

Estudios de Doctorado en Psicología Social

Departamento de Psicología Social

Universitat Autònoma de Barcelona

**Proceso de economización de los objetos. Análisis de
las prácticas de valorización, magia y medición de la
formación por competencias en la universidad**

Tesis doctoral realizada por:

Víctor Manuel Hernández Ramírez

Director de la tesis: Dr. Félix Vázquez Sixto

Barcelona

2013

Para Gabriela, con amor

*Vi además que bajo el sol
no es de los ligeros la carrera,
ni de los valientes la batalla;
y que tampoco de los sabios es el pan,
ni de los entendidos las riquezas,
ni de los hábiles el favor,
sino que el tiempo y la suerte les llegan a todos.*

Qohélet o El Predicador, Eclesiastés 9,11
(traducción "La Biblia de las Américas")

*Un hombre que cultiva un jardín, como quería Voltaire
El que agradece que en la tierra haya música
El que descubre con placer una etimología
Dos empleados que en un café del Sur juegan un silencioso ajedrez
Un ceramista que premedita un color y una forma
Un tipógrafo que compone bien esta página, que tal vez no le agrada
Una mujer y un hombre que leen tercetos finales de cierto canto
El que acaricia a un animal dormido
El que justifica o quiere justificar un mal que le han hecho
El que agradece que en la vida haya Stevenson
El que prefiera que otros tengan razón
Esas personas, que se ignoran, están salvando el mundo*

Jorge Luis Borges, Los Justos

Agradecimientos

Mi primera palabra de gratitud es para Gabriela, coautora de este trabajo, quien lo ha escrito conmigo en las noches y los días de ausencia relativa. La tesis comenzó cuando ella dejó México y me acompañó en esta aventura. Sin su amor, su generosidad y su hermosa sonrisa, simplemente este trabajo no sería. Gracias por siempre.

Emilio y Laura, mis hijos, se hicieron también emigrantes y adquirieron la mirada del extranjero que llega y se adapta, se equivoca y corrige, pero que siempre mira con sorpresa, creativamente: es la mirada de quien está siempre dentro y fuera. Estos aprendizajes suyos me han sostenido en largos trechos del trabajo de esta tesis y, ahora que ellos son ya universitarios, espero que también les ayuden. Gracias.

Félix Vázquez, mi tutor, es un maestro artesano de la investigación, quien domina el arte de acompañar con la cercanía suficiente y la distancia necesaria; quien tiene el don de preguntar con rigor, para que uno sepa volverse sobre la pregunta inacabada; quien maneja el arte de soplar las brasas de la curiosidad, para generar el fuego de la indagación. Gracias.

Mi madre, Flavia, y mis hermanas, Irma y Maggie, también emigrantes en los Estados Unidos, me han apoyado desde la distancia, con la confianza básica que juntos construimos, en mi infancia de pueblo, en México. Gracias.

A la memoria de mi padre, Ángel, y de mi hermano, Ángel. Hay noches que les oigo y me recuerdan que el trabajo y los sueños, en conjunto, hacen la vida un tanto más bella. Entonces es cuando vuelan conmigo. Gracias.

A mis amigos del doctorado, de la aventura intelectual y de la vida: Raul García, Yann Bonna, Sayani Moska, José Alvarado, Hector Robledo, Minerva Terrades, Miguel Sahagún, Jordi Bonet, Maya Ninova, Konstantina Zerva, Gustavo Gisbert, Andrea Calsamiglia, Juan Carlos Acero, Marcos Moreno, Jordi Puig, Walter Paniagua, Daniel López, Nicole Schmal, Vassiliki Petroianni, Marc Folch, Eva Alfama, Javier Bassi, Alejandra Araiza, Anna López, José Troncoso, Eduardo Castro, Marcela Olivera

...y a todos los/las compañeras del viejo doctorado de Psicología Social, en ese clima genial de ideas, ensayos fallidos de temas "frikies", buen humor y aprendizajes colectivos fueron el fermento para esta tesis. Gracias.

...en especial a la comunidad gadameriana que hicimos con Raúl García, Yann Bona, Hector Robledo, Marcela y Camilo, porque fue una experiencia alucinante y divertida, en aquel seminario de investigación sobre Gadamer.

A mis profesores en los seminarios de investigación del doctorado, antes de Bolonia, y donde se creaban espacios extraordinarios de reflexión, aprendizaje y pasión crítica: Lupicinio Iñiguez, Felix Vázquez, Francisco Tirado, Tomás Ibáñez, Margot Pujol, Juan Muñoz, Marisela Montenegro, Pilar Albertín, Adriana Gil, Gabriel Gatti, Félix Duque, Mike Michel.

A la comunidad evangélica Betlem, del Clot, en Barcelona, donde comparto el privilegio de ser pastor. Porque siempre me han apoyado y porque compartimos, en el seguimiento de Jesús de Nazaret, el sueño de aprender a ser una comunidad "de todos los colores de la tierra". Gracias.

A mi amigo Gerardo Herrera, un físico que trabaja fascinado por aprehender los "ladrillos del universo", en laboratorios del CERN y en México. Siempre me animó y apoyó para hacer el doctorado. Gracias.

A Ricardo Blanco y Lucy Sierra, psicoanalistas, educadores, padrinos, amigos entrañables. Porque han sido un referente de investigación, compromiso, ternura y alegría. Gracias.

A Samuel Gallegos y Martha Muñoz, amigos-hermanos, entrañables, su manos puestas en las mías, cruzando cualquier distancia, me recuerdan siempre el don que es la amistad. Infinitas gracias.

A Pablo Fernández Christlieb, quien me habló del programa de la UAB y me inspiró a pensar la psicología social de otra manera. Gracias.

A mi amigo Dan Swanson y su esposa Angie, y en especial a su padre, Jack Swanson, quien me apoyo siempre. Gracias.

Y, para terminar, nuevamente decirle gracias a Gabriela, mi esposa, amiga y compañera. Para mí ella es el valor que no tiene precio, el objeto sagrado que hace posible la vida, y que la hace hermosa.

Nota: Mi formación doctoral fue financiada con una beca que tuve por 3 años y medio por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, México) y la Fundación Carolina (España). Expreso aquí mi agradecimiento.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Objetos. La materialidad en la economía.	15
1. La idea de materialidad en las CCSS y en la psicología social.	15
2. La materialidad en la economía tiene una orientación concreta en la forma de la sociedad neoliberal.	22
3. ¿De qué materialidad hablamos? Presunciones para precisar sobre objetos-cosas y objetos-máquina.	31
3.1 Cuasi definiciones de objeto	32
3.2 La noción de objetos-máquina como reinención de la materialidad.....	36
4. Los objetos – máquina “hacen máquina”... ¿de qué manera?.....	42
Capítulo 2. Economización de los objetos. Sobre el proceso de valoración mercantil de los objetos.....	45
1. La economía de los objetos, no toda la economía.....	45
2. Las formas del proceso de valoración económica.	51
3. La forma cuantitativa de la valoración económica: deseos y creencias.	57
4. La producción del valor 1: dispositivos y agenciamientos en la economización de objetos.	62
5. La producción del valor 2: la performación de valores como producción de ficciones económicas.	71
6. La producción del valor 3: la magia como objeto de los deseos y las creencias.....	82
Capítulo 3. Las competencias. Un objeto-máquina para el gobierno de los recursos humanos91	
1. Las competencias como máquina economizadora en el mundo del trabajo	94
1.1 La máquina competencias se monta sobre el trabajo reconfigurado como <i>mercado de trabajo</i>	96
1.2 La máquina competencias opera sobre la materialización del trabajo como recurso humano.	101
1) Recursos humanos como objeto de gestión.....	102
2) La educación se disloca y se pone al servicio del cálculo económico.	105
3) El tiempo de trabajo incluye el futuro como riesgo.....	108
2. ¿Cómo opera la máquina-competencias? Sobre la capacidad de ser competentes y la magia del mandato para serlo.	113
2.1 Sobre la capacidad de ser competentes o las competencias como máquina protésica del saber.....	114

8 Proceso de economización de los objetos. Análisis de las prácticas de valorización, magia y medición de la formación por competencias en la universidad.

2.2 Sobre la magia del mandato de ser competentes o las competencias como el hechizo de la voluntad.....	120
2.3 La eficiencia de la máquina competencias es una magia exteriorizada en el mundo economizado.....	132
1) El empleador de Bartleby actúa en el marco de un mercado.....	135
2) Sus problemas de producción requieren la gestión de los recursos humanos	136
3) Bartleby es un problema inédito, que supone la ruptura del modo de gestión.....	137
4) El empleador decide, reflexiona y responde al problema de la voluntad del empleado	138
5) Los efectos de la experiencia con Bartleby imponen una solución para su empleador: la empleabilidad.....	140
6) La máquina competencias opera sobre una voluntad hechizada.....	142
3. El poder mágico de la máquina–competencias supone otras máquinas como, por ejemplo, una maquinaria del aprendizaje.....	144
1) Máquinas que certifican inequidades.....	148
2) Máquinas que valúan y devalúan el aprendizaje.....	150
3) Máquinas que producen teorías y prácticas cuasi–mágicas.....	153
Capítulo 4. La formación por competencias: ingreso del dispositivo en la universidad. Implementación en España del plan Bolonia	161
1. Las competencias. Objeto que ensambla trabajo, educación y economía	165
1) Las competencias en el trabajo.....	165
2) Las competencias en la educación.....	166
3) Las competencias en la economía	168
2. Las competencias como dispositivo de eficiencia: un caballo de Troya para que la vida sea posible	171
3. Las complejas redes de la instauración del modelo: el EEES	175
1) Descriptores de Dublin y las competencias	178
2) El proyecto Tuning y las competencias	179
4. Breve relato de la introducción de las competencias en la universidad española	181
1) El relato de los actores institucionales.....	182
2) El relato de los actores que hicieron la "ingeniería" para acoplar el dispositivo competencias	185
5. Polémicas, resistencias, ajustes obligados.....	189
6. El objeto se instala y comienza a funcionar: la economización de las competencias	190
Capítulo 5. Análisis de la acción docente en la valoración economizada de las competencias	195
Dificultades de la investigación.....	202

Metodología del análisis	205
Muestra y recogida de datos.....	208
Resultados del análisis	210
1. La relación entre formación por competencias y mercado laboral	212
1) Relación moderadamente polémica entre formación por competencias y mercado laboral.....	212
2) La relación entre la formación por competencias y el mercado laboral está mediada por la demanda laboral hacia la universidad.....	216
3) La relación entre la formación por competencias y el mercado laboral se construye desde la categoría de la "acción docente"	218
4) La relación entre el modelo y el mercado laboral se instrumenta por medio de las competencias	224
2. El vínculo entre formación por competencias y las competencias como recurso humano es un vínculo tenue o un vínculo poco relevante en los datos	227
3. Efectos de la acción docente en la valoración de competencias y los ámbitos de valor resultantes.....	230
¿Qué se entiende por competencias desde la acción docente?	231
3.1 La acción docente operativiza la valoración por un conjunto de acciones: control, valorización, naturalización y visibilización	235
1) La acción docente operativiza la valoración del objeto por medio del control.....	237
2) La acción docente operativiza la valoración por actos de valorización	238
3) La acción docente operativiza la valoración del objeto por acciones de naturalización	241
4) La acción docente operativiza la valoración por acciones que visibilizan el objeto o lo hacen aparecer desde la nada	245
[Digresión 1. La acción docente como ritual cuasi-mágico que opera con rigor y por acción de la simpatía]	247
3.2 La acción docente valoriza las competencias haciendo aparecer el objeto y multiplicándolo en más objetos.....	252
1) La acción docente hace aparecer competencias valiosas.....	252
2) La acción docente hace aparecer competencias expresivas	254
3) La acción docente hace aparecer competencias de transferencia	255
4) La acción docente hace aparecer competencias de trabajo en equipo.....	257
5) La acción docente hace aparecer competencias problemáticas	259
[Digresión 2: La magia de la invocación]	263
4. La acción docente se organiza para construir mediciones del valor de las competencias.....	268
1) La acción docente ejercita la nominación sobre las competencias	270

10	Proceso de economización de los objetos. Análisis de las prácticas de valorización, magia y medición de la formación por competencias en la universidad.	
1.1)	Nominación: el poder de los límites	270
1.2)	Nominación: el poder para envolver	272
1.3)	Nominación: poder moral y extrañeza del nombre	273
1.4)	Nominación: economización por contigüidad	275
2)	La acción docente establece una ordenación para las competencias	278
2.1)	La ordenación es tan sólo una lista	278
2.2)	La ordenación, aunque se produce abajo, viene dictada desde arriba	279
2.3)	La ordenación es una lista que se revierte en el objeto y lo modifica	280
3)	La acción docente produce escalas de medición sobre las competencias	281
3.1)	Producir escalas de medición: medir es una acción colectiva y organizada.....	281
3.2)	Producir escalas de medición: respuesta local a la política educativa europea	282
3.3)	Producir escalas de medición: es difícil medir algo y convertirlo en algo numérico .	284
3.4)	Producir escalas de medición: vicisitudes de la conversión numérica	285
3.5)	Producir escalas de medición: las herramientas determinan la tarea de medición..	287
	[Digresión 3: Disolución de la magia por la mesura y sostén de la creencia por artefactos de juramento]	294
Capítulo 6.	Discusión, límites y conclusiones	299
	Objetos: su materialidad, dispositivos–máquina	299
	La economización como generación de valor por medio de dispositivos	300
	Las condiciones que hacen posible la eficacia de los dispositivos	301
	El papel explicativo de la magia en la eficacia de los dispositivos	302
	Problemas científicos con la magia	303
	La sorpresa ante el poder eficiente del objeto-máquina	304
	Las competencias como dispositivo máquina operando en la universidad.....	304
	El caballo para los troyanos es un objeto mediador del éxito posible.....	306
	La máquina-competencias acopla y pone en red nuevos dispositivos	307
	El dispositivo-competencias: noción vaga y objeto funcional	308
	El dispositivo se pone en funcionamiento: la categoría "acción docente"	309
	El dispositivo competencias y la acción docente: ¿un nuevo puente con el mercado laboral?	309
	¿Cómo valoriza las competencias la acción docente?	311
	El recurso a la cuasi-magia para hacer aparecer el objeto-competencias.....	312
	Todos los objetos son el mismo objeto: competencias transversales	314
	La medición de las competencias.....	316

La disolución de la magia y el dispositivo de juramento.....	319
¿Y la economización?	320
Límites de la investigación	323
Conclusiones o implicaciones de la investigación.....	324
Bibliografía.	329
Anexos.....	355

Introducción

El valor, pues, no lleva escrito en la frente lo que es. Antes al contrario: el valor convierte cada producto del trabajo en un jeroglífico social.

Karl Marx, *El Capital*

En las conferencias Tanner sobre valores humanos, dadas en el Brasenose College, Oxford, en mayo de 1998, el profesor Michael Sandel, al hablar de los cambios en los últimos tiempos preguntó: *¿qué habría de malo en dar propina a un profesor o tutor, como agradecimiento por sus servicios?* Y aunque eso podría molestar a algunos, señaló que posiblemente Adam Smith estaría de acuerdo, pues opinaba que los profesores deberían ser pagados de acuerdo con la cantidad de alumnos atraídos por sus clases. Adam Smith también pensaba que los salarios fijos para los profesores podían inducir a la pereza por parte de estos (Sandel, 1998, pp. 89-90).

He aquí las razones, *in extenso*, de Adam Smith para una enseñanza universitaria privatizada o liberal, en su *La riqueza de las naciones*¹, al defender las ventajas de que los profesores sean pagados por los estudiantes:

En otras Universidades se le prohíbe a todo Maestro percibir honorario alguno de sus Discípulos, y el salario ó sueldo fijo es lo que constituye el todo de las rentas que puede granjear con su oficio. Su interés en este caso, *prescindiendo del de una conciencia recta*, está puesto en toda la *posible oposición directa al cumplimiento de su obligación*. Todo hombre tiene cierta propensión a vivir con quanta comodidad le es posible: y si sus emolumentos han de ser siempre unos, que trabaje que no trabaje en un ejercicio laboriosamente, es interés suyo, entendida ésta palabra en un modo de hablar vulgar y muy común, *o abandonar enteramente su trabajo, ó si es que está sujeto la autoridad de quien no permite que así lo haga, cumplir su ministerio del modo más tibio y perezoso que le es*

¹ *Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, volumen 4. Edición facsímil de la traducción al castellano de 1794, por D. José Alonso Ortiz, en Valladolid, en 4 tomos. Biblioteca de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla. Disponible on line: <http://stolpkin.net/spip.php?article696>, acceso 4 de marzo de 2012. La ligera adaptación al castellano moderno es mía.

posible. Y si por otra parte el Maestro es por sí diligente y activo o, más bien emplea su talento y actividad genial por otros medios que le dejen alguna más utilidad, que en el ramo en que no por esto ha de aumentar su interés. (Adam Smith, 1776, p. 118, énfasis añadido)

A partir de su evocación de Adam Smith, y de la idea de dar propina a los profesores, Sandel hizo la pregunta *¿qué no se puede comprar con dinero?* Y respondió que existen cosas que no se pueden comprar con dinero pero que, lamentablemente, son pocas y cada vez son menos. Sólo para comenzar puso el ejemplo de la privatización de las prisiones y de las "top universities" que incluso cobran por el uso de su nombre (v.gr. Harvard, donde Sandel es profesor), como si fuera una marca registrada o una franquicia (Sandel, 1998, pp. 91-93).

