollar los saberes esperados para seguir

aprendiendo, para la vida y para el trabajo» (ANEP, 2022, p. 16).

En primera instancia, haciendo foco en la necesidad que se plantea de desarrollar los saberes esperados para seguir aprendiendo, convendría detenerse a pensar en los cometidos de la institución educativa en sus inicios, con lo cual se pueden citar las máximas de la pedagogía kantiana enunciadas a fines del siglo XVIII: disciplinar, adiestrar, civilizar y moralizar.

De modo que la historia de la educación formal está unida a la del proyecto científico moderno pero también a la gran reforma moral inicialmente cristiana y luego laica, que disciplinó a la sociedad aburguesada del S XVIII y sobre todo del XIX (Sibilia, 2012a, p. 38).

Los cometidos principales del proyecto moderno tienen que ver con el disciplinamiento, la adaptación del individuo a la sociedad hegemónica, la homogeneización y normalización. Por el contrario, en este recorte histórico en el que vivimos y según demanda el proyecto de transformación educativa, hay *saberes esperados*, convenientes para *la vida* y para *el trabajo*, a los cuales no se está logrando acceder desde la educación formal.

No es casual que el término *trabajo* aparezca en los primeros argumentos de este proyecto, ya que constituyen uno de los motivos más sólidos del cambio educativo; el trabajo pasa a formar parte del proyecto institucional, de forma explícita. Pero no solo el trabajo como medio necesario para el sustento de la vida adulta, sino que el concepto de trabajo ha cambiado y debe ser estimulado durante toda la vida, ya que está basado en las disputas de mercado y abarca todos los aspectos del sujeto. De hecho el sujeto es una organización del trabajo, responsable de sí mismo y dependiente de su iniciativa, es la empresa. (Wittke, 2005)

En palabras de Sibilia (2012b):

Ya no se trata de perseguir un ideal normalizador y homogeneizante, guiado por los principios civilizadores y moralizadores de la modernidad, sino que lo que se busca en la oferta educativa contemporánea es ofrecer un servicio adecuado a cada perfil de público brindándoles recursos para que triunfen en las disputas de mercado (p. 132).

Con este enfoque, queda atrás el sostén a la cultura letrada; la construcción ciudadana de los individuos y los saberes esperados en la educación de hoy parecen estar moldeados por las necesidades del mercado.

Otra idea característica de la contemporaneidad es la necesidad de seguir aprendiendo en un continuo constante. La preparación parece ser inagotable, nunca se está lo suficientemente preparado para las exigencias del mercado. Con la

transferencia de la responsabilidad educativa del Estado hacia los individuos, cada vez más convertidos en consumidores y empresarios de sí mismos, se propaga la creencia de que cada uno puede y debería ser capaz no solo de capacitarse, sino también de administrar su carrera, optimizando sus propios recursos y minimizando la necesidad de intervención pública (Sibilia, 2012b).

Operar en el mundo y para sentirse bien operando en ese mundo: conociéndolo, interpretándolo, transformándolo en una relación fértil y creativa entre sí y con el entorno. Esto implica un cierto conocimiento del mundo, tal como es hoy y cómo será en el futuro. Esto implica también una cierta reflexión respecto de cómo se sienten las personas en este mundo y en este siglo y de cuál es la capacidad que se atribuyen de cambiarlo y de hacerse un lugar en él (ANEP, 2022, p. 22).

El término *operar* refiere tanto al trabajo como a la acción orientada a producir un efecto, e incluye la negociación y la especulación. Este es el término elegido para hablar de la relación deseada entre los individuos y el mundo, para lo cual se requiere conocerlo e interpretarlo. La insistencia en destacar la importancia de entender el mundo da cuenta de la preocupación por la complejidad de su funcionamiento y aparente incognoscibilidad.

Así como el ámbito laboral exige preparación y actualización constantes, la vida en un mundo tan complejo requiere estar preparado para comprenderlo y anticiparse a los cambios. La velocidad de los avances tecnológicos, que afecta a los sistemas de producción, el trabajo y la existencia misma, desafía a los sujetos a una readaptación perpetua bajo el riesgo de la autoexplotación.