La manera como el mercado va ocupando casi todos los espacios de la vida y la mercantilización de casi todos los objetos imaginables (físicos e intangibles) es un motivo de preocupación y debería suscitar mayores debates públicos, opina Sandel (1998). Si admitimos, con Sandel, que efectivamente el mercado le pone precio a casi todo y quedan pocas cosas que no lo tengan o que no se puedan comprar con dinero, esto tiene una implicación: nos vinculamos siempre con objetos que son ya mercancías o cuasi-mercancías, y por tanto nos movemos entre su valor y su precio.

La cuantía económica de los objetos, es decir su precio, no es sólo una cantidad de dinero. Los precios son compuestos complejos que tienen un proceso social de formación en el que participan muchísimos elementos heterogéneos (dispositivos de medición, creencias, políticas de mercado, cuestiones de rango o prestigio, escasez, ficciones sociales, conversaciones, gestión de recursos, opiniones, innovaciones tecnológicas, golpes de suerte, etc.) y nosotros somos participantes activo-pasivos en tales procesos de composición de los precios. La antropóloga Jean Guyer (2009) muestra que tenemos una relación incesante, polémica, contaminada y cotidiana con los precios, y esto ocurre, por ejemplo, tanto en las sociedades africanas del siglo pasado como en la sociedad norteamericana de hoy. Echando mano de Marx y Karl Polanyi, Guyer dice que uno de los marcos que hace posible la existencia

y la composición cambiante de los precios son las ficciones que ha creado el capitalismo (en el caso de Marx la ficción es el *fetichismo de la mercancía*; con Polanyi la ficción es *el mercado*) y que una de las ficciones más relevantes de los últimos años es la idea de "riesgo", como dispositivo que enmarca la producción social de los precios (Guyer, 2009).

La condición de mercantilización de la vida por medio de los precios ("todo tiene un precio", "quedan pocas que no se puedan comprar con dinero") tiene su reverso. Me refiero al valor, a lo que está indexado el precio-cantidad y que indica la intensidad y amplitud con que se valora una cosa. Es lo que Marx advirtió cuando dijo que el valor está allí como un "plus" o como una utilidad que tiene relevancia en la vida social, pero está como el ingrediente que no se ve, que se ha trasmutado y que se pierde en el aura espectral de la mercancía fetichizada. También Karl Polanyi tiene presente el valor como algo separable del precio, cuando afirma que el capitalismo le ha puesto precio al trabajo y a la tierra, *como si* pudieran venderse. Las ficciones del capitalismo ocultan el valor mismo de los objetos, es decir ocultan el sudor, la corporalidad, las ilusiones y la inteligencia colectiva que forman parte de cada objeto producido por el trabajo vivo, para decirlo con Marx. Las ficciones del mercado no dejan ver que el valor supone el miedo atávico de no tener el sustento necesario y la codicia de obtener más y más beneficios, para decirlo con Karl Polanyi.

¿En qué consiste el valor de los objetos, que jamás percibimos de manera aislada y casi siempre se nos muestran trasmutados en valoración economizada, es decir en precios o cuasi-precios? ¿El valor de los objetos está en su utilidad, en su uso, en su capacidad para hacer posible la vida colectiva en términos prácticos? ¿O el valor son las creencias y los deseos, como afirmaba Gabriel Tarde? ¿Qué efectos tiene el hecho de que estemos ubicados en la interfaz, en el arco de tensión, que hay entre el valor de los objetos y su precio?

La presente investigación se ubica en esta relación imbricada, densa, opaca muchas veces, pero también abierta y con transparencias, entre el valor de los objetos y su precio. Al interesarme por la polaridad "valor/precio" del objeto, planteo que su análisis sólo resulta plausible si se tiene en cuenta que se trata

de un proceso de valorización en el que ambos polos, valor y precio, no son más que extremos que se vinculan y tensan en los espacios intermedios. Por ello me enfocaré en esos espacios de mediación, de traducción, de acción colectiva, por medio de la cual los objetos son valorizados económicamente.

El objeto que me propongo investigar es el objeto-competencias y su implementación en la formación universitaria con el modelo de Bolonia. Las competencias, me parece, son un objeto de sumo interés puesto que vincula ámbitos distintos, como el trabajo eficiente, la educación superior y la economía de mercado. Ya lo vimos en el argumento de Adam Smith, cuando defiende un funcionamiento de la universidad en el modelo del libre mercado, aduciendo que eso propiciaría que el profesor sea más diligente, más activo, y que haría un mejor uso de su talento. A Smith sólo le faltó decir que *el perfil de competencias* docentes sólo es eficiente en una universidad acorde al mercado.

Para poder analizar el objeto-competencias en su funcionamiento, en las operaciones colectivas de mediación que las valorizan económicamente, es necesario trabajar antes en el análisis de la composición del objeto. Es por eso que importa la materialidad de los objetos. En el **primer capítulo** de la tesis recorro algunas perspectivas que permiten pensar la materialidad de los objetos desde las ciencias sociales y la utilidad de los objetos para pensar las relaciones sociales. Señalo allí por qué hago uso de los aportes de la teoría del Actor-Red, especialmente con los trabajos de Bruno Latour, no sólo por el papel relevante que adquieren los objetos en su teoría (los actores no humanos), sino por su perspectiva de la acción social como una acción dislocada y colectiva que produce asociaciones que generan lo que luego llamamos "socialidad".

En este primer capítulo muestro la relevancia que tienen los objetos en la constitución del orden economizado; así pues, a partir de unas ideas muy interesantes del seminario de Foucault de 1979 ("el nacimiento de la biopolítica") sobre las técnicas de gobierno del neoliberalismo, presento algunos ejemplos de cómo los objetos son relevantes en la mercantilización de la vida, como ocurre con la mercantilización de la vida familiar y emocional.

Con todo, la noción de objeto no es fácil de elaborar (los objetos se nos resisten para nombrarlos, para definirlos, "el objeto es lo que carece de lenguaje en un mundo de lenguaje" dice Pablo Fernández Christlieb) y he optado por utilizar una noción de objeto-máquina, que se corresponde totalmente con la noción de Deleuze y Guattari, y que Gerard Raunig (2008) ha desarrollado de un modo muy interesante para analizar los movimientos sociales contemporáneos. Mi propuesta es utilizar esa noción de máquina o dispositivo máquina para el análisis del proceso de valoración economizada de las competencias.

En **el segundo capítulo** exploro diversas aproximaciones teóricas para comprender el proceso de valorización económica. La teorización sobre el valor económico requiere considerar las ideas de George Simmel respecto al dinero, porque muestran que la constitución del valor económico ocurre en el intercambio, mediado por el objeto-dinero. Es siempre el valor lo que se juega en esas operaciones de mediación y por eso creo que son importantes las reflexiones de Gabriel Tarde, que explica en su *Psychologie économique* (1902) que la valoración económica es la cuantificación de las creencias y los deseos colectivos. Aunque es siempre un proceso de valorización que tiene lugar en el intercambio, en los espacios intermedios.

El intercambio es un tercer lugar donde ocurren muchos acontecimientos, mediados siempre por la acción colectiva de muchos actores, especialmente los dispositivos. Los dispositivos son artefactos que enmarcan y generan procesos de valorización económica según los diversos trabajos de Michel Callon y su programa de investigación sobre "los procesos de economización" (Koray ÇÇalışkan y Michel Callon, 2009, 2010). Estos dispositivos, con su función mediadora, híbrida, tienen mucha utilidad explicativa para comprender los procesos de valorización, porque operan generando marcos que pautan y hacen posible las diversas operaciones que trasmutan el valor de los objetos en precios de mercado. En mi trabajo de análisis de las competencias en la universidad me resultaron importantes los dispositivos de agenciamientos socio-técnicos, de pacificación de bienes y de medición para la fijación de precios, como se puede ver en los capítulos cinco y seis.

Pero la producción de valor económico también supone otros marcos, como son las ficciones o aquellas producciones de lenguaje que performan, o co-performan, la actividad económica, como enseña el/la economista McCloskey, sobre la utilización de recursos retóricos y la creación de relatos ficcionales por parte de los economistas. Yo mismo he recurrido a un artefacto de ficción al proponer que el dispositivo de las competencias que se usa en la universidad se entienda como una máquina que es, "en realidad", un caballo de Troya. Sólo que mi propuesta es inversa a la concepción popular que se tiene del artefacto ideado por los griegos.

En mi opinión, los procesos de valorización económica de los objetos requieren de nuevas estrategias analíticas, que nos permitan comprender lo que llamo "la potencia eficiente" de los dispositivos y por ello planteo la utilización de la magia como artefacto explicativo. Señalo, en éste segundo capítulo, cómo no es descabellado recurrir a la magia, porque ella misma tiene cierto papel en la performación de la economía que hacen los economistas y actores económicos.

En el **tercer capítulo** abordo propiamente el objeto–competencias y su composición. Entiendo las competencias como un dispositivo–máquina que aísla las capacidades humanas para el trabajo organizado y establece pautas para que ciertas capacidades operen, en el trabajo, con una finalidad de rentabilidad máxima. Esto supone el análisis del contexto que hace posible que las competencias utilicen el trabajo como un recurso que se puede gestionar en las empresas para la competencia económica, dentro de unas formas organizativas en las empresas que se han consolidado en las últimas décadas. Esas mismas formas organizativas (lo *managerial*, el trabajo flexible, polivalente, gestionado como recurso humano) se han impuesto en todas las organizaciones y ello incluye a las universidades.

En el tercer capítulo doy razón de cómo esas condiciones de posibilidad para que funcionen las competencias son condiciones *ya economizadas*: así lo muestran las investigaciones sobre la nueva organización de las empresas, (Ignasi Brunet y y Antonio Morell 1998b, y más) donde los "medios de intercambio" se economizan como mercados internos y todas las relaciones

entre los agentes que participan en la organización están mediados por contratos, que son formas de apropiación y gestión de las acciones colectivas (los contratos son la expresión material del gobierno en las empresas). En estas condiciones economizadas aparece y se pone a funcionar el dispositivo de las competencias, por lo que se despliega, no la acción del *homo economicus*, sino la del *homo competens*.

En ese mismo capítulo intento articular una comprensión de las competencias como recurso humano que se puede gestionar para el rendimiento económico de la empresa, que incluye una concepción y uso del conocimiento como forma de producir más riqueza (el saber es productivo en términos económicos) y que finalmente introduce el tiempo futuro como riesgo en el trabajo, pues el dispositivo de las competencias exige que el empleado asuma el riesgo con respecto a su empresa y a sí mismo: respecto a la empresa el futuro es riesgo en la lucha competitiva del mercado (que se debe asumir en el compromiso con la empresa) y con respecto al trabajador el futuro es el riesgo de quedarse sin empleo y competir en el mercado de la empleabilidad, llevando consigo el portafolio de sus competencias.

Me sorprende la gran capacidad que tiene el dispositivo de las competencias para instalarse, funcionar y reproducirse. El saber práctico de las competencias se instala como un "saber protésico" en los individuos y opera como un recurso, como una herramienta en el mercado del trabajo. Esa capacidad de relativa eficacia o ese poder eficiente de las competencias me ha llevado a proponer que el dispositivo de las competencias es capaz de producir la "voluntad de ser competentes" en los individuos. Parece entonces que el objeto competencias tiene propiedades de poder casi mágico, para suscitar el deseo y la voluntad de adquirir las competencias del dominio del *know-how*, *know-what*, *know-who*, es decir de las herramientas que se exigen en el mercado de trabajo. Si no es magia, al menos es un poder performativo inmenso; y en esa discusión utilizo las investigaciones de Giorgio Agamben (2008, 2011) sobre la orden y el juramento, porque las competencias son un dispositivo de carácter imperativo ("has de ser competente"). Hay un momento, dentro del análisis que hago del proceso de valorización económica de las competencias, que propongo que las competencias son un dispositivo que "jura por cada uno", que

hace promesas solemnes que tienen poderosos efectos performativos en nosotros.

Finalmente, en el mismo capítulo tercero, recorro a un nuevo artificio ficcional utilizando el relato de *Bartleby el escribiente*, de Herman Melville. Lo que propongo es leer el relato desde la perspectiva del empleador, el abogado que contrata y lidia con Bartleby, para comprender cómo se origina el contexto de la empleabilidad y en qué consiste su truco: cómo se descubre que no es necesario el gobierno del alma de los trabajadores para que sean competentes, sino que basta con largarse y crear unas nuevas condiciones, donde ya no existen trabajos sino empleos y donde todo mundo es "empleable" en la medida que "quiera hacer" lo que la empresa quiere. La gracia del truco mágico de la empleabilidad es que se ha puesto a la gente en "el inmenso patio de una prisión", *como si* fueran vagabundos, sin serlo, pero que su salida a "la libertad" del empleo se halla en la llave maestra de las competencias.

En el **cuarto capítulo** trabajo directamente con el objeto de las competencias y muestro su potencia eficiente, que le permite operar en ámbitos distintos, como el trabajo, la educación y la economía. Señalo algunos ejemplos de cómo podemos encontrar el dispositivo funcionando en cualquiera de esos ámbitos: puede ser un hospital donde el trabajo del personal se evalúa por competencias o pueden ser las universidades francesas donde se utilizan una herramienta que permite que los estudiantes gestionen el portafolio de sus experiencias y competencias o puede ser una empresa italiana que compite con eficiencia en el mercado global gracias a que se aprovecha el "saber-hacer" que se produce localmente como innovación. En todos los casos las competencias son una herramienta muy potente que "funciona".

Pero lo que me interesa es el uso de las competencias en la universidad, su ingreso e implementación con la reforma universitaria por medio del llamado plan o proceso de Bolonia. En este capítulo propongo el uso de un artefacto ficcional, que consiste en situarse en el lugar de los troyanos, que se encuentran con que (aparentemente) han ganado la guerra y tienen delante suyo un objeto extraordinario, el inmenso caballo de madera pulida; debaten que hacer con él y deciden introducirlo a la ciudad. Propongo que el caballo es

para los troyanos un objeto para gestionar la vida que viene (o para gestionar su triunfo) y por tanto tiene un gran valor. Así como fueron los gobernantes troyanos y la gente de prestigio de Troya quienes tomaron la decisión de introducir el caballo, así las acciones determinantes para introducir el dispositivo-competencias en la universidad estuvieron a cargo de actores institucionales relevantes en el ámbito europeo, nacional y local; del mismo modo que hubo quienes tuvieron que realizar todo el trabajo técnico y físico para introducir el caballo a la ciudad (ponerle ruedas, sogas, derruir parte de la muralla), también hubo un trabajo enorme y complejo para realizar la "ingeniería pedagógica y gerencial" que introdujo las competencias en la universidad.

Dentro de este artificio ficcional, del caballo *para* los troyanos, propongo entender el relato institucional y de los actores de la ingeniería de Bolonia que introdujeron las competencias en la universidad. Y me parece que mucha de la potencia eficiente que muestra el dispositivo se relaciona con lo que las competencias "prometen" con respecto al futuro laboral de los estudiantes que egresan de la universidad. También repito en varias partes del capítulo cuarto que el artificio ficcional no nos permite colocarnos "por encima" de los troyanos y asumir que conocemos el destino trágico. No es así. Podemos apoyar o disentir con la decisión, podemos colaborar en la ingeniería que introduce el objeto-máquina en la universidad (Troya), podemos ocupar el papel de resistentes (sacerdote Laocoonte) o profetas (Casandra), pero según el artificio ficcional todos somos troyanos y hemos de continuar la vida con el objeto formando parte de nuestra vida.

En el **capítulo cinco** está el análisis del proceso de valorización económica de las competencias en la universidad. Es un largo capítulo que da cuenta de ciertos procedimientos colectivos en los que vemos funcionando el dispositivo. La investigación se hizo en una universidad catalana y realicé entrevistas con docentes de siete titulaciones de grados universitarios, de todas las áreas de conocimiento de la universidad española (ciencias, ciencias de la salud, artes y humanidades, ciencias sociales y jurídicas e ingeniería). El modelo de Bolonia está plenamente implementado en todas las titulaciones de las universidades españolas desde el curso 2010–2011, sin embargo se comenzó a trabajar con

experiencias piloto desde el año 2005 y en cuatro de las siete titulaciones en las que investigué se participó desde esos años con el modelo de las competencias. Es por ello que muchas/os docentes llevan ya un tiempo de experiencia usando el modelo. El cambio tiene unos efectos muy concretos en el día a día del trabajo docente en la universidad: se utilizan guías docentes, se hacen clases bajo la consigna de que los estudiantes han de adquirir las competencias y se hace evaluación continuada. Las competencias están en el diseño e implementación de las actividades de aprendizaje y en las evaluaciones que tienen que mostrar las evidencias o los resultados de aprendizaje.

He indagado sobre la relación entre el modelo de la formación por competencias y el mercado laboral, sobre la formación por competencias y la noción de las competencias como recurso humano, sobre los efectos de la valoración de las competencias y los ámbitos de valor que resultan de esas acciones, así como los modos de organización de la formación por competencias y sus efectos en la producción del sujeto competente. Lo que ha resultado del análisis se presenta con cierto detalle en el capítulo cinco, en varios ejes significativos y presento la discusión y posibles implicaciones en el capítulo seis, junto con las conclusiones.

El capítulo cinco es una puesta a prueba de las ideas expuestas en los primeros tres capítulos, sobre el dispositivo-máquina y sobre su operatividad en un proceso de valorización económica. En el análisis podemos ver en funcionamiento las formas de acoplamiento y el uso de otros mediadores o dispositivos que se acoplan, para que las competencias funcionen en los procesos donde se genera valorización economizada. Pero, como señalé al inicio, el valor y el precio son tan sólo extremos de procesos donde ocurren muchas cosas de interés en el medio.

En el análisis se muestra el papel central de una categoría llamada "acción docente", que media en las relaciones donde se genera la valorización. Es de esperarse que se entienda, pero no es del todo ocioso decirlo: la categoría "acción docente" no se refiere a "lo que hacen las/los docentes en lo individual o como colectivo", sino que es una categoría emergente que remite a un

colectivo heterogéneo de actores ensamblados (y que incluye artefactos, como por ejemplo *la guía docente*) y que despliegan una arco de acción dislocada: en lo que se hace y se dice, en todos esos momentos donde se aprende por competencias, se evalúan las competencias, se diseñan actividades para clase, se hacen tutorías, se discuten procedimientos para generar notas, se hace evaluación continuada, en esto y más, ocurren muchísimas cosas de interés.

Comento dos cosas de interés que lo que genera la "acción docente", según se deriva del análisis: primero, tienen lugar un conjunto de procedimientos que hacen "aparecer" las competencias como un objeto valioso y de modo simultáneo ese objeto es valorizado por la acción docente. Las competencias aparecen un objeto que se diversifica en lo que he llamado "avatares", porque son formas específicas de competencias de tipo transversal. En esta parte desarrollo algunas digresiones interpretativas para entender cómo los procedimientos de valorización operan como cuasi-rituales mágicos y como cuasi-conjuros, que traen a la existencia un objeto valioso, venido de un "más allá" ficcional, que es la empleabilidad en el mercado laboral.

La segunda cosa interés, que anoto brevemente, es que la acción docente instrumenta una serie de procedimientos que se encaminan hacia la medición del objeto valioso. Son las acciones de nominación, de ordinalidad y la creación de escalas de medición, para que el objeto competencias se pueda traducir a un número, a una nota numérica, en la evaluación por competencias. Estos procedimientos de valorización que trabajan sobre cualidades ricas y complejas de un objeto, en este caso las competencias, forman parte de procedimientos que permiten la composición de los precios. No digo que la evaluación por competencias produzca precios económicos respecto a los resultados de aprendizaje, sino que los procedimientos de medición sobre las competencias operan como valorímetros, según la noción de Callon (Callon y Muniesa, 2005), como dispositivos que generan valores numéricos para el mercado, dentro de las condiciones y modos de organización ya economizados que tiene la universidad actual.

En toda la investigación no ha dejado de sorprenderme la "potencia eficiente" del dispositivo, pues la máquina-competencias tiene una sensible capacidad

de acoplamiento y uso de otros dispositivos. Es por eso que, echando mano de mi análisis de Bartleby, que muestra el modo en que se produce la empleabilidad y se crean dispositivos, como las competencias, que "hacen querer" lo mismo que quiere la empresa. Por eso, cuando la acción docente implementa formas de medición sobre el valor del objeto, parece que la magia se diluye. El objeto ya no tiene el aura de una aparición, sino las características de un objeto de valor "cuali-cuantificado", es decir, susceptible de empaquetarse, etiquetarse e indexarse en un precio, un índice de resultados o participar de un rango, dentro de la calidad educativa que se produce en la universidad. Es aquí donde operan, me parece, otros procedimientos mediados por los dispositivos, como el "juramento" o la promesa que, en mi opinión, ya no es realizado por los individuos (porque no existen ya los marcos sociales que hacían posible jurar o prometer) sino que es realizado por los mismos dispositivos. De allí mi propuesta de que las competencias son también un dispositivo que "jura o promete en nombre de otros", lo cual puede suscitarse y reforzarse eficientemente en la formación universitaria, teniendo por delante el mercado laboral: "prometo que me implicaré, seré flexible, polivalente, me coordinaré, me reinventaré cuando sea despedido y llevaré conmigo un portafolio de competencias para ser empleable, juro que seré competente"

En trazos muy gruesos este es el contenido de la tesis, lo que el/la lector/a tiene en las siguientes páginas. He intentado hacer una composición coherente de mis argumentos, pero no es sencillo seguir el rastro de los procedimientos de valorización económica. Tenía razón Karl Marx al decir que "el valor no lleva en la frente lo que es", puesto que son muchos los procesos intermedios y la mediación de actores para generar la economización. Pero creo que vale la pena el esfuerzo, si uno mantiene la curiosidad y no cesa de preguntarse "¿cómo lo hace?". Eso es lo que me ha ocurrido con mi trabajo sobre las competencias y me ha permitido formular la pregunta de investigación.

Hasta cierto punto el tema de las competencias y su economización deja un mal sabor de boca, pues se trata de un dispositivo de gobierno que opera sobre las capacidades humanas y las reduce a unos términos que, no obstante su gran complejidad, son muy simples. Una visión alternativa, y creo que las hay,

y pienso que más de una, es la noción de *artesanía* que bellamente ha desarrollado Richard Sennett (2008). Es una parte de su libro dice "La Ilustración creía que todo el mundo tiene la capacidad de hacer un buen trabajo, que en la mayoría de nosotros hay un artesano inteligente. Esta confianza aún tiene sentido hoy."

Sólo con ese tipo de esperanzas podemos seguir trabajando. Espero que este trabajo también sea una pequeña obra de artesanía, en la composición que he desarrollado, y que su relato contribuya a la investigación de los procesos de valorización económica, pero ojalá que también ayude a tener esperanza. Al menos eso es lo que se hallaba al final de todas las calamidades que salieron de la caja de Pandora, la esperanza.

Capítulo 1. Objetos. La materialidad en la economía.

Se les llama "objetos", porque objetan, porque ponen objeciones, esto es, que se instalan contra uno y lo confrontan, le oponen resistencia, sea para cruzar a través de ellos, para utilizarlos o para comprenderlos. Todo objeto es un misterio.

Se puede interrogar a los objetos, los cuales, si la pregunta es adecuada, no sabrían mentir.

Pablo Fernández Christlieb, *La sociedad mental*

1. La idea de materialidad en las CCSS y en la psicología social.

En su libro *El artesano* (2008), Richard Sennett relata un encuentro de juventud, en las calles de Nueva York, con su profesora Hannah Arendt, quien le insistía en el peligro de producir cosas materiales tan peligrosas como los misiles nucleares, bajo la convicción de que las personas que producen cosas no saben lo que hacen. El temor de Arendt (y de muchos), relata Sennett, está representado en el mito de Pandora, Diosa de la invención, quien fue enviada por Zeus a la tierra como castigo por la transgresión de Prometeo y quien, al abrir su caja, esparció dolores y males por toda la tierra. Pero Sennett se niega a aceptar la posición de Arendt, la cual supone una separación radical entre *Animal laborans* y *Homo faber*, el primero sería el ser humano que se asimila a una rutina y que deja afuera de esa acción rutinaria el mundo (socio-político), que en su acción únicamente se pregunta "¿cómo?", en cambio el segundo sería el ser humano en cuanto productor, pero sobre todo en cuanto juez del trabajo y la práctica materiales y que, por tanto, se pregunta "¿por qué?".

Sennett opina que dicha separación es errónea: el *Animal laborans* no está desligado del mundo ni del pensamiento crítico, así como tampoco menosprecia la relación práctica con las cosas, con la materialidad en sí misma. Esa división se extiende, en las ciencias sociales, a la consideración de las cosas materiales como un mero reflejo de las normas sociales, los intereses económicos o las convicciones religiosas. Subyace así, en las ciencias sociales, un menosprecio a los objetos en sus cualidades materiales o un menosprecio a los modos en que se organiza el uso y la relación con tales

objetos. Sennet afirma que, por el contrario, la cultura material importa (2008, p. 19).

No obstante su convicción respecto a la relevancia de los objetos y su materialidad, Sennett orienta su investigación hacia las habilidades y los procedimientos del hacer del artesano, en la relación con sus objetos. Es decir, que el foco de atención se coloca en el sujeto que despliega una conciencia material, en los detalles del procedimiento técnico y en los efectos de la producción artesanal sobre los objetos. En otras palabras, los objetos son acompañantes de camino en una narración sobre el hacer humano, incluso son objetores y mediadores de importantes procesos de metamorfosis y aprendizajes, pero no juegan un rol activo ni operan en plano de igualdad con el artesano que “piensa actuando”. Los objetos de la narración de Sennett, a diferencia de sus artesanos, no “piensan actuando”, sino que únicamente posibilitan el hacer artesanal.

Para la psicología social los objetos se pueden pensar y permiten analizar las relaciones sociales, recuperando tradiciones como la de George H. Mead (Domènech, Miquel; Íñiguez, Lupicinio y Tirado, Francisco, 2003), que muestran el papel activo de los objetos en la constitución y estabilidad del self, en su relación con el mundo físico. La materialidad de los objetos no tiene un mero papel de referencia, apoyo o contraste, sino que juega un papel fundamental en los procesos de constitución de la acción social en su dimensión más básica: procesos de inhibición de la acción, identificación y transferencia del self con objetos inmediatos y objetos distantes... son procesos que explican la acción conjunta como algo impensable sin la participación activa de los objetos (Domènech, Íñiguez, Tirado, 2003, pp. 28-32).

Los objetos cobran relevancia y “son objeto” de una narración *sui generis* en la teorización de Pablo Fernández Christlieb (2003, 2004), cuya “psicología colectiva” es un tipo de psicología social, un tanto atípica. Pablo Fernández Christlieb considera los objetos como aquello que se opone o se distingue del lenguaje: aún cuando el lenguaje, los discursos, puedan hacer cosas (y de hecho las hacen), sin embargo las cosas u objetos están afuera del lenguaje.

Fernández Christlieb ofrece una versión psíquica de los objetos, entendiendo por psíquico el significado, y entendiendo por significado la relación de distancia o cercanía o pertenencia entre el sujeto y los objetos de la realidad. Pero, sobre todo, los objetos son una especie de límite con respecto al lenguaje y, remiten o indican siempre lo inconmensurable, el misterio de la realidad misma. Y esto se afirma por la conclusión evidente del relato de Pablo Fernández Christlieb sobre los objetos, puesto que si los objetos no están en todos sus nombres, entonces son un excedente: “la conclusión de éstas conclusiones [la materia es impenetrable y el observador es parte del objeto que observa] es que la naturaleza sólo es física en lo que le sobra, en lo que rezuma, en sus excedentes, es decir en lo que excluye a uno mismo y, por lo tanto, no se puede conocer, sino sólo verificar, y el resto del objeto resulta ser psíquico en el sentido ya estipulado de la compenetración de uno mismo con la cosa: psíquico es todo, menos lo que aparece en los aparatos de medición.” (2004, pp. 132-133).

Pero los objetos logran aparecer por mérito propio en la teorización de Pablo Fernández Christlieb: estando fuera del lenguaje y siendo “objetos psíquicos” en tanto se relacionan con nosotros², tienen una forma de aparición que se define por su movimiento: los objetos tienen un movimiento (“Objetos quietos no son objetos”, Pablo Fernández Christlieb, 2003, p. 22) pero movimiento de tipo rítmico (“El ritmo es el recommienzo perpetuo del objeto, pero no recommienza de cero, sino con la huella de lo anterior, de lo que ya fue, de manera que va ganando momentum”, 2003, p. 23). Y el ritmo, para que no decaiga, para que se perpetúe, necesita algo más, que permita su reiteración y todavía más su multiplicación, lo cual hace posible que el objeto sea algo más estable, definido, solidificado. Fernández Christlieb dice que ese proceso del movimiento de los objetos es producido por la ciencia y por el arte, de manera que el paso del

² Pablo Fernández Christlieb aborda los objetos como una relación de cercanía o lejanía o copertenencia; así, los objetos lejanos son aquellos que tienen contornos definidos, adquieren relevancia, son funcionales y engranables y pueden verificarse. Estos objetos pueden ser objetos físicos, pero también pueden ser cosas intangibles que devienen en objetos discretos y llegan a considerarse cosas, como por ejemplo los “hechos científicos” y sus aplicaciones. Los otros objetos, según Fernández Christlieb, son los afectos, objetos que no tienen contornos, tienen continuidad y que hacen que la realidad sea una totalidad atmosférica y generan certeza. Y, nuevamente, no se trata de meros intangibles, sino que la afectividad es un magma que incluye toda la realidad significativa. Cf. también *La afectividad colectiva*, México: Taurus.

“ritmo de los objetos” (más parecido a un “ritmo de la vida”) a la reiteración, repetición y multiplicación de esos objetos³, se hace evidente en la percepción de una materialidad más estable, sólida y densa, en los objetos de la naturaleza y de la civilización, que acaban siendo cosas innumerables, múltiples, repetibles y cada vez más etéreas (“la mercancía se hace un objeto desprendido de la realidad palpable, como si fuera perdiendo materialidad donde aferrarse”, Pablo Fernández Christlieb, 2003, p. 60).

Una tesis doctoral de psicología social⁴ (Tirado, Francisco, 2001) contiene la mejor síntesis y el análisis de más calado sobre el universo de los objetos y su papel en la constitución de la socialidad⁵. Tirado indaga sobre la naturaleza de los objetos en su revisión de diversas tradiciones teóricas de las ciencias sociales y en un relato acerca de los “programas para una socialidad con objetos”. La materialidad de los objetos, su función en diversos corpus teóricos, el papel adscrito a las cosas en la producción de significados dentro de sistemas simbólicos, todo ello se revisa con vistas a un objetivo en la tesis de Tirado: hacer una crítica de la “razón social” que ha marginado los objetos y refigurar una nueva razón que piense la socialidad (el con-vivir o vivir-en-común) desde otra perspectiva. Así, nos recuerda Tirado, el surrealismo permite que los objetos hablen ellos mismos; y diversos teóricos marxistas explican la reproducción social a partir de una cotidianidad plagada de objetos que hacen posible el triunfo sobre la naturaleza y la misma reproducción social;

³ La reiteración del ritmo de los objetos sería “el hecho de añadir algo más al ritmo para que continúe, como una especie de conservador artificial, lo cual lo hace un ritmo de segunda categoría”. La repetición, sería el proceso que va convirtiendo al objeto en algo más estable, sólido, delimitado. Y la multiplicación es donde los objetos, muy definidos, pierden toda especificidad en lo innumerable: son los objetos que ocupan la realidad: “ceniceros, telescopios, tormentas tropicales y efectos invernadero, computadoras y zoológicos, horarios de trabajo y producción a destajo, aparatos electorales y maquinarias sociales, libros y camisetas, todos verificables, medibles, descriptibles en sus delimitaciones y con sus causas y efectos.”. Cf. “La naturaleza. Versión psíquica”, manuscrito sin fecha de Pablo Fernández Christlieb, citado en Hernández Ramírez, Víctor (2003) *Psicología colectiva y filosofía hermenéutica*, tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, México, p. 133.

⁴ *Los objetos y el acontecimiento. Teoría de la socialidad mínima*. Tesis doctoral inédita. Departament de Psicologia de la Salut i Psicologia Social. Universitat Autònoma de Barcelona, 2001. Disponible: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0925101-165005/, acceso: 12 de octubre de 2009.

⁵ La frase es precisa, pues además de una amplia revisión de autores, Tirado señala relieves y aportes significativos de las diferentes aproximaciones en las ciencias sociales con respecto a los objetos, con un talante que cabalga entre la reflexión filosófica y el análisis crítico. Por otro lado, una buena visión de conjunto, que recopila diversos enfoques e intereses con respecto a los objetos puede verse en Julien, Marie-Pierre y Rosselin, Celine (2005) *La cultura matérielle*, Paris: La Découverte, Collection Repères.

para la fenomenología la clave reside en la conexión del sujeto con los objetos; para los antropólogos y arqueólogos los objetos devienen en un discurso o sistema estructurado simbólicamente; y para autores posmodernos (Baudrillard, Mafessoli) los objetos son signos que realizan o provocan su propia significación (en el consumo, por ejemplo) y crean así un nuevo orden objetual. Sin embargo, dice Tirado, todos estos aportes limitan al objeto a una relación operativa del tipo “objeto-operación”, lo cual es una relación tensa donde el objeto queda “separado de la operación” en el dispositivo explicativo (Tirado, 2005, pp. 466-469).

Luego, para Tirado, están los tres “programas para una socialidad con objetos”:

- 1) en autores como Georges H. Mead, Karin Knorr-Cetina y Andrew Pickering, el objeto aparece como otro, una alteridad, en tanto hace posible la relación por medio de la acción (Mead) o como un guión o efecto de sentido en tanto los objetos se entienden como secuencias de carencia-presencia (Knorr-Cetina) y, también, se considera que el objeto tiene agencia en la producción de socialidad debido a su capacidad de resistencia y para generar nuevas acomodaciones o respuestas.
- 2) El segundo programa parte de Georges Canguilhem quien propone pensar los objetos (especialmente ciertos objetos: las máquinas) desde los organismos vivos y con ello posibilita un continuum entre objetos y humanos; en esa línea, Bruno Latour también propone pensar los objetos como entidades indiferenciadas con respecto a los humanos: son agentes (o actantes) que operan como mediadores y productores de sentido, para Latour los objetos son compuestos de la acción de diversas fuerzas que traducen, transforman y redefinen lo social.
- 3) Finalmente, el tercer programa para una socialidad con objetos es la propuesta del cyborg (Donna Haraway), que rompe con las distinciones o fronteras entre sujetos y objetos o entre humanos y no humanos, pero sobre todo es una metáfora que destaca un principio de heterogeneidad y uno de “localidad múltiple” para las ciencias sociales. Estos trazos que revela la figura del cyborg también son mezclas e interferencias que hacen morir el objeto: pues el acontecimiento que abre

carece de materialidad o, más bien, consiste en una materialidad compleja, abierta al devenir o que es puro devenir⁶.