«Las progresiones son las marcas en ese camino de desarrollo de las competencias que evidencian los conocimientos, habilidades y entendimientos esperados en diferentes cortes o mojones de ese camino. Definen la ruta para alcanzar la meta, es decir, la competencia» (ANEP, 2022, p. 29).

En este texto se resalta el lugar de las progresiones en el proyecto de la transformación educativa. Las progresiones se refieren a la posición del estudiante en relación con el objetivo final, que es el desarrollo de las competencias. Se utiliza la analogía de los hitos o mojones en un camino que conducen a una meta, similar a una competencia o carrera. Estas tienen que ver con el lugar en el que se encuentra el estudiante respecto al camino trazado hacia el objetivo final, el cual es el desarrollo de la competencia. Tiene una gran carga resultadista, con la visión competitiva de transitar una educación basada en metas a corto y largo plazo donde el aprendizaje tiene sentido solo en tanto sea útil para realizar una tarea. Parece contradictorio con la idea de priorizar los intereses del estudiante, la flexibilidad en el currículo, etc.

Los sistemas educativos deben focalizarse en el desarrollo personal e integral de cada uno de los estudiantes colaborando en el logro de la mejor versión de sí mismos y, a la vez, constituir un puente entre el desarrollo cultural de la humanidad y de las nuevas generaciones (ANEP, 2022, p. 33).

En este apartado se deja en claro la intención de este discurso renovador de que la institución educativa se construya al servicio del desarrollo personal e integral, el estudiante como consumidor, como cliente al que se le ofrece alcanzar su «mejor versión». Dicha expresión, tan publicitada en los medios de comunicación y redes sociales, es parte del enaltecimiento de la performance individual, de la autosuperación, de la responsabilidad que se le transmite a cada sujeto sobre su rendimiento y en especial acerca de la formación permanente. Lo que cabe preguntarse es, de dónde sale el criterio para determinar esa mejor versión, cuál es el parámetro con el que cuenta el sujeto para determinar esa versión mejorada de sí. Es transmitida como una búsqueda personal pero exigida desde la institución y, en definitiva, termina siendo una quimera que mantiene una presión constante sobre los sujetos.

En este sentido, se revela el doble discurso de la propuesta, por un lado se enuncia una educación centrada en la diversidad y en los intereses de los estudiantes, por otro lado, se promueve una sola forma de ser y estar en la institución, la que coincide con la subjetividad emprendedora, performando así el interés de los estudiantes. No menciona en ningún momento la posibilidad de adaptar la propuesta educativa a las necesidades de los territorios donde se insertan las comunidades que habitan las instituciones, se produce así una invisibilización tanto del contexto como de la diversidad de subjetividades. Por otra parte, la diversidad de modalidades de trabajo en el mundo contemporáneo pone en cuestión la supuesta relación lineal entre la formación por competencias y la empleabilidad. Esta última, por el contrario, tiene un carácter multidimensional, en la que inciden elementos como la oferta y la demanda. Lo que en primera instancia le saca responsabilidad al sujeto que aspira ser empleado y también evidencia la necesidad de sistemas de formación amplios y diversos. (Renteria,2019)

El enfoque competencial incorpora factores sociales, culturales, cognitivos y de desarrollo para explicar el aprendizaje; un proceso activo donde el sujeto integra diferentes componentes que son estimulantes y habilitan sus avances cognitivo [...]. Esta concepción se orienta hacia la autonomía, creatividad y disposición para el aprendizaje mediante la creación de entornos que consideren las necesidades, los intereses y los contextos de los estudiantes (ANEP, 2022, p. 35).

En este fragmento se pretende describir la complejidad que implica el

enfoque competencial. Trae aparejada la consideración de factores sociales, culturales, cognitivos; el aprendizaje se presenta como un proceso que se ve influenciado por el entorno del estudiante y su contexto social, razón por la cual las estrategias de aprendizaje deben adaptarse a estas condiciones para hacer posible el aprendizaje significativo. A su vez, se vuelve a hacer énfasis en que es un proceso activo, lo que implica que los estudiantes deben participar activamente en su educación, esto se traduce en la promoción de la participación. Por otro lado, implica habilidades y una actitud determinada, se requiere una conexión entre la teoría y la práctica y, de alguna manera, apura los tiempos de desarrollo de los estudiantes al exigir una claridad y determinación respecto a sus metas que corresponden a exigencias de la vida adulta profesional.