En suma, y para decirlo en breve, el valor del trabajo de Tirado consiste no sólo en recuperar la atención al papel decisivo de los objetos en la explicación de lo social desde el campo de la psicología social, sino en hacer que dicha recuperación esté ligada al ámbito del devenir: es decir, que los objetos no se han de pensar de manera aislada, sino en su relación procesual y relacional, en la generación de acontecimientos nuevos y en la estabilización de los procesos sociales.

En otra narrativa sobre la manera como se conforma lo social, Bruno Latour señala que son las cosas, objetos “materiales”, las que prestan su fortaleza a los vínculos sociales y hacen posible el ensamblado de la sociedad. Su concepción de los objetos, en la tarea de la investigación social, apunta a una coparticipación activa o a un coagenciamiento en la acción que hace posible estabilizar lo que posteriormente llamaremos relaciones sociales (Latour 2005, pp. 105-116). Para Bruno Latour el objeto no es su objeto (algo que le interese *per se*) ni una cosa (la “causa” o *res*, la “cosa-en-sí”), sino una instancia puesta en pie de igualdad con otros actantes (actores) en una tesitura de operaciones que hacen posible las asociaciones que subsisten, se modifican, se oponen, decaen y reaparecen en aquello que podemos llamar “lo social” (aunque Latour prefiere ya no utilizar el término “social” como un adjetivo⁷). Pero Latour se interesa vivamente por la dimensión material, en tanto posibilita la mediación o intervención que hace posible la emergencia de acontecimientos.

Hay que notar, sin embargo, que los objetos, a diferencia de los humanos, tienden a retroceder a un segundo plano rápidamente y entran en una especie de silencio o desaparición del escenario del ensamblaje social (Latour 2005, p. 118), por lo que se propone una serie de “soluciones” para captar e integrar en

⁶ En la tesis de Tirado la “socialidad mínima” se constituye en la relación de los objetos con el acontecimiento, y en concreto en la posibilidad que tienen los objetos de abrir acontecimientos y de coparticipar, así como de ser configurados y refigurados incesantemente, en procesos “agónicos” de control, de prehensión y producción de nuevas socialidades.

⁷ “Networks, Societies, Spheres: Reflections of an Actor-Network Theorist”, en *International Journal of Communication* 5 (2011), 796–810, p. 803. Acceso 19/04/2011: <http://ijoc.org/ojs/index.php/ijoc/article/view/1094/558>.

un relato el papel activo de los objetos: estudiar los casos de innovaciones con objetos, o los casos de objetos que se han distanciado y se tienen que aprender o recuperar y entonces muestran nuevamente su papel de mediadores, y está el caso de los fallos o accidentes con objetos en los cuales se hace evidente su papel de mediadores y, finalmente, está la situación en la cual los objetos pueden recuperarse en el trabajo arqueológico de la historia de los objetos o de la tecnología de los objetos (Latour 2005, pp. 118-120).

La importancia del enfoque de la teoría del actor red, tal como la representa Latour, con respecto al papel de los objetos y su materialidad, reside en la recuperación de un enfoque metodológico que no separa a los objetos de una supuesta dimensión social autónoma. Latour usa el término “asociaciones” en vez de “social”, con el fin de recuperar la visión no dicotómica que mantiene a los objetos como participantes activos y fundamentales de la socialidad. Esto se expresa bien, por ejemplo, en el siguiente texto:

Que una bicicleta choque con una piedra, [nø] es [algo] social. [Perø] que un ciclista pase de largo frente a una señal de “parar”, es [igual de] social. Si se instala una nueva central telefónica, esto [nø] es social; [perø] cuando se debaten los colores de los aparatos telefónicos, se trata de algo [tan] social [como la aparición de la central telefónica] porque existe, como dicen los diseñadores, “una dimensión humana” en la elección [y porque “la dimensión no humana” de la central telefónica y los aparatos también participa en las elecciones]. Cuando un martillo da en un clavo [nø] es [algo] social. [Perø] cuando la imagen de un martillo está cruzada por una hoz, [entonces] ingresa al dominio social porque entra en el “orden simbólico” [y dicho ingreso a lo social ya había ocurrido en el acontecimiento del martillo que da en el clavo]. (Latour 2005, pp. 122-123)⁸.

⁸ El texto entre paréntesis cuadrados es original si aparece tachado y cuando no lo está, es una agregación mía. Esto es con el fin de invertir el sentido, pero manteniendo total fidelidad al argumento de Latour.

2. La materialidad en la economía tiene una orientación concreta en la forma de la sociedad neoliberal.

En la sociedad de consumo los objetos tienen una aparición polimórfica: hay una proliferación de cosas, se da la emergencia de lo barroco, la presencia múltiple y por ello casi anónima de las cosas, por tanto la desaparición de la singularidad de las cosas o de su misterio, para que puedan ser objetos de consumo. La teorización del consumo, las diversas teorías o aproximaciones al fenómeno del nuevo orden capitalista, nos muestran varias posibilidades de estudio. Es evidente que nuestra comprensión de la sociedad de consumo es de tipo económico, pero lo es en muchos sentidos, es decir los objetos en la economía de consumo no tienen un único status ni una realidad monolítica.

José Miguel Marinas (2001) habla de tres fases del consumo y diversos niveles de operación en el consumo. En la primera fase (antiguo régimen) el consumo se caracteriza por formas de producción-consumo, en una segunda fase (capitalismo de producción) el consumo se caracteriza por las representaciones de clase que son posibles por el gasto en el consumo y en una tercera fase (capitalismo de consumo) ya no hay tanto una relación con los objetos de consumo, sino que los objetos que se consumen abren la posibilidad de adquirir unos perfiles de identidad gracias al modo de consumo conspicuo. Pero lo más importante en el análisis de Marinas es su caracterización de los objetos dentro del “el bazar del consumo”⁹, como artefactos, fetiches y simulacros: el régimen de verdad que despliegan las mercancías en las fases del consumo es desplegado por la manera como los objetos, en tanto mercancías, son concebidos y utilizados, conformando una manera de mirar la realidad.

Así, las mercancías que fueron meramente artefactos (objetos que podían ser instrumentos, producidos para tener una utilidad) dejan de mostrar una simple verdad utilitaria y adquieren un poder añadido, un aura fantasmagórica, lo que hace de las mercancías un objeto-fetiché. Para Marinas el objeto-fetiché es una

⁹ José Miguel Marinas usa la metáfora del “bazar” para explicar tanto el proceso de desarrollo de la sociedad de consumo, y también como una alegoría que explica por qué el gasto y el despilfarro son operaciones centrales en el consumo contemporáneo: “*el consumo tiene una dimensión global que desborda los meros hechos económicos [...] la cultura del consumo instauro una racionalidad nueva que incluye el gasto y el despilfarro como funciones centrales.*”, p. 22, énfasis original.

metáfora y una alegoría del mundo fantasmagórico que nace con el capitalismo productivo y es la condición que hace posible la aparición del mundo fantasmagórico de la simulación o el simulacro en el capitalismo de consumo¹⁰. En éste nuevo régimen de verdad, la alegoría del simulacro, el objeto es en sí mismo una simulación, un simulacro. Entonces los objetos constituyen una nueva naturaleza, una realidad “más real que la propia realidad”. Un ejemplo de esa forma de existencia de los objetos es la moda, la moda es una alegoría del régimen de verdad que emerge en el consumo del capitalismo tardío, de manera que los diversos análisis de la moda¹¹ señalan su capacidad de crear y anunciar una forma nueva de sociedad, de nuevo consumo, tal como lo señalara Walter Benjamin: “Cada estación de la moda, con sus ultimísimas creaciones, da ciertas señales de las cosas que vendrán.”¹² Y éste objeto–simulacro, alegorizado por la moda, es un objeto de consumo no en tanto constituye un bien que se compra ni una cosa que simboliza un status, sino en tanto constituye una red de pautas y, ante todo, en un estilo de vida, puesto que en el mundo del consumo las apariencias no engañan sino que conforman la realidad última.

Las prácticas, hábitos, signos y discursos que constituyen éste mundo del consumo, son las prácticas, hábitos, signos y discursos de la sociedad neoliberal, en la cual prevalece un orden económico que afecta absolutamente todo: el trabajo, la sexualidad, la vida, la muerte, la salud, la vida afectiva. Es una forma de dominación totalizante. Alguna vez Foucault lo expresó así: “La explotación capitalista se realizó sin que su teoría hubiese sido jamás formulada directamente en un discurso. En efecto esta teoría se reveló posteriormente por un discurso analítico: discurso histórico o económico. Ahora bien, ¿los procesos históricos de explotación se ejercieron o no en el interior de un discurso? Se ejercieron sobre la vida de las personas, sus cuerpos, sus horarios de trabajo, su vida y su muerte.” (1978, p. 162). Foucault mismo

¹⁰ Siguiendo a Walter Benjamin, entre otros autores, Marinas comenta las Exposiciones Universales de Londres y Berlin, que dejaron una profunda impresión en Marx, Freud y Benjamin mismo. Pp. 75-81.

¹¹ Es conocido el trabajo de análisis de muchos autores en torno a la moda: Baudelaire, Benjamín, etc., pero Marinas recupera el dato de que la tesis doctoral del gran semiólogo A.J. Greimas fue en torno a la moda: *La mode en 1830*, París: PUF, 2000. Edición crítica de la tesis doctoral defendida en 1848 en la Sorbona.

¹² Citado en Marinas (2001), p. 85.

procede al análisis de esos efectos de explotación (sin teoría) y, en concreto a las técnicas de gobierno, que conforman el liberalismo y el neoliberalismo en sus seminarios del Collège de France de 1978 y 1979. En tales análisis se describe la aparición y la mutación de técnicas de control que hacen posible, más que el disciplinamiento de los cuerpos, el gobierno de las almas en sus deseos, intereses y voluntad en el orden económico llamado neoliberalismo. Sin embargo, en el análisis de Foucault no aparecen objetos; no hay, al menos en lo aparente, un papel para los objetos en sí. Podría considerarse que sus investigaciones no tienen como interés primordial el papel de la materialidad en la constitución de lo social, sino los regímenes de verdad y su funcionamiento dentro de las redes de poder. Sin embargo, a Foucault le interesa en ésta etapa final de sus investigaciones una forma de análisis que supere el modelo bélico (que sólo puede incluir los términos “saber / poder”) e incluya la subjetividad o, más concretamente, el problema de la conducta individual o las técnicas de gobierno sobre las conductas (Castro Gómez, Santiago, 2010, pp. 22–26), por tanto, uno puede preguntarse por el papel de la materialidad en el “último Foucault” en tanto que la subjetividad, y en concreto el problema de la conducta de los individuos, implica el contacto con los objetos.

Una manera de resituar la materialidad en el funcionamiento del orden neoliberal, un orden de primacía económica, según los análisis de Foucault, es por vía la importancia que tienen los dispositivos de gobierno neoliberal: son técnicas que operan como juegos estratégicos entre las libertades y las condiciones de dominación en la sociedad capitalista, es decir que no parten de la dominación misma sino de la condición de libertad y del control sobre el medio o sobre el campo posible de las decisiones y las acciones de los individuos. Los ejemplos tienen su materialidad, en las prácticas y en los efectos de dichas prácticas, uno de ellos es el ejemplo del matrimonio, otro es el ejemplo de la crianza y educación de los hijos. Analizando la lógica de las tecnologías del neoliberalismo, Foucault recurre al ejemplo de un economista canadiense, Jean-Luc Migué, sobre el matrimonio:

[...]Se trata de hacer de la pareja una unidad de producción en el mismo concepto que la empresa clásica [...] En efecto, ¿qué es la

pareja, si no el compromiso contractual de dos partes de suministrar *inputs* específicos y compartir en proporciones dadas los beneficios del *outputs* de los hogares?

– Y añade Foucault: ¿Qué sentido tiene el contrato a largo plazo que se celebra entre la gente que vive en pareja y bajo la forma matrimonial? ¿Cuál es su justificación económica, qué es lo que lo funda? Pues bien, el hecho de que ese contrato a largo plazo entre cónyuges permite evitar renegociar a cada instante y sin cesar los innumerables contratos que deberían suscribirse para hacer funcionar la vida doméstica. Pásame la sal y yo te daré la pimienta. (Foucault, 2004, pp. 243 – 244).

En éste ámbito de productividad de la vida cotidiana, que Foucault considera parte de la generalización económica del neoliberalismo, la materialidad está presente en el contrato mismo, que no solamente consiste en un artefacto jurídico o un orden social, sino que se constituye como un conglomerado de prácticas, flujos de expectativas y exigencias, actitudes y formas de mirar la vida conyugal, así como maneras de nombrar y constituir una unidad de producción y consumo que emula el mundo económico. El contrato matrimonial es un objeto formal y psicológicamente eficiente, capaz de producir ahorro y generar funcionalidad cotidiana, en éste sentido es un efecto de la nueva racionalidad llamada neoliberalismo.

Otro ejemplo de Foucault aparece dentro de su argumento que postula que en el neoliberalismo reaparece el *homo economicus* del liberalismo, pero aparece de otra manera: ya no es el socio del proceso económico de intercambio sino que ahora es un empresario, empresario de sí mismo. Esto implica tematizar de otra manera el capital, pues ahora el trabajador no es un sujeto explotado por el Capital, sino un productor de su propio capital (su fuerza, sus capacidades y aptitudes) y esto permite a los neoliberales hablar de capital humano. Aquí Foucault recurre al ejemplo de la crianza:

¿Qué quiere decir formar capital humano, formar por tanto esa especie de idoneidad-máquina que va a producir ingresos o, en fin, que va a ser remunerada con un ingreso? Quiere decir, por supuesto, hacer lo que se

llama inversiones educativas. [...] ¿Cuáles serán los componentes de esa inversión, lo que va a constituir una idoneidad-máquina?

Experimentalmente, por observación, se sabe que está constituida, por ejemplo, por el tiempo que los padres consagran a sus hijos al margen de las simples actividades educativas propiamente dichas [...] Vale decir que el mero tiempo de lactancia, el mero tiempo de afecto consagrado por los padres a sus hijos, debe poder analizarse como inversión capaz de constituir un capital humano. (Foucault 2004, p. 232–233).

Ahora la materialidad se torna intangible: el cálculo opera sobre unas prácticas que se abocan al cuidado de los hijos pequeños, a la procuración de afectividad, con una finalidad económica pero traducida o “remonetizada” como capital humano, cuyos fines son evidentemente económicos (de otro modo, no se hablaría de inversión). En éste ejemplo de Foucault es evidente que las tecnologías de cuidado son objetos intelectuales que tienen todas las características de agentes productores de fines económicos y no económicos.

Los ejemplos que Foucault analiza en el neoliberalismo norteamericano, de finales de los 70's, se dan con mayor amplitud en las décadas posteriores, como lo ejemplifican las investigaciones sociológicas de “la mercantilización de la vida íntima” (Arlie Russell Hochschild, 2003) o la producción de una cultura de la afectividad, mediada por el modo capitalista de consumo (Eva Illouz, 2006). La relevancia de la materialidad o el papel que juegan los objetos en ésta nueva configuración social, bajo el predominio de las técnicas neoliberales, se puede reconocer en unos cuantos ejemplos: la globalización de las tareas de cuidado, la inversión de la cultura del refugio que se traslada del hogar a la nueva empresa multinacional y, por último, la congelación del afecto íntimo en relaciones de negociación e intercambio económico.

Hochschild (2003) analiza, entre otros muchos ejemplos de la vida de casa y el trabajo, el ejemplo de la “industria del cuidado” y en concreto las historias de varias mujeres del Tercer Mundo (Filipinas, Sri Lanka, México) que han dejado a sus hijos en su país de origen y han emigrado al Primer Mundo para trabajar en el cuidado de los hijos de mujeres profesionales, las cuales cada vez trabajan más horas por día, mas meses por año y durante más años, con el

consecuente tiempo exiguo para dar a su propia familia. El crecimiento de ésta “industria del cuidado”, en el contexto del desarrollo personal como éxito profesional o corporativo para unas y la migración o exilio para tener mejores ingresos para las otras, implica pérdidas para ambas, pérdidas que tienen el rostro y los nombres de los hijos respectivos: “que dos mujeres trabajen por un salario es algo bueno, pero que dos madres renuncien a todo por el trabajo es algo bueno que ha ido demasiado lejos. –apunta la autora– En última instancia, tanto las mujeres del Tercer Mundo como las del Primero participan en un juego económico que las supera y cuyas reglas ellas no han escrito” (2003, p. 274). La afectividad que forma parte del cuidado de los hijos de otras madres es, usando la metáfora de la socióloga Hochschild, *un recurso*: una mujer de Filipinas dice “[...] *En ausencia de mis hijos, mi mejor alternativa es dar todo mi amor a ese niño* [...] Sin querer, esa mujer ha participado en un trasplante global de corazón [...] podemos hablar del amor como un recurso injustamente distribuido: se lo extrae de un lugar y se lo disfruta en otro.” (2003, p. 276–277).

Es así que la afectividad se entiende como un objeto, como una entidad materializada para poder operar en unas prácticas de cuidado, que son efecto de una racionalidad en acción, en el neoliberalismo. Y no se trata solamente de una metáfora que refiere el afecto como un objeto que puede trasladarse, no es una metáfora de sólidos, sino que el amor que opera en la “industria del cuidado” es *un nuevo objeto* que se ensambla en la “intersección” de dos espacios alejados y unificados en las mismas prácticas del cuidado:

No se trata de la importación de un feliz amor maternal y campesino, sino de un sentimiento que en parte se desarrolla en estas tierras, configurado por la ideología estadounidense de los lazos materno–filiales y alimentado por una intensa soledad y al añoranza de los hijos propios. Si el amor es un recurso precioso, no se extrae simplemente del Tercer Mundo para luego implantarlo en el primero; antes bien, *el amor de las niñeras* se “ensambla” aquí con elementos de aquí y de allá. (2003, p. 278. Énfasis añadido).

En una investigación orientada a analizar los efectos de una política de compatibilidad entre el tiempo de trabajo y tiempo de familia, en una

corporación multinacional, Hochschild presenta el ejemplo de la “inversión cultural” entre trabajo y hogar: el trabajo se parece cada vez más al hogar y el hogar al trabajo. Esta inversión no sólo corre pareja a los cambios en la vida laboral y familiar en los Estados Unidos (cada vez más mujeres trabajan fuera de casa, los trabajadores tienen cada vez horarios más prolongados y la tendencia es tener empleos cada vez menos flexibles o con un tipo de exigencia que resulta en tiempo exiguo para dar a la familia) sino que también implica una transformación de la “cultura emocional” que acompaña y posibilita aquellos cambios, digamos estructurales. Dicha transformación implica una materialidad compleja, ligada al orden del tiempo, los roles, los objetivos y los espacios. Así, los horarios más prolongados en el trabajo se asocian con unos roles de éxito o realización que pueden darse más en el trabajo y menos en el hogar¹³. La capacidad y la manera de producir rituales en la familia, a fin de generar un sentido de lo sagrado y lo profano, se parecen invertir cuando el hogar no es ya el refugio para el descanso y el encuentro sino el mundo despiadado que nos exige aún más después de volver de una larga jornada de trabajo. Y, por el contrario parte, el trabajo se convierte en el refugio donde ocurren prácticas y rituales que sacralizan ese espacio. Es el caso de una empleada que al llegar a casa solía encontrarse con peleas o exigencias apremiantes y, en cambio, hallaba lo opuesto en la oficina:

Suelo llegar temprano al trabajo sólo porque quiero salir de mi casa [...] Nos sentamos, hablamos, bromeamos. Les cuento las novedades, les indico dónde debe estar cada uno y qué cambios he hecho para el turno del día. Nos quedamos charlando durante cinco o diez minutos. Hay risas, bromas, diversión. Nadie me fastidia por nimiedades. El clima es muy ameno desde el principio hasta el final, aunque a veces me estreso cuando una máquina funciona mal o no podemos completar la producción. (citado en Hochschild, 2003, p. 296).

¹³ Cuando la investigadora pregunta a un técnico de 40 años, si se sentía más apreciado en su casa o en el trabajo, la respuesta fue: “*Amo a mi familia. Mi familia está primero [...] pero no estoy seguro de sentirme más apreciado por ella* [risas]. –Y Hochschild acota que– El trabajador parecía sentirse más satisfecho con su habilidad para reparar máquinas en la fábrica que con su manera de ejercer la paternidad.” (2003: 298).

Hay una materialidad, una serie de objetos y de prácticas que cofunciona, una materialidad que es un efecto y a la vez posibilita el cambio de dicha “cultura emocional”, en la cual se invierte el papel del trabajo y el hogar. Se trata de las prácticas de tipo ritual y de objetos que en un momento hacen posible unos protocolos de acción cotidiana, en la cual el hogar es un espacio con núcleos de fuerte significación o de cierta sacralidad:

Muchos padres y madres que trabajaban en Amerco ponían el contestador automático a la hora de la cena, hacían a un lado los teléfonos celulares y apagaban el ordenador. Así, las acciones de encender o apagar un aparato, resistir el impulso de levantar el auricular o ir hacia el ordenador pasaban a ser prácticas seculares [que reforzaban el sentido de lo sagrado de otras actividades] [...] que custodiaba[n] o no un núcleo sagrado en el seno de la vida familiar. (2003, p. 293).

Pero son también unas nuevas prácticas y una serie de objetos, y una nueva disposición de tales objetos, lo que hace posible el nuevo papel del trabajo como ámbito de aquella sacralidad:

El lugar de trabajo, por su parte, cuenta con bares, restaurantes, salas de conferencias, hoteles y la red de amigos que se trasladan a la oficina o a la fábrica en vehículos colectivos [...] “la nueva ciudad corporativa” incluye gimnasios, clubes para solteros, grupos de apoyo para el cáncer de mama y grupos de estudio de la Biblia –la vida cívica propiamente dicha– bajo el paraguas social del trabajo. (2003, p. 294).

Un tercer ejemplo, más contemporáneo, de la utilización, la implementación, el despliegue y la configuración de las tecnologías neoliberales de gobierno que analiza Foucault en su seminario de 1979, lo hallamos en el trabajo de Eva Illouz (2006) sobre el intercambio comercial y el consumo de relaciones amorosas por Internet¹⁴. No obstante las marcadas diferencias en la

¹⁴ Santiago Castro Gómez señala la diferencia entre la aproximación analítica de Foucault (que no cree que exista *una* racionalización capitalista sino que hay diversas técnicas de gobierno, con sus racionalidades particulares) y la aproximación weberiana de Illouz (quien considera que el amor se ha racionalizado y los repertorios emocionales obedecen a la misma lógica mercantil de la economía), de manera que Castro Gómez considera erróneo asociar a Foucault

concepción del capitalismo entre Foucault e Illouz¹⁵, el ejemplo de las “intimidades congeladas” o las redes románticas permite ver el despliegue de operaciones “nuevas” que son posibles por el conjunto de prácticas y objetos, de acciones y materialidad como algo correlativo. Es así que los discursos terapéuticos de la psicología popularizada en Norteamérica y utilizada en las empresas operan por medio de tecnologías intelectuales, como dispositivos que generan una nueva identidad narrativa y permiten elaborar relatos del sufrimiento psíquico, y operan como técnicas de superación personal e instrumentos de clasificación social. Y estos objetos son correlativos a la tecnología de internet y el uso de perfiles psicológicos para los romances “fríos” que describe Illouz:

A pesar de los aspectos descorporeizantes de Internet, la belleza y el cuerpo son omnipresentes, pero ahora porque quedaron congelados, convertidos en el eterno presente de la fotografía, y porque esa fotografía se encuentra en un mercado competitivo de fotografías similares, por lo que los sitios web de citas generan intensas prácticas de autotransformación corporal [...] ahí donde el perfil psicológico más exitoso exige que alguien se destaque de la masa homogénea de “Soy divertida y graciosa”, el perfil fotográfico exige, al contrario, que se encaje en cánones establecidos de belleza y estado físico. Así, la gente que más éxito tiene en Internet es la que se distingue por su originalidad lingüística [perfil psicológico] y su convencionalismo físico [fotografía]. (2006, pp. 174, 178-179).

con quienes “hablan de la mercantilización de la vida íntima como una *extensión* de la ‘racionalidad capitalista’.” (2010: 209, nota 27, énfasis original).

¹⁵ Castro Gómez precisa la manera diferente de conceptualizar el capitalismo entre el enfoque de Foucault y autores como Illouz (que sigue la tradición de la escuela de Frankfurt): No es que los valores capitalistas “penetren” o “colonizen” la esfera de la intimidad, sino que la *vida misma* de los sujetos es gobernada conforme a unas técnicas específicas [...] El gobierno de la vida íntima no es *efecto* de un proceso de racionalización como el descrito por Weber, pero tampoco se *deriva* de la “lógica del capital” a la que se refería Marx. Se trata, más bien, de la articulación de una serie de técnicas de gobierno sobre la conducta que deben ser estudiadas en su *singularidad*. [...] No se trata, por tanto, de un análisis que toma como dominio propio de la economía los “procesos económicos” (el capital, las máquinas, la mercancía, el trabajo alienado, la producción, etc.), como habían sugerido tanto Marx como los economistas clásicos, sino que uno estudia el comportamiento *real* de la gente, el modo en que producen, consumen, desean, piensan, sienten y trabajan [...] Así, la biopolítica del neoliberalismo aparece en el momento en que las técnicas de autoconducción empresarial son capaces de generar una “cultura del emprendimiento”. (2010: 209–2011, énfasis originales).

En el caso de las “redes románticas” que describe Illouz las técnicas de gobierno (auto gobierno) siguen un formato evidente y abiertamente mercantilizado:

Internet literalmente estructura la búsqueda de pareja como un mercado o, para ser más exactos, formaliza la búsqueda de pareja como una transacción económica: transforma el yo en un producto envasado que compite con otros [...] estructura los encuentros como nichos de mercado; asigna un valor económico a los perfiles [de las personas, en la red] [...] hace que la gente tenga en cuenta los aspectos de costo-beneficio de su búsqueda, tanto en términos del tiempo como en el sentido de que quieren maximizar los atributos de la persona encontrada. (2006, pp. 188–189).

La materialidad presente en la estructuración de tales redes está hecha de objetos físicos tales como una fotografía o, mejor dicho, de objetos complejos como esa misma fotografía que está en formato digital y muchas otras cosas: el sitio Web que gestiona la red y todos sus clientes, el formato propuesto para elaborar el perfil psicológico (un “test de personalidad”, un cuestionario ad hoc, etc.) que tiene unas maneras, y no otras, de disponer las prácticas, pero dentro de un ámbito que permite el “juego de la elección”.

En la perspectiva del análisis de Foucault sobre las técnicas de gobierno del neoliberalismo, en el análisis de las redes románticas de Internet, tenemos una unas tecnologías que operan sobre las reglas del juego y no sobre el juego mismo, que operan sobre las condiciones de posibilidad de las prácticas con el fin de conducir las conductas individuales en un sentido rentable, es decir economizado.

3. ¿De qué materialidad hablamos? Presunciones para precisar sobre objetos-cosas y objetos-máquina.

Dado que me interesa abordar o bordear la materialidad de los objetos que se economizan, es decir la relevancia de los objetos en la economía, habría que definir o precisar lo que entiendo por objetos. Son posibles dos intentos para

ese abordaje: el intento simple de una definición (o cuasi definición) de objetos y el recurso a la noción de objeto–máquina.

3.1 Cuasi definiciones de objeto

En un bello libro, *Los objetos distinguidos. La arqueología como excusa*, el arqueólogo Vicente Lull (2007), desarrolla una larga reflexión sobre los objetos, que considera “cosas atendidas y distinguidas [...] nuestra manera de aprender la vida” (2007, p. 21). Dice que “fueron los objetos lo que hicieron necesaria la palabra [...] y que] hemos olvidado que llegamos a las palabras por el ruido de las cosas” (pp. 50-51). También señala que “los objetos nos hacen [...] y que] las cosas no susurran pero sin ellas no hay susurros [...] cuando acontece como producto, el objeto atesora un reducto de sentidos que se abren al uso y la manipulación: amplía la existencia, guía y condiciona las experiencias de todos los sujetos” (pp. 34-35).

De un modo similar, pero mucho más incipiente, apunto algunas ideas muy rudimentarias que “piensan” la naturaleza de los objetos, como una cuasi definición que trata de señalar lo que se entiende por objeto.

El objeto no es una cosa, aún cuando pueda (y de hecho, así ocurre) incluir cosas, casi todas las cosas. Al decir que el objeto no es una cosa, se precisa que no hablamos de las cosas, de eso que se puede nombrar y enumerar: las cosas incluyen siempre su nombre y con frecuencia incluyen “numeración”, puesto que pueblan el mundo con sus designaciones en lenguaje y su cuantía que, más bien, se nos aparece como lo innumerable, por su abundancia en la sociedad del consumo.

Si tuviera que arriesgar una definición provisional, una forma propositiva de la noción de objeto, sería la siguiente: el objeto, un objeto, es lo que queda, algo que ha devenido, la huella de un acontecimiento complejo. Si tuviera que precisar más, diría que es una huella reciente, o más o menos reciente, que todavía guarda los efectos y movimientos de lo que acaba de ocurrir. Entonces, entenderemos por objeto aquello que ofrece interés y suscita un cierto asombro. En ese sentido, los objetos se distinguen de las cosas por un potencial epistémico y una aproximación, quizá un mero acercamiento (y a

veces la mera ilusión de acercarnos), al misterio del cambio o transformación de la realidad.

La confusión entre cosas y objetos es persistente, tal vez porque son diversas las razones para identificar y confundir cosas con objetos. Por ejemplo:

1) La fijeza, la inmovilidad de las cosas y la forma discreta de los objetos. El hecho de que las cosas se nos muestren como algo fijo, sin movimiento, les hace muy semejantes a los objetos, cuya característica de distinción incluye la forma, es decir la aparición de contornos o límites que ofrecen una figura y, en cierto modo, una presencia definida.

2) La dureza de las cosas o, en el caso de las cosas blandas, su durabilidad. Las cosas duran o están hechas para durar, no siempre en un sentido de utilidad, pero si en un sentido de persistencia episódica y de larga existencia posterior. Los objetos también tienen dureza, pero esa dureza tiene una dimensión más compleja, posiblemente debido a que su naturaleza es de una duración y consiste en una forma de continuidad generada en el proceso de ensamblaje o de construcción de procesos sociales emergentes.

3). Las cosas son útiles, o pueden ser útiles, y se valoran por esa funcionalidad. Los objetos tienen una utilidad o, más bien, digamos que tienen posibilidades de uso. Hay una usabilidad en los objetos que es determinante, pero dicha usabilidad es algo intercambiable, flexible, cambiante y, por tanto, es una usabilidad compleja.

4) Las cosas están allá, están siempre lejos, tienen una separación ínsita. Esa distancia de los objetos no es tanto física, sino que está determinada por la inmovilidad de tal distancia o, también puede decirse, porque dicha distancia está marcada. Y los objetos tienen una distancia móvil, una distancia de vaivén, que permite el juego de la percepción de los mismos y, sin embargo, mantiene vivo el interés o el foco de atención en los objetos mismos. Por tanto, la distancia de los objetos siempre tiene movimiento y, de hecho, su distancia consiste en el movimiento, en el flujo del objeto mismo.

5) Las cosas siempre son algo reciente para nuestra atención o, dicho de otra manera, sólo aparecen una vez y después caen en el olvido. En ese sentido nunca son cosas viejas, porque su expresión no tiene memoria. Su dureza es fugaz, dejan de interesar muy rápido, aunque también tienen la virtud de semejar objetos, de camuflarse como objetos. Los objetos, en cambio, ofrecen una naturaleza paradójica de lo antiguo y lo novedoso, es decir que tienen memoria y evocan un porvenir. Esta característica de “doble naturaleza” de los objetos, que semejan cosas conocidas u olvidadas y que sin embargo son “otra cosa”, parece relacionarse con el proceso que conllevan los objetos, un proceso de articular, llevar y re-ensamblar diferentes cosas para modificar incesantemente una situación dada.

Al decir que los objetos no son las cosas, asumo que se trata de una distinción construida que diferencia ambos elementos, pero no como si tuviesen una naturaleza enteramente distinta, sino como una operación que trata de dar inteligibilidad a un proceso de constitución de lo social. Se trata, en primer lugar, de hallar sitio para el análisis de la cultura material en el proceso de constitución de situaciones sociales diversas: ¿qué lugar tienen las cosas, las herramientas, los dispositivos, las mercancías, en el estudio de lo social? ¿Cómo se analizan, cómo se integran dentro del proceso de constitución de lo social?

Pero, además, y en segundo lugar, se trata de colocar en la misma posición la materialidad que, en sentido lato, asociamos con las cosas físicas y aquella inmaterialidad aparente de “otras cosas” que no tienen una naturaleza física pero que tienen tal funcionamiento y constitución que son duras, durables, significativas y preeminentes en la realidad cotidiana de modo que no tenemos dificultad en considerarlas cosas (una pacto que se convierte en un contrato mercantil, una interacción que se define como “acto educativo”, una práctica de vacunación que se define como política de salud, unos gestos táctiles que se consideran “la ternura necesaria o deseada” en una cultura de auto superación, unas leyes promulgadas que convierten unas prácticas culturales en actos delictivos, etc.). Son cosas, así les llamamos, tan cosas como las cosas

materiales, puesto que sus efectos tienen su propia materialidad¹⁶. Pero, y aquí importa nuestra distinción, las hemos de considerar objetos en tanto podemos analizar su emergencia y el modo que tiene dicha aparición.

Esta distinción entre objetos y cosas, es como la descripción de objetos que hace Pablo Fernández Christlieb (2003, 2004) cuando dice que el objeto es “aquella parte de la realidad que no tiene nombre” o, también, “lo que carece de lenguaje en un mundo de lenguaje” (2004, p. 114), puesto que retienen una cuota de misterio. Los objetos quedan como una distinción de las cosas en el sentido de que hay una relación con el observador¹⁷.