Se considera necesario trabajar a partir de un modelo curricular basado en competencias porque constituye una alternativa adecuada por la conexión de los aprendizajes entre sí y con la vida real, a partir del foco en los aprendizajes y en el desarrollo del estudiante pensándolo como ser en el mundo (ANEP, 2022, p. 40).

En esta cita se maneja la idea del aprendizaje por competencias como la opción más adecuada para el momento histórico actual, debido a la conexión que se puede establecer entre los contenidos curriculares y la vida real. La diferenciación entre la vida académica y la vida cotidiana sugiere que se perciben los conocimientos adquiridos en las instituciones educativas como herramientas útiles únicamente dentro de ese ámbito, lo que implica que la información teórica se considera desconectada de la experiencia diaria de los individuos. El uso del término *real* se refiere a lo cotidiano, a pesar de que su significado más estricto tiene que ver con lo existente objetivamente. Esta perspectiva conlleva una valoración negativa de lo teórico, lo considera obsoleto y destaca la primacía de las habilidades prácticas. En este sentido, a medida que se valora positivamente la acción, la promoción de actividades prácticas cobra un mayor sentido para los individuos en el contexto actual.

Ser competente significa actuar integrando conocimientos, habilidades y actitudes para responder a situaciones complejas de la vida, acorde a cada situación en un entramado dinámico de esos recursos (ya sean propios o contruïdos con otros) seleccionados, combinados y movilizadlos pertinentemente y desde parámetros éticos (ANEP, 2022, p. 41).

En este fragmento se establece de forma más concreta qué es lo que se espera de los sujetos a partir de la formación por competencias. Ser competente implica más que la adquisición de información teórica, también implica la capacidad de poner en práctica esa información en forma de habilidades y adoptar una postura

determinada a las situaciones o al problema que se presente, lo que es entendido como *actitudes*. Las competencias se demuestran en circunstancias complejas de la vida con recursos dinámicos, por lo cual cada estudiante debe aprender a evaluar qué conocimientos y habilidades son relevantes en cada situación y cómo pueden utilizarlos de manera efectiva. Todas estas características que se buscan potenciar en este sistema educativo son coincidentes con la búsqueda de «la performance», que pretende obtener el sujeto mediático en este tiempo. Dicho sujeto navega por un entorno complejo de información y participa activamente de la creación y difusión de contenido, lo que lo transforma en protagonista de la esfera mediática opinando, interactuando y creando, siendo centro (Sibilia, 2012b).

La orientación de la educación en la línea STEAHM busca acercar la comprensión de un mundo en el que la especialización total ya no es posible ni deseable...El valor se encuentra en que todos desarrollen la capacidad de conectar las disciplinas hacia la búsqueda de la sostenibilidad global. Las redes y la conectividad a nivel de seres y grupos humanos entre sí será lo que haga viable y sostenible el planeta y los seres vivos que lo habitan (ANEP, 2022, p. 56).

En primera instancia, se enfatiza en la complejidad del mundo y la necesidad de comprenderlo. En este contexto, la especialización total termina siendo inviable y, en consecuencia, es imprescindible fomentar la interdisciplina. Esto implica que los estudiantes logren integrar conocimientos y habilidades de diversas áreas para el abordaje de problemas complejos.

La expresión «redes y la conectividad a nivel de seres y grupos humanos» es muy representativo de esta época. En el texto se refiere a la capacidad de trabajar en equipo, en la colaboración y comunicación con otros, pero utiliza el término *conectividad*, que es propio de los dispositivos virtuales y parece ser la puerta hacia el intercambio entre individuos. Con esto se ve la necesidad de involucrar aspectos de las tecnologías de la información a las competencias requeridas, ya sea por su utilidad y la universalización de esos recursos o bien cómo recurso discursivo para lograr aceptación, fundada en su pretensión de modernización.