La distinción entre cosas y objetos, por tanto, consiste en el punto de vista que permite problematizar la naturaleza de objetos, de manera que pueda reconocerse algo que va más allá de su materialidad: su condición social y su relación con sistemas de significados son parte del campo de la materialidad (Miquel Domènech, Lupicinio Íñiguez y Francisco Tirado, 2003). En realidad, no es correcto decir que nuestro punto de vista “va más allá de su materialidad”, sino que intentamos superar la clásica dicotomía sujeto / objeto o naturaleza / sociedad, planteando un tipo de análisis que coloca en el mismo nivel a todos los participantes de un proceso concreto de la realidad. O, cómo lo dice Vicente Lull “somos hijos de la materia social, y el ángel determinante de todo ello es la propia relación social compartida entre sujetos y objetos” (2007, p. 369)¹⁸.

¹⁶ La materialidad de una multa o la prisión si no se cumple el contrato mercantil, el rigor de la mentada pauta educativa será evidentemente material para el educando, el pinchazo para quien recibe la vacuna sin “temerla ni deberla”, la respuesta recíproca ante el gesto de ternura en el caso de que haya sintonía y aceptación respecto a la buena práctica del afecto, la transformación en delito de una práctica que comparte y socializa la cultura por medio de internet. Es una materialidad evidente en “sus efectos”.

¹⁷ A partir de la relación entre objeto y observador (su distancia, cercanía y copertenencia) Pablo Fernández Christlieb habla de objetos discretos y funcionales, objetos de ciencia y objetos de arte, objetos–afecto y objetos–mercancía, *La sociedad mental*, 2004, pp. 115 - 130.

¹⁸ Lull plantea que los objetos “nos hacen” en el sentido de que:

- *Los objetos concretan la realidad humana.*
 - *Aplican lo pensando, materializan las ideas y conforman el trabajo acumulado de toda sociedad.*
 - *Se manifiestan ante nosotros como fósiles de conocimiento.*
 - *Impiden que perdamos la memoria.*
 - *Pautan el avance de la razón.*
- (2007, p.368, énfasis original).

3.2 La noción de objetos-máquina como reinención de la materialidad

Un procedimiento alternativo a las cuasi definiciones sobre los objetos es que recurramos a una noción que puede resultarnos más útil. Así, dejando de lado la “naturaleza de los objetos”, echo mano de la noción de máquina, que nos permite considerar la materialidad en un sentido nuevo. En éste apartado, seguiré algunos desarrollos sobre la noción de máquina de Gerald Raunig (2008), quien hace una aplicación a los movimientos sociales del concepto de máquina de Deleuze y Guattari (1972, 1980).

El concepto de *mechané*, máquina, en la Antigüedad servía para hablar tanto del objeto material como de la práctica. El término griego “mechané” se traduce al latín con el término “machina” y mantiene el significado de “medio, creación dispositivo” (Raunig 2008, p. 40), haciendo que lo material y lo inmaterial se solapen y fundan.

Esto ocurre en dos usos fundamentales del término, pues las máquinas son o bien máquinas de guerra o bien máquinas teatrales; y en ambos usos y a lo largo de las épocas y en las traducciones del término *mechané* / *machina*, se “mantiene el significado técnico de aparato, marco, dispositivo, así como el significado psicosociológico de truco, artificio, engaño” (2008, p. 40).

El trabajo de Raunig es interesante en su abordaje de la noción de máquina porque nos muestra esos dos campos prácticos en los cuales se usa y despliega, en la Antigüedad y desde allí hasta la época moderna, la noción de máquina: el teatro y la guerra. En el caso del teatro, la *mechané* se refería al dispositivo instalado en el escenario del teatro griego para hacer pender a los actores que representaban al Dios o Diosa que hacía una intervención necesaria en la trama del argumento. La *mechané* era, por tanto, ese dispositivo material formado por cuerdas y poleas y, al mismo tiempo, era la función que tenía la intervención de los Dioses, una función que tenía el carácter de un dispositivo o técnica teatral conocida como el *deus ex machina*. La técnica del *deus ex machina* era parte de la trama dramática griega, propia del siglo V a.C., en la cual se sucedían situaciones que iban enredando y complicando las vidas de los protagonistas y que, finalmente se resuelven por la intervención de un Dios. Fue Aristóteles quien hizo una crítica severa a la

técnica afirmando que la resolución tenía que venir de la trama misma y no del *deus ex machina*. Sin embargo, Raunig hace una pequeña apología del dispositivo para refutar a Aristóteles:

Esta regla general de la poética aristotélica hace que el *deus ex machina* parezca un dispositivo al que recurre aquella obra mediocre que lo necesita para desenmarañar su nudo dramático [...] Lo que ésta interpretación pasa por alto es que estos nudos dramáticos se suelen construir con tal destreza que, al final, sólo un dios o diosa pueden deshacerlos. Al menos en el caso de las tragedias tardías de Eurípides, la epifanía del *deus ex machina* no es tanto una solución provisoria como un punto de intersección, un clímax, deliberada y cuidadosamente construido, de la técnica teatral y de la invención de intrigas. (2008, pp. 42-43).

Las máquinas teatrales se pueden rastrear hasta la era moderna¹⁹ y, del mismo modo, Raunig llama la atención sobre las máquinas de guerra: se constituyen, también, en una materialidad maquínica y una maquinación, que están fundidas y confundidas. El ejemplo en la Antigüedad son las máquinas construidas para sitiar (o defender) las murallas de una ciudad, las cuales constituían el foco de atención de la guerra, puesto que por mucho tiempo fueron inexpugnables y no había armas que pudieran abrir brecha en tales muros. En un texto de autor anónimo (*De rebus bellicis*) se presenta un catálogo con un total de doce máquinas de guerra con ilustraciones y comentarios, que muestran no sólo el poder de los dispositivos materiales sino también el ingenio y la invención que les convierten en máquinas de combate

¹⁹ Raunig señala que en la historia del teatro moderno el dispositivo del *deus ex machina* queda desplazado en sí mismo, pero eso no impide la creación de nuevos dispositivos de interrupción de la trama. Estos nuevos dispositivos (que son máquinas y maquinaciones, es decir algo que es material y estratégico o psicosocial, de manera absolutamente conjunta y cofuncional) permiten una “maquinización” en el sentido de Deleuze y Guattari, así por ejemplo, Raunig señala que el teatro ruso posrevolucionario: “En lugar de hacer uso de la *machina* como una suspensión divina de la diferencia, los escenógrafos teatrales radicales asociados a V.E. Meyerhold y al Proletkul estaban más interesados en multiplicar las diferencias, poniéndolas a circular con la ayuda de una maquinización múltiple de los conceptos y las prácticas [...] La máquina material del teatro soviético posrevolucionario abarcaba los cuerpos de los actores y actrices, la construcción y el público: anticipó la concatenación de órganos humanos, aparatos técnicos y máquinas sociales que para Deleuze y Guattari constituye la máquina.” (p. 45).

necesarias para el objetivo económico de la guerra²⁰. Y en otra obra también de la Antigüedad, *Strategemata* del comandante y senador romano Frontinus, se registran diversos stratagemas, también orientados a reducir el costo económico de la guerra, tales como: incentivar la traición, envenenar el agua de los ríos, aterrorizar a los sitiados, etc. Y se privilegian las estrategias de travestismo:

Los arcadios aplastaron a las tropas enemigas que venían en ayuda de la ciudad que aquellos tenían sitiada, poniéndose los uniformes de éstas y tomando así el lugar en medio de una gran confusión entre defensores y atacantes. El espartano Aristipo disfrazó a sus soldados de mercaderes y Epaminondas de Tebas a los suyos como mujeres, logrando ambos así que se les abrieran las puertas de las ciudades sitiadas, y haciendo penetrar a sus ejércitos (Raunig, 2008, pp. 66-67).

Un aspecto a destacar es que tales estrategias de travestismo fueron objeto de juicios de admiración por su ingenio pero también por juicios de condena por el engaño insidioso, sobre todo por introducir en la guerra a los mercaderes y las mujeres, a quienes se consideraba carentes de la virtud masculina (Raunig, 2008, p. 67). Lo cual nos muestra las tensiones e interjuego entre valores culturales e intereses de tipo económico, todo en el contexto de la guerra²¹.

²⁰ Hay que destacar que *De rebus bellicis* es un escrito dirigido al emperador (¿romano?) sobre asuntos de guerra en un discurso político militar que argumenta a favor de *la racionalización económica de la guerra*: reducción de personal, de gastos determinados, uso de máquinas para lograr formas de ocupación militar más económicas (Raunig 2008, p. 65).

²¹ Es muy interesante traer a colación el trabajo del profesor Juan Carlos Rodríguez Delgado en su obra *El desarme de la cultura. Una lectura de la Ilíada* (2010), en la cual pone en cuestionamiento una lectura clásica de la obra de Homero, como una epopeya que elogia el heroísmo de la guerra, las virtudes de los combatientes y la gloria de la muerte por “una causa”. Por el contrario, sostiene Rodríguez Delgado, una lectura desde el mismo texto de Homero demuestra que:

Lejos de ennoblecer el modelo heroico, la *Ilíada* se dirige a socavarlo, poniendo en cuestión de la manera más radical ese tipo especial de acción que da sentido a la vida, y a la muerte del héroe: entregarse a la acción de matar, y morir, con el fin de “gozar” del honor y de la inmortalidad de la “gloria imperecedera”. El poema nos muestra con sobrada insistencia los efectos destructivos y deshumanizadores de esa especial acción mortífera que tradicionalmente concede excelencia al héroe. [...] La historia de Aquiles es la historia del proceso de transformación que lleva al héroe por antonomasia a despegarse de los inmoladores valores heroicos y a replantearse la valoración de la vida y de la muerte desde una perspectiva que trasciende los límites heroicos y grupales, y apunta a la solidaridad y a una humanidad compartida de naturaleza universal. Perspectiva que se asienta sobre el sentimiento y la conciencia de la debilidad radical y la limitación comunes a todos los hombres. Así se expresa una

Y el mejor, el máximo ejemplo histórico de una máquina de guerra, que curiosamente lo que hace es poner fin a una guerra, es el dispositivo ideado e implementado por Ulises para penetrar la muralla de Troya y poner fin a la guerra se había prolongado por 10 años (¿no hay aquí también un motivo económico del “coste” de una conquista militar?). El artefacto de madera (*hoc ligno*) es también un estratagema, es el objeto absoluto o el objeto por antonomasia: el ensamble perfecto entre la materialidad y las operaciones psicosociales o, dicho de otro modo, la perfecta cofuncionalidad de la materia y el espíritu en un dispositivo que posibilita el acontecimiento de la culminación de una guerra. El caballo de Troya es el objeto por antonomasia.

Como máquina de guerra el caballo de Troya combina una serie de características: 1) hay un complejo dispositivo, pues es un caballo enorme, como una montaña (*montis equum*), y recubierto de madera de abeto (*sectaque intexunt abiete costas*), que puede esconder en su panza a los aqueos²²; 2) es una artimaña, ideada por Ulises y construida por Epeo (pero inspirada por la Diosa Atenea), que se presenta en sí misma como una ofrenda a los dioses y como un trofeo de guerra para los troyanos; 3) es un objeto que *se va construyendo* por la mediación de actores diversos: el titubeo y la insensatez final de los troyanos, el momento dramático de una lanza que permanece vibrando en la panza del caballo²³, el engaño del prisionero Sinon, la presencia y la resistencia de una estatua²⁴, la acción colectiva para romper

nueva concepción de la condición humana que invalida los fundamentos de la conducta heroica y, por extensión, de toda construcción cultural (oposición amigo/enemigo, afirmación de la seguridad en la fuerza, dignificación de la muerte en combate, vigencia de la venganza...) que legitime la acción de matar o morir por una Causa. (2010, p. 18).

²² Cf. Virgilio, *Eneida*, edición bilingüe, traducción e introducción de Rafael Fontán Barreiro, Madrid: Alianza, 1990. Libro II, versos 15 – 20.

²³ Libro II, versos 50 – 56.

²⁴ Sinon les explica a los troyanos que, compungidos por haber robado la imagen (el Paladio) de Atenea, los aqueos:

[...] levantaron esta estatua por el numen herido,
por el Paladio, para expiar el crimen funesto.
Y mandó Calcante construir inmensa esta mole
y tejiendo sus tablas levantarla hasta el cielo,
para que entrar no pudiera por las puertas ni cruzar las murallas,
ni proteger a vuestro pueblo bajo su antiguo poder. (Libro II, versos 183 -188)

El engaño de Sinon (y de Ulises) se sostiene por el tamaño que tiene el caballo de madera y que, por tanto, no es susceptible de ser introducido por las puertas de las murallas y, por tanto, resulta verosímil que no estuviera fabricado para “meterlo” a la ciudad. Pero el engaño también

los muros y abrir las murallas de la ciudad a fin de introducir el objeto—ofrenda y con ello acarrear la propia destrucción²⁵.

Pero el caballo de Troya es también su antecesor y creador: Odiseo o Ulises, quien es llamado en la literatura antigua con los epítetos de *polytropos* (ingenioso, hábil, diestro, prudente; astuto, taimado; vario, multiforme; que viaja o ha viajado mucho), también *polymetis* (de numerosos inventos) y *polyméchanos* (muy astuto, hábil, ingenioso, lleno de recursos). No se esconde una cierta crítica a Ulises, como un engañador y como alguien que juega un papel de consejero que guerra. Si consideramos, por cierto, la tesis de Juan Carlos Rodríguez (2010) de que la obra de Homero es una crítica que desarma la cultura de la guerra (la cultura del heroísmo y del éxito guerrero) y denuncia la pérdida del mundo de la paz, representado por la vida cotidiana, donde se tiene la familia y el trabajo, podemos pensar la Odisea como la extensa consecuencia del mismo ingenio de Odiseo, creador intelectual del caballo de Troya. De hecho, cuando Odiseo solicita que se relate su hazaña, la descripción del estratagema y la penetración en la ciudad de Troya sólo acarrea lágrimas para Odiseo, el destructor de ciudades (Libro VIII de la *Odisea*).

El objeto máquina conocido como “caballo de Troya” combina no solamente las características de una máquina de guerra, sino que en la representación literaria de la Antigüedad (Homero, Virgilio), es también una “máquina teatral”, en el sentido que le adjudica Raunig (2008), es decir como un dispositivo que resuelve de manera dramática un conflicto que parece irresoluble por todos los medios humanos, un dispositivo que al unir las dos funciones, guerra y teatro, tiene las características de una máquina divina – diabólica (recuérdese la alusión al *Deus ex machina* y el efecto destructivo por medio del engaño). Algo que jamás se dice en el triunfo de los aqueos sobre los troyanos es que nadie

se sostiene y tiene éxito por la combinación del tamaño con el dispositivo mismo: la capacidad de ocultar a los guerreros y el mecanismo dispuesto para entrar y salir de la panza del caballo.

²⁵ Eneas relata así la acción colectiva:

Rompemos los muros y de la ciudad abrimos las murallas.
Todos manos a la obra ponen ruedas a los pies,
y tienden a su cuello cuerdas de estopa;
atravesamos los muros el ingenio fatal, preñado de armas.
(Libro II, versos 233-236)

gana: ni los troyanos que fueron totalmente aniquilados, ni los aqueos que, además de la pérdida de 10 años lejos de sus hogares, no pueden tener un retorno inmediato ni exitoso como todavía nos muestra el relato de la Odisea.

En todo caso, sea en el éxito guerrero o en el despliegue de la astucia y los muchos recursos de Odiseo, el objeto máquina queda consagrado como un dispositivo que jamás se puede descomponer en una parte material y otra inmaterial o estratégica. Adopta, por cierto, una forma de existencia material que tiene una función local y al mismo tiempo deslocalizada: el caballo de Troya es un dispositivo que puede operar de modo complejo, pero como un verdadero punto de inflexión, en una localidad concreta. Imaginemos el lugar y el despliegue de acciones cuando los troyanos encuentran el inmenso caballo: el sitio es un paseo fuera de las murallas de Troya, en una playa vacía, *litusque relictum*, y desde allí el objeto-máquina se mueve hacia el interior y el centro de la ciudad, *urbi*; pero con la participación plena, titubeante a veces, retorcida, complicada pero siempre orientada hacia un solo objetivo, de todos los otros agentes. Es un objeto cuya materialidad (algo muy local) hace posible relaciones, interacciones, resistencias, contradicciones, superposiciones en los vínculos y al final un desenlace que termina con el impasse de una guerra larga e insensata. Pero, de manera simultánea, el caballo de Troya es un dispositivo que opera de un modo no local y en ello juega un papel decisivo su materialidad: su presencia monumental hace posible aceptar la ausencia de los aqueos y evita una búsqueda de los mismos (reduce la sospecha de la trampa), su mecanismo hace posible el ocultamiento de los guerreros y, por otro lado, el mecanismo del ardid rompe el campo de mismo de la guerra (que tenía unas normas, unas prácticas y una cultura que se realizaban siempre en una condiciones y con unos principios mínimos).

Esta ruptura del campo de la guerra hace posible la simulación de que la guerra se terminó (el paseo de los troyanos hacia la playa vacía) cuando en realidad ha llevado la guerra a una nueva localidad: el ámbito del engaño, que ya no toma en cuenta las reglas del honor guerrero. Y, por último, el dispositivo deslocaliza también la vida *post bellum*, es decir la vida de paz que viene después de la guerra, porque el cambio de las reglas y las estrategias de lucha, o mejor dicho su ruptura, hace que el ámbito de la vida de paz posterior ya no

pueda ocurrir: los héroes ya no son quienes vuelven a casa triunfantes y serán recordados bajo la sombra que deja la sospecha del fraude.

4. Los objetos – máquina “hacen máquina”... ¿de qué manera?

La noción que los Antiguos tenían de la *Machina*, como un objeto o dispositivo que es tanto material como psicosocial (prácticas, afectos, vectores de acción), resultan muy cercanas a la noción de máquina en Deleuze y Guattari (1972, 1980), tal como lo muestra Raunig (2008). El aporte específico del concepto de máquina, en *El Antiedipo* y en otros escritos de Guattari, consiste en el carácter ambiguo de la misma noción y sobre todo en la idea central de que la máquina es *una entidad comunicativa*, con un flujo de sus componentes y una gran capacidad de intercambio (Raunig, 2008: pp. 35-37). Esto implica una demarcación con el concepto clásico del marxismo que entiende la materialidad en un sentido más bien lineal: de la herramienta a la máquina técnica, que contiene un saber y que condiciona una forma de trabajo orientado a un tipo de trabajo más productivo y rentable. En cambio, la posición del concepto de Deleuze y Guattari permite pensar las máquinas de otro modo:

De manera semejante a como los conceptos de *techné* y *mechané* en la Antigüedad significaban tanto el objeto material como la práctica, igualmente la máquina [de Deleuze y Guattari] no es sólo un instrumento de trabajo en el que saber social queda absorbido y clausurado. Por el contrario se abre, en contextos sociales diferentes, a diferentes concatenaciones y emparejamientos. (Raunig, 2008, p. 34).

El concepto de máquina en Deleuze y Guattari es ya un objeto o dispositivo que tiene una forma de funcionamiento maquínico, es decir que opera como un concepto que se abre y se cierra, que intenta desmontar otras nociones o estriamientos y que se ensambla con diferentes nociones para evadirse y abrir sus líneas de fuga. Pero es un concepto que permite pensar los objetos como dispositivos en los cuales la materialidad tiene un co-funcionamiento singular, en unas prácticas que implican la correlación entre agentes diversos.

Y lo más interesante es que dichas prácticas (las prácticas que “hacen máquina”) se comprenden en un contexto ya economizado, es decir capitalista.

Así, por ejemplo, en una nota de pie en la cual Raunig comenta el carácter de máquina y maquinización en Deleuze y Guattari, llega a decir algo interesante sobre la gran cercanía entre el Foucault del Seminario de 1979 y el concepto ambiguo de máquina:

“Servidumbre maquínica” no significa sencillamente la relación subordinada del ser humano con el saber social objetivado en las máquinas técnicas, sino que se trata de una forma más general de administración capitalista del saber colectivo y de la constante necesidad que los sujetos tienen de una participación autodeterminada. La cualidad maquínica del capitalismo postfordista suma a las tradicionales sistemas de opresión directa todo un espectro de mecanismos de control que *requieren la complicidad de los propios individuos*: con esta idea, Guattari se sitúa muy cerca de las teorías de gubernamentalidad capitalista desarrolladas por Foucault. (Raunig, 2008, pp. 31-32, nota 4, énfasis añadido).

Tenemos, por tanto, en los objetos – máquina unos rasgos que son contradictorios pero que al mismo tiempo no lo son: su carácter comunicativo que les abre a otras máquinas y les conecta con diferentes estructuras conlleva la implicación de una contaminación, de superposiciones y conexiones que permiten tanto las fugas como la estructuralización o la clausura del proceso abierto. Sin embargo, son también rasgos que caracterizan el mismo proceso “maquínico”, puesto que:

La maquina consiste a su vez en otras máquinas [...] Al no estar cerrada, depende de elementos externos para poder existir. Implica una complementariedad no sólo con el ser humano que la fabrica, la hace funcionar o la destruye, sino que también mantiene en sí misma una relación de diferencia e intercambio con otras máquinas virtuales o reales. (Raunig, 2008, p. 36).

Y la manera de maquinar, de “hacer máquina”, es decir la manera de comunicarse y conectarse, de generar flujos y descomponer estructuras previas, de ensamblarse en acciones evasivas o iterativas, de constituirse

como maquina en la relación con otros agentes tiene una cierta orientación que llamamos “economizada”. Y ello no solamente remite al contexto mismo de la emergencia histórica de las nociones que estamos utilizando, pues el concepto deleuziano- guattariano de “maquina” es un dispositivo de lucha revolucionaria contra el capitalismo, ni tampoco al uso más contemporáneo del concepto de máquina en los movimientos sociales más recientes (como hace de Raunig), sino que también remite a una forma de aparición y constitución en el proceso mismo de valoración económica: en la economía, los objetos son actores fundamentales, pero no son relevantes en sí mismos. Tienen una función básica, como peones, como elementos de operación funcional básica, y al mismo tiempo tienen un papel desplazado o ubicuo, de manera que permiten la emergencia de tecnologías discursivas e intelectuales, para que así puedan funcionar económicamente. Veremos esto en el siguiente capítulo, sobre el sentido economizado en que los objetos-maquina son valorados.

Capítulo 2. Economización de los objetos. Sobre el proceso de valoración mercantil de los objetos

En definitiva, la cuestión es entonces saber si la fe y el deseo tienen una naturaleza realmente cuantitativa. Si es así, la ciencia económica es posible; si no, podría calificársela con todo derecho como mala literatura.

...todo valor consiste en deseo y en fe: el valor de uno solo es una suma de deseo y de fe, una probabilidad mayor o menor de satisfacciones más o menos deseadas; el valor de cambio es sólo una ecuación interna de creencias y deseos, de los cuales unos deben ser sacrificados por los otros.

Gabriel Tarde, *La psicología en economía política*

1. La economía de los objetos, no toda la economía.

Los objetos han dado lugar a poderosos tropos de lenguaje sobre la naturaleza y funcionamiento de la economía. Marx recurrió al ejemplo de una mesa, como metonimia de todo el problema de la mercancía y su valoración fetichista en el capitalismo. Efectivamente, *una mesa* le permite a Marx resolver y explicar su gran descubrimiento²⁶: que la mercancía en que se transforma cualquier objeto posee unas cualidades sorprendentes y, en esa magia aparente, se muestra el proceso de explotación del trabajo y la generación de un valor añadido, del cual se alimenta el capital.

La mesa fetichizada de Marx posee las características de un simple objeto, de una madera transformada en objeto útil, producto del trabajo, y de manera simultánea es también un objeto muy complejo, “endemoniadamente” complejo, dice Marx²⁷. El objeto–mesa proporciona la posibilidad de una mirada doble, es decir la percepción simple de un objeto en sí, con todas las características de su materialidad, configuradas en la forma de un objeto

²⁶ No que el trabajo sea una medida del valor en la producción económica; ni que exista un valor de cambio que, opuesto al valor de uso, sea la puerta para comprender el complejo proceso de mercantilización de los objetos. Esto es importante en Marx, pero no es todavía su aporte más específico: el modo como ocurre la generación de valor añadido, el plusvalor, a partir del modo capitalista de producción y de explotación del trabajo vivo del trabajador.

²⁷ “A primera vista, una mercancía parece ser una cosa trivial, de comprensión inmediata. Su análisis demuestra que es un objeto **endemoniado**, rico en sutilezas metafísicas y reticencias teológicas”, *El Capital. Crítica de la economía política*, Tomo I/vol 1, México: siglo XXI, 1975, Traducción de Pedro Scaron, p. 87.

común, servible, que comunica la solidez de su hechura y cualidades (una mesa sostenida en sus cuatro patas) y, simultáneamente, el objeto–mesa, en tanto mercancía, despliega una actuación sorprendente, una especie de danza que pone en escena una serie de relaciones complejas, invertidas, de ocultamiento y de revelación que, en conjunto, configuran lo que Marx llama El Capital: un mundo economizado en una cierta manera, en el momento y el lugar de más desarrollo del capitalismo, es decir la Inglaterra de finales del siglo XIX.

La mesa de Marx es, por tanto, el objeto que opera como metáfora, como metonimia, como lugar de partida y de llegada, para construir una teoría crítica de la economía política.

Efectivamente, la mesa, ese objeto economizado, paradigma momentáneo de la mercancía, es un personaje que rápidamente pone en juego toda la parafernalia teórico–explicativa de Marx. Se sabe que ésta famosa mesa aparece como parte de un texto muy acabado, que se halla al inicio de la gran obra de Marx, pero que en realidad fue la última pieza que Marx colocó en su obra del análisis crítico del capital²⁸. La mesa no es pues una metáfora improvisada ni un *exempla* tomado al azar, sino que es la culminación de un complicado ensamblaje teórico analítico. He aquí el famoso pasaje de la mesa de Marx:

Así, por ejemplo, se altera la forma de la madera cuando se hace ésta una mesa. Pero a pesar de ello la mesa sigue siendo madera, una ordinaria cosa sensible. En cambio, en cuanto que se presenta como mercancía se convierte en una cosa sensiblemente suprasensible. No sólo descansa ya la mesa con sus patas en el suelo, sino que, además, se pone patas arriba frente a todas las demás mercancías, mientras su

²⁸ Enrique Dussel, trabajado los textos que fueron la materia prima para la redacción de El Capital, ha mostrado que el capítulo 1 (“La mercancía”) fue el último redactado por Marx (hizo cuatro redacciones de El Capital) y, no fue hasta la segunda edición que Marx añadió el famoso parágrafo o capítulo 4: “El carácter fetichista de la mercancía y su secreto”. Los textos que subyacen al texto que leemos hoy son: Los *Grundrisse*; un texto conocido como *Urtext* de 1858; los *Manuscritos de 1861 - 1863*; los *Manuscritos de 1863 – 1865*; y las correcciones y añadidos de la segunda edición de 1873. Cf. *El último Marx (1863 – 1882) y la liberación latinoamericana. Un comentario a la tercera y la cuarta redacción de “El Capital”*, México: siglo XXI, 1990, pp. 177 – 193, con abundantes citas a los textos originales en alemán.

cabeza de madera emite caprichos más maravillosos que las espontáneas danzas que emprenden algunas mesas.²⁹

Otra traducción, la de Pedro Scaron, permite ver mejor aspectos figurativos y casi teatrales en el texto de Marx:

Se modifica la forma de la madera, por ejemplo, cuando con ella se hace una mesa. No obstante, la mesa sigue siendo madera, una cosa ordinaria, sensible. Pero no bien entra en escena como mercancía, se trasmuta en cosa sensorialmente suprasensible. No sólo se mantiene tesa apoyando sus patas en el suelo, sino que se pone de cabeza frente a todas las demás mercancías y de su testa de palo brotan quimeras mucho más caprichosas que si, por libre determinación, se lanzara a bailar.³⁰

Y, efectivamente, la mesa de Marx parece desplegar toda una performance que escenifica y realiza el mundo economizado, es decir que permite ver un mundo en el cual se prestan, invierten, trasmutan y se generan roles y valores, en una compleja red de relaciones, donde tanto las cosas como las personas comparten agencia y subjetividad.

Las quimeras de la mesa son el baile que despliega un espectáculo de valoración incesante, misterioso y evidente a la vez, pues a Marx le interesa mostrar que en la mercancía está ya presente el misterio del capital: el valor que se autovalora, que engendra valor de la nada³¹. La mesa es un objeto economizado, es cierto, pero es también una puerta de entrada a la economía, una puerta que no abre un camino, sino una mirada crítica o novedosa³².

²⁹ Karl Marx, *El Capital. Crítica de la economía política. Antología*. Selección introducción y notas de César Rendueles, traducción de Manuel Sacristán, Madrid: Alianza, 2010, p. 87.

³⁰ Karl Marx, *El Capital. Crítica de la economía política*, Tomo I/vol 1, México: siglo XXI, 1975, Traducción de Pedro Scaron, p. 87.

³¹ En esa "nada" esta todo lo escamoteado: la fuente de valor es el trabajo vivo o la subjetividad del trabajador, que no puede valorarse en si mismo y que, sin embargo, es lo que genera aquel valor. Marx lo dice de una manera brutal: "El capital es trabajo muerto que sólo se reanima, a la manera de un vampiro, al chupar trabajo vivo, y que vive tanto más cuanto más trabajo vivo chupa", *Ibid*, pp. 279-280.

³² Enrique Dussel, después de un largo estudio de los textos de Marx, afirma que *El Capital* no es tanto un estudio de la economía capitalista sino un marco teórico que hace posible el estudio crítico del capitalismo. Pero, añade, lo hace desde una posición ético política: *El Capital* es una ética, afirma Dussel. Cf. sus obras *La producción teórica de Marx. Un comentario a los*

Éste objeto, la mesa – mercancía de Marx, ha posibilitado lecturas que llevan la materialidad del objeto a la dimensión de lo espectral o fantásmico. Así, Jaques Derrida (1995) desarrolla una lectura de Marx en la cual nuestra mesa, el ejemplo supremo de la fetichización de la mercancía, encarna en sí misma la función híbrida de un espectro. Es sabido que Derrida considera fundamental en Marx la noción de espectro (algo que es simultáneamente material e inmaterial, una ausencia presente, un “cuerpo sin cuerpo”)³³ y cuando comenta el pasaje de la mesa Derrida parece entrar en el trance de un monólogo inspirado por la exhibición de la mesa de Marx:

Y hela ahí de pie: no sólo se mantiene sino que se levanta, se alza y se endereza, endereza la cabeza y se yergue y se encara. Ante los demás, y sobre todo ante las demás mercancías (...) Para quien sepa griego y entienda de filosofía, podría decirse que esa genealogía que transfigura lo leñoso en no leñoso pone también en el tablero un devenir–inmaterial de la materia. *Hylé*, la materia, se sabe que, en primer lugar, es de madera. Y, desde el momento en que éste devenir inmaterial de la materia parece no ocupar tiempo alguno y operar su trasmutación en la magia de un instante, con una sola ojeada, por la omnipotencia de un pensamiento, podríamos caer en la tentación de describirlo como la proyección de un animismo o espiritismo. La madera se anima y se llena de espíritus: credulidad, ocultismo, oscurantismo, inmadurez de antes de las Luces, humanidad pueril o primitiva. Pero ¿qué serían las Luces sin el mercado?, ¿y quién progresará alguna vez sin valor de cambio? (1995. Pp. 171-172).

Lo que su discurso despliega es un efecto teatral, la percepción de que la mesa está haciendo algo más que metaforizar el fetichismo de la mercancía, la

Grundrisse, México: Siglo XXI, 1985; *Hacia un Marx desconocido. Un comentario de los Manuscritos del 61–63*, México: Siglo XXI, 1988; *El último Marx (1863–1882) y la liberación...*, op. cit. También la conferencia de Dussel en la UNAM, en el marco del 190 aniversario de Marx: http://www.archive.org/details/EnriqueDusselversinCompleta190AniversarioDelNacimientoDeKarlMarx_628. Acceso el 25 de agosto de 2011. Cf. también Diego Guerrero (s/f, 1990, 2004a, 2004b).

³³ Cf. Cristina de Peretti “El espectro, *ça nous regarde*” y de Julián Santos Guerrero “La anunciación. Escena de *Espectros* (de Marx)”, en la obra colectiva del Grupo Decontra, que comenta el libro *Espectros de Marx* de Jaques Derrida, Cristina de Peretti, (ed), *Espectrografías. Desde Marx y Derrida*, 2003.

certeza de que el objeto economizado no está totalmente cerrado ni se ajusta totalmente al discurso teórico, ni siquiera al de Marx. La glosa de Derrida quiere indicar que la mesa-mercancía es un actor y es un artefacto del teatro, es precisamente una máquina de guerra y una máquina teatral, una *mekhané* (Derrida, 1995: 173). En otras palabras, el objeto es una metáfora, una metonimia de la economía, pero es también un dispositivo material y psicosocial que abre posibilidades de crítica, de reflexión y de análisis políticos sobre la manera en que se economizan los objetos mismos.

La economía de los objetos puede, si se quiere, recorrer un *Exemplum* de objetos economizados en diversos autores, y así apreciar el recurso a tales objetos o la estrategia de los dispositivos para analizar el funcionamiento del proceso de valoración económica³⁴. Pero hablo de *economía de los objetos* y no de toda la economía, es decir que me planteo el proceso de valoración económica de manera localizada, como una estrategia de análisis y, simultáneamente, como un dispositivo explicativo: analizar y mostrar el proceso de valoración en otros términos, en términos que sean económicos pero que vayan más allá de lo que se define “estrictamente” como económico (es decir, el proceso psicosocial).

Una *economía de los objetos*, por tanto, consistiría en una estrategia de análisis localizado en el objeto pero asumiendo dos condiciones *a priori*: 1) que los objetos tienen una forma maquina, en el sentido indicado en el capítulo anterior: es decir que emergen y operan como “máquinas de guerra/teatro” o, dicho en otras palabras, que los objetos tienen una condición material como un funcionamiento comunicativo; y 2) como segunda condición, los objetos se hallan ya economizados y, de manera paradójica sin embargo, se hallan en

³⁴ El papel de objetos economizados, usados como ejemplos y como dispositivos explicativos de la economización, puede ser una manera de conducir una lectura selectiva de ciertas producciones teóricas. Así, por ejemplo, se puede rastrear el papel que tiene el objeto “rejilla-estructura” en los análisis que hace Foucault en *Las palabras y las cosas* de los procesos de valoración económica en los fisiócratas, en Adam Smith y en Ricardo. Su análisis de lo económico contribuye a develar una arqueología de la episteme modernas, es cierto, pero también es verdad que su procedimiento explicativo se funda en el uso de ese objeto peculiar: la rejilla que posibilita taxonomías, estructuras gramaticales y que produce nuevas formas de medir el valor económico. Así, por ejemplo, para Foucault, todo *El Capital* es una exégesis del valor... el mismo Foucault intenta una exégesis (con otra clave de interpretación) con el análisis del mercantilismo, del valor de la moneda, de la formación del valor y el análisis del trabajo en Ricardo (Foucault, 1966, p. 291).

posibilidad de economizarse o de reproducir nuevas formas de valor económico.