Además, el texto recalca de manera reiterada la responsabilidad de desarrollar una conciencia ética en torno a la sostenibilidad global. Las nuevas generaciones tienen el mandato social de construir un mundo sostenible, enfrentan una tarea concreta y compleja. Para ello, deben estar preparados desde los aspectos teóricos, pero, principalmente, desde las habilidades prácticas que les permitan actuar como sujetos activos dotados de competencias éticas y sociales que permitan entender y abordar los desafíos globales.

Ideas finales

En términos generales, la lectura del documento marco sobre la transformación educativa centrada en la identificación de las formaciones discursivas, nos ofrece diversas pautas para reflexionar sobre el rol de las instituciones en el siglo XXI. Aunque tradicionalmente se ha concebido a la institución educativa como un espacio destinado principalmente a la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones, este trabajo revela que su función es mucho más compleja.

En primer lugar, es importante aclarar que la institución educativa no puede actuar desde la neutralidad, por el contrario, necesariamente opera desde una posición política, lo que genera una lucha de poder latente. (Frigerio y Dicker, 2005). La transformación educativa impulsada en 2022 evidencia, en este sentido, un posicionamiento de corte neoliberal, en el cual las políticas y prácticas educativas se alinean con la formación de sujetos a la medida de las necesidades del sistema capitalista. La economía política se ha instaurado como un «régimen de verdad», que mide y evalúa las políticas públicas en términos de eficiencia, consolidando un paradigma que privilegia la lógica de mercado, lo cual implica entre otras cosas la preponderancia de un enfoque resultadista (Foucault, 2007).

Desde esta perspectiva, este proyecto de innovación en la educación uruguaya, sustentado en el racionalismo neoliberal, posiciona las lógicas del mercado detrás de los fines de la institución, actualizando las necesidades del sistema y formando al sujeto en concordancia con dicha racionalidad. Esto resulta en la construcción de subjetividades orientadas por la exposición, la comparación y la competencia, promoviendo arquetipos como el del emprendedor o sujeto/empresa, fundamentado bajo discursos que promueven el mérito y la iniciativa.

La actitud valorada como base para la acción, transmite el mensaje de que los objetivos son alcanzables únicamente desde la voluntad de los sujetos. Esto desplaza la responsabilidad y la culpa hacia el deseo personal, además de ignorar las condiciones contextuales fundamentales para que los hechos ocurran. En consecuencia se manifiesta un reduccionismo implícito hacia el esfuerzo que minimiza los factores externos que influyen en los resultados.

Estas características transmiten la idea recurrente de alcanzar la mejor versión de uno mismo, concepto estrechamente ligado a la noción de rendimiento, que implica enfrentar la presión permanente que ejerce la responsabilidad de alcanzar resultados. La exigencia excesiva por la performance, en un entorno saturado de representaciones mediáticas que promueven el exitismo constante,

resulta funcional al sistema, al naturalizar la competencia en todos los ámbitos de la vida y por consiguiente encuentra su aval en el sistema económico. Por su parte en el contexto educativo, la performance se convierte en el resultado tangible de la institución educativa.

En esta línea, la internalización de estos valores genera un desasosiego en los individuos, quienes son llamados a perfeccionarse continuamente en busca de la excelencia. Esta dinámica refuerza la lógica de la competencia y la superación personal, promoviendo una visión en la que la evaluación y el rendimiento son fundamentales. De este modo, el capitalismo, mediante la empresarización de la vida cotidiana afirma su posición como el único sistema viable, a pesar de sus evidentes y reconocidos defectos.

El impulso de estas características, moldean las formas de ser y vivir de los sujetos, promoviendo subjetividades marcadas por la autoexigencia en torno al rendimiento, la producción y la competencia. Se trata de subjetividades hiperindividualistas, donde el individualismo no sólo implica un profundo particularismo en la vida personal, sino también una creciente experiencia de soledad. Si bien las intervenciones de la psicología como disciplina deben articularse con las necesidades específicas que presenta cada institución, es posible anticipar que en este contexto, una demanda emergente sea la de resignificar los espacios vinculares dentro de la institución. Esta resignificación no debería limitarse a lo afectivo, sino también considerar la potencia de esos espacios como ámbitos de intercambio crítico, en los que sea posible pensar(se), en torno al deseo, el interés y el sentido de la experiencia educativa.

Asimismo, la supuesta centralidad del estudiante en este proyecto no es más que un recurso que vende el atractivo del éxito mediante la potenciación de los aparentes intereses individuales, lo cual genera como contrapartida un individualismo generalizado, condición óptima para la sostenibilidad del sistema capitalista como ideología.

El sujeto del racionalismo neoliberal ya no es un ser pasivo, que simplemente produce en una fábrica durante ocho horas, disfruta del consumo en su tiempo libre y dedica parte de ese tiempo al ocio frente a la televisión. En el siglo XXI, el nuevo protagonista es el emprendedor autónomo quien en nombre de sus deseos y aspiraciones, actualiza su formación de manera constante y asume las responsabilidades de sus éxitos y fracasos.

En su búsqueda de la mejor versión de sí mismo, de autonomía y libertad, se plantea objetivos y trabaja permanentemente, difuminando las fronteras entre el espacio personal y el laboral, en una dinámica mucho más intensa que las tradicionales ocho horas del sujeto moderno. Consume y trabaja sin cesar, y no

identifica la responsabilidad de su suerte más que en su propio esfuerzo y decisiones. En este contexto, la institución educativa pasa a asemejarse a una empresa que le ofrece a su cliente/estudiante la adquisición de habilidades bajo la fórmula del aprendizaje por competencias, que le garantizarán un desempeño exitoso en las competencias que requiere el mercado.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional*.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Angeriz, E; Carbajal, S; De León, D (Comps) (2017). *Educación y Psicología en el Siglo XXI Vol 3*. Ediciones Universitarias.
- Asamblea Técnico Docente. (2022). Resolución Asamblea Nacional Extraordinaria de 9 al 11 de noviembre.
<https://www.dges.edu.uy/comunicacion/atd/i-atd-nacional-extraordinaria-noviembre-2022>
- Aubert, J. E. y Gaulejac, V. (1993). *La empresa y la subjetividad*. Ediciones Anthropos.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2019). *El género en disputa*. Paidós.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1992). *La educación en América Latina y el Caribe: Diagnóstico y propuestas*.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós
- Deleuze, G. (1990). *Posdata sobre las sociedades de control*. Nordan
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Etimologías de Chile. (s.f.). *Diccionario Etimológico Castellano en línea*.
<https://etimologias.dechile.net/>
- Ferrater Mora, J. (1951). *Diccionario de filosofía*. Ariel.
- Fernandez, L. (2003). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós
- Fisher, M. (2009). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Titivillus.
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?*. Magisterio/ Río de la Plata.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1971). *El orden del discurso*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. y Dicker, G. (Eds.). (2005). *Educación: ese acto político*. Del Estante
- García, L. y Pérez, M. (2019). Empoderamiento y movimientos sociales: Una mirada desde la pedagogía crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Sociales*,

- 12(3), 45-60.
- García-Sáiz, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de Psicología*, 27(2), 473-497.
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16720051024.pdf>
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del rendimiento*. Paidós.
- Ley 20212, de 2023.(2023) Aprobación de rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal. Ejercicio 2022. Impo
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/20212-2023>
- Masschelein, J y Simmons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Mill, J. S. (2014). *Sobre la libertad*. Akal.
- Sibilia, P. (2012a). *La intimidad como espectáculo*. Ediciones de la Universidad Autónoma Metropolitana.
- Sibilia, P. (2012b). *Redes o paredes?: La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.
- Preciado, P. (2011). *Manifiesto contrasexual*. Anagrama.
- Preciado, P. (2019). *Un apartamento en Urano: Crónicas del cruce*. Anagrama.
- Ramírez Grajeda, M. y Anzaldúa, G. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Estudios Filosóficos*, 27(76), 171-189.
<https://www.redalyc.org/pdf/595/59537777009.pdf>
- Rentería, E.(2019). *Psicología(s) Organizacional (es) y del (de los) Trabajo(s). Coexistencia de realidades e implicaciones disciplinares y para las personas. Una Re-introducción*. Programa Editorial Universidad del Valle. Capítulo 4.
- Roegiers, X. (2016). Los desafíos del aprendizaje por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 123-136.
- Vasilachis de Gialdino, I.(2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Wittke, F. (2005). *La empresa: Nuevos modos de subjetivación en la organización del trabajo*. Paidós.