El análisis *localizado* supone la referencia a un objeto, lo cual implica el algutinamiento de diversos elementos y dimensiones, es decir que un objeto que *se economiza* (y que *economiza*) es un intervalo de acciones, una suma de acciones, un nudo de mediaciones, una instancia que posibilita nuevos eventos, un vector que empuja con poca o mucha fuerza hacia una dirección, un punto de encuentro para más interacciones, un punto de inflexión o de reversión para determinados procesos. Y, en cierto modo, un objeto dentro de la economía (la economía de los objetos) tiene habitualmente una forma poética, pues produce los efectos de una metáfora o un mito: generan una ficción que producen, de modo asombroso, (otra) realidad.

Piénsese, por ejemplo, en el artículo “Unscrewing the Big Leviathan” de Bruno Latour y Michel Callon (1981), donde hay un objeto que se economiza fallidamente, que es el “coche eléctrico” de la Renault. Es un objeto concreto, compuesto de materiales muy diversos: laboratorios químicos, dispositivos mecánicos, informes técnicos, análisis de prospectivas económicas; y es un objeto que se mueve en el “contexto” del mercado del automóvil y en el cual confluyen otros “contextos” (el mercado del petróleo, etc), pero que genera también acciones de oposición y resistencia (la acción de otros competidores).

El caso fallido del coche eléctrico es un objeto economizado que hace posible una economización más potente del coche tradicional ya mejorado en su tecnología y en su revaloración social, pero lo es también como un ejemplo de lo que sus autores llamarían un (micro) actor que permite ver la naturaleza del Leviatán, es decir que el coche eléctrico de la Renault muestra los intersticios y la forma de funcionamiento de la sociedad: los complejos entresijos y la densidad de la maquinaria/cuerpo/texto llamado Leviatán.

Es interesante que los autores citen los versos poéticos del libro de Job: *La gloria de su vestido [del Leviatán, es decir sus lomos] son escudos fuertes, / cerrados entre sí estrechamente. /El uno se junta con el otro / Que viento no entra entre ellos / Pegado está el uno con el otro; / Están trabados entre sí, que*

no se pueden apartar. (Job 41:15-17. La Biblia, traducción Reina-Valera, 1960. Cf. Latour y Callon, 1981, p. 284).

El objeto “coche eléctrico” es una metáfora y es un mito, es un monstruo, es una máquina y es un cuerpo biológico, es un texto y es un tejido de relaciones e interacciones, que permite ver simultáneamente dos realidades: por una parte la realidad dura e inflexible de un fracaso técnico-económico, y al mismo tiempo la realidad más densa, compleja y porosa de un objeto que compite, genera valor, produce estrategias de investigación y publicidad, genera sociología del mercado y economización de la ingeniería... en fin que deja ver el aire que se cuela entre los “escudos fuertes y cerrados entre sí estrechamente” del Leviatán.

Así, lo que tenemos son objetos, objetos economizados, que dejan ver su potencial teórico o sus aptitudes para comprender lo económico, para analizar los procesos de valoración en el mercado. Algunos son objetos muy destacados en las ciencias sociales o los debates teóricos: la *mano invisible* de Smith, la *mesa* de Marx ya comentada, el *dinero* de Simmel, el artefacto llamado *Odradek* de Kafka³⁵. Y, muchas veces son objetos usados para generar explicaciones muy amplias sobre el problema del capitalismo o sobre procesos muy complejos y generales. Y, sin embargo, me parece que hay otra manera de proceder desde los objetos economizados y hacia ellos mismos, para producir un análisis mucho más concreto, más local, posiblemente más denso, en el cual lo económico se circunscribe al objeto y “sus alrededores”; dicha circunscripción no es tanto espacial o temporal sino ligada a la dimensión del valor, es decir al fenómeno de la valoración económica.

2. Las formas del proceso de valoración económica.

El valor económico tiene la forma de algo impersonal, automatizado y efectivo en la narrativa del liberalismo económico. Efectivamente, en la historia de la llamada sociedad de mercado, el valor económico se comprende a partir de un conjunto de tensiones e inversiones entre la filosofía y la economía y sobre

³⁵ Agamben (1977) y Žižek (2006), analizan la figura de este objeto extraño, en clave de análisis económico del fetichismo de la mercancía y en clave político-psicoanalítica, respectivamente.

todo, se comprende como una teorización que realiza o performa una forma de valoración, de creación del valor económico: el valor emerge de transacciones voluntarias que nadie coordina y que no tiene centro alguno, el valor económico (el precio, en la sociedad de mercado) es el efecto de una multitud de acciones que están dirigidas por nadie.

Pierre Rosanvallon (1999) señala que la noción de *mercado* que nace con Adam Smith tiene la función de responder a las cuestiones no resueltas por las teorías del contrato social, en la búsqueda de una sociedad capaz de autorregularse³⁶. Es interesante notar que dicha regulación a partir del mercado tiene como objetivo “desdramatizar el cara a cara de los individuos, desapasionar sus relaciones, desactivar la violencia virtual de las relaciones de fuerza” (Rosanvallon, 1999, p. 9). Se trata de la superación o, mejor, la evitación de las pasiones y quizá deba decirse el control por medio de la frugalidad, que orienta una teorización que se constituye en la famosa y potente metáfora de la mano invisible: “[el mercado] Apunta a erigir el poder con una mano invisible, neutra por naturaleza ya que no está personalizada” (Rosanvallon, 1999, p. 9).

Esta forma del proceso de valoración económica no ha de entenderse como un sistema cerrado en sí mismo, al que podamos llamar sistema capitalista, sino que remite a unas prácticas económicas que se explican y se formatean de cierta manera. En dicha explicación la “mano invisible” juega un poderoso rol. La narrativa de liberalismo económico le otorga al proceso de valoración económica una forma dinámica y múltiple: es una forma dinámica en la medida que se propone resolver el problema de la guerra y la paz por medio de una noción de mercado que insiste en que la “competencia” concilia todos los intereses y su resultado es la fijación de valores (precios) sin necesidad de confrontaciones directas y, por otro lado, la valoración económica es polimorfa

³⁶ Así, el *mercado* no es tanto una noción económica, sino que es una noción política, o más bien filosófico-política: “Adam Smith no es tanto el padre fundador de la economía moderna como más bien el teórico del desvanecimiento de la política. No es un economista que hace filosofía; es un filósofo que se convierte en economista en el movimiento de realización de su filosofía. Por ello Smith es el anti-Rousseau por excelencia.” (Rosanvallon, 1999, p.7).

porque la “mano invisible” en realidad es una multiplicidad de manos, compleja y diversa, que opera como una auténtica Providencia divina³⁷.

En su *Psychologie économique* Gabriel Tarde señala, con respecto a la “mano invisible” de Smith: “Detrás del hombre egoísta estaba el Dios bienhechor, y la apología del egoísmo del primero no era, para ser sinceros, más que un himno en prosa a la bondad infinita del segundo.” Y – añaden Latour y Lépinay en su exégesis y glosa del libro de Tarde– “¡la mano se volvió invisible, pero es siempre la mano del Todopoderoso! Lo único capaz de hacernos obedecer sin murmurar a los edictos de la economía.” (Bruno Latour y Vincent Lépinay, 2008, pp. 126-127).

No obstante el exceso de teología en la crítica a la “mano invisible” del liberalismo económico, la metáfora mantiene su potencia evocativa al mostrar una forma de valoración de lo económico: así por ejemplo, siguiendo el análisis de Foucault del liberalismo económico, en su seminario de 1979, se puede comprender que la “mano invisible” hace ver una “ceguera” en los participantes del mercado, la “invisibilidad” de la mano muestra con claridad la imposibilidad para ver la totalidad del juego en que participan y una aceptación de accidentes y ganancias que tienen lugar en ese juego, como un elemento involuntario pero ineludible (Santiago Castro, 2010, pp. 150-152). Es decir, que la mano invisible es todavía una metáfora capaz de mostrar el funcionamiento del liberalismo económico como una tecnología de gobierno, como la metáfora de unas prácticas que, en su conjunto, son inconmensurables pero que claramente definen una forma de adhesión y confianza en el mercado³⁸.

³⁷ Agamben (2007) muestra que el concepto teológico de la providencia está ligado de manera estrecha con la metáfora de “la mano invisible” en Adam Smith. Previamente desarrolla una larga genealogía del arte del gobierno como una economía-providencial, o como una “máquina providencial”; en ese contexto, Agamben señala que el liberalismo económico lleva al extremo uno de los dos polos de esa “máquina providencial” puesto que resalta lo inmanente en la forma de un “naturalismo” o de una “economía de la naturaleza” por medio de la cual funciona el orden económico (2007, pp. 306–310).

³⁸ En un curioso texto construido por Peter Sloterdijk se nos presenta ficticiamente un documento inédito–apócrifo de Adam Smith quien hace un discurso ante el Primer Ministro británico y dice allí que “el alfa y omega de la ciencia de la riqueza de las naciones es, en verdad, un alfiler” – y al mostrar todo el trabajo de producción para fabricar un alfiler o una aguja, y al mostrar todo el efecto de intercambio en los mercados, el discurso de Adam Smith continúa así: “Mientras la propia mano de ésta [Penélope, la esposa de Ulises] deshacía lo que había tejido ella misma, el mercado mundial une a nuestra espalda, según sus leyes, por ahora del todo oscuras, lo que nosotros hemos separado al confiar nuestros destinos a la división del

En otra narrativa, la de Georg Simmel en su obra *Filosofía del dinero* (1900), el valor económico se genera en la forma de un objeto sumamente ordinario y extraño: el dinero. El dinero es un objeto mediador de la valoración cuantificada de todos los demás objetos gracias a un proceso donde todo reside en la relación y no tanto en las características inherentes de los objetos mismos.

Efectivamente, para Simmel el valor económico es un efecto de cierto movimiento, es el cambio mismo de una interacción donde ocurre un proceso de distanciación, enfriamiento e intercambio, en la relación de un sujeto con determinados objetos.

Recordemos que para Simmel el valor económico se comprende como una acción, es decir como un proceso orientado a objetivos que pasa por mediaciones, por la relación con objetos mediadores. El proceso mismo de valoración económica opera por la relación de deseo, o mejor dicho, la deseabilidad de un objeto y ello supone un distanciamiento, una distancia suficiente pero también una distancia no excesiva, para que el deseo pueda subsistir. Para Simmel esto implica que el objeto no cede por completo, sino que se resiste. Es una relación dinámica que supone cierta tensión en el movimiento de deseo y resistencia, de distancia y alcance, que Simmel compara con: “la bella frase de Platón de que el amor constituye un estado intermedio entre tener y no tener” (1900, p. 76). En Simmel, con todo, el proceso de valoración que es subjetivo, un juicio de valor, no es percibido como algo que nace del sujeto mismo sino que constituye una respuesta al pedido imperioso de reconocimiento que surge del objeto:

“La atribución de valor a una cosa [...] demanda su reconocimiento [y en éste proceso de valoración] no estamos satisfaciendo simplemente una petición planteada a nosotros por nosotros mismos, y tampoco

trabajo y al comercio [...] Nosotros suministramos los diferentes hilos y hemos de dejar a cargo del mercado, el gran tejedor, y *de su mano mágica*, si quiere unirlos o cortarlos. Señores míos, les aconsejo insistentemente que *se aferren para el futuro a la creencia* de que el mercado siempre sabrá del tejido entero más de lo que somos capaces de captar nosotros con nuestra percepción limitada a hilos concretos.” (Sloterdijk, 2005, p. 238, 243, énfasis añadido). Es una economía de objetos, por medio del objeto “aguja” y el objeto “mano invisible” de Smith, que a Sloterdijk le permite tejer una narración del “espacio interior del mundo”, donde el capitalismo lo atraviesa todo. Lo que resulta más interesante, no obstante, es la sugerencia de Sloterdijk de que se trata de un mundo donde es primordial *la creencia* en una especie de “capitalismo con animismo”.

reconocemos simplemente una cualidad del objeto [...] [Dicho proceso de valoración surge] de un dominio ideal que no está dentro de nosotros ni se adhiere puramente como cualidad suya propia de los objetos [...] antes bien, consiste en el significado que adquieren para nosotros, sujetos, en virtud de su situación de *las calificaciones* de ese dominio ideal” (Simmel, 1900, pp. 67-68, énfasis añadido).

La conceptualización de Simmel es muy interesante al sugerir que el proceso de valoración, aún siendo subjetiva, ocurre en “un tercer lugar”, entre el sujeto y el objeto. Este tercer lugar corresponde a una situación de calificaciones o juicios de valor que hacen pensar en la “economía de las cualidades” (Michel Callon, Cécile Méadel y Vololona Rabeharisoa, 2002), propuesta que, como veremos después, indica que en los mercados los bienes que se comercializan pasan por un proceso de singularización, por medio de acciones de “cualificación”.

Otro aspecto importante es que el proceso de valoración económico de los objetos no se focaliza en la producción ni la utilidad o la escasez sino en el cambio o, mejor dicho, en el intercambio. La valoración ocurre en la cesión recíproca, pues para Simmel “un objeto adquiere valor económico en la medida en que alguien esté dispuesto a sacrificar el control sobre otro objeto para obtener el control sobre el primero” (1900, p. 64).

Lo más importante de la narrativa simmeliana es comprender que éste proceso de valoración económica de los objetos ocurre gracias a la mediación del objeto dinero. Las características de dicho objeto, u objeto de objetos que es el dinero se pueden comprender en una serie de “racimos conceptuales”: 1) el dinero tiene una forma de operación instrumental, o al decir de Simmel “el dinero es la forma más pura de la herramienta” (Simmel, 1900, p. 210) y es por ello que conlleva el carácter de “transportabilidad” y “ocultabilidad”, es decir que la instrumentabilidad del dinero hace posible una condición de gran movilidad de objetos y de acciones invisibles de intercambio económico; 2) otro racimo de conceptual del dinero es su característica de “impersonalidad”, es decir su ubicación “entre las personas” por virtud del intercambio mismo, y también porque su uso presupone y fomenta la actitud fría, desapegada, desapasionada

(propia de la situación mercantil, donde no hay amigos ni enemigos) y, además, el dinero es impersonal porque se le puede poseer sin que afecte en la medida en que afecta la posesión de otros objetos, lo que lo hace un objeto con (aparentemente) muy baja resistencia³⁹. 3) El tercer racimo conceptual que se desprende del dinero, en Simmel, es su carácter “abstracto”, lo cual significa que el dinero es indiferente a las características o cualidades del objeto y se centra únicamente en su valor traducido al valor cuantificado, es decir que se focaliza sobre la “economicidad” de los objetos; 4) y un último racimo conceptual del dinero sería su “potencialidad”, es decir que el dinero genera la disponibilidad de la potencia o la posibilidad misma (quien tiene dinero es “gente que puede”), lo que hace del dinero algo sumamente dinámico y le hace capaz de coordinar, seleccionar y unificar multitud de acciones en una sola acción de intercambio económico (Gianfranco Poggi, 1993, pp. 116–125).

En suma, el dinero es un objeto que no es exactamente un objeto (una “forma sin forma”) y que hace posible la singularización de los demás objetos, al posibilitar su cuantificación en la acción del intercambio. Y esto ocurre como un proceso donde pasan muchísimas cosas: las pasiones se enfrían, emergen conexiones y relaciones anónimas o carentes de vínculo, tiene lugar una movilidad muy rápida no sólo de objetos sino también de sujetos que se mueven en la atmósfera dineraria y, al final de todo, el dinero no es tan sólo una potencia (poder adquisitivo, por ejemplo) sino un marco para amplificar esa misma potencia (el dinero no es para apropiarse de los objetos como mercancías, sino para hacerles que se muevan, que no cesen de circular en un proceso inagotable⁴⁰). Esta forma de la valoración económica, es decir el [no]

³⁹ Se podría decir, en el lenguaje de la teoría Actor-Red, que el dinero, según lo entiende Simmel, no es un agente que opera como mediador, sino como un mero medio, es decir que no efectúa una tarea de traducción en el proceso de intercambio o en las cadenas de la acción económica. Esto puede ser objeto de una discusión ulterior, puesto que el dinero puede ser un objeto que se fusiona por completo con su función de herramienta y por ello puede operar como objeto que, aparentemente, no genera modificaciones, operando como una superficie plana o un medio de alta velocidad, pero ¿no es acaso esa característica de alto nivel de mediación lo que convierte al dinero en un mediador, pero en un sentido más complejo? ¿puede haber una función de “meta-traductor” o de “meta-mediador” en ciertos objetos (o éste objeto en concreto, el dinero) que participan en las redes de intercambio económico?

⁴⁰ La circulación de dinero – mercancías en ese proceso incesante de intercambios hace posible, no un poder adquisitivo, sino más bien el poder de “poder adquirir”, distribuido desigualmente. Dicho al revés, es una distribución (desigual) de poder en el mismo proceso de singularización de objetos (fijación de precios) dentro de la circulación de dinero – objetos/mercancías.

objeto–dinero, es la condición que hace posible la forma de valor cuantificado de los objetos.

En la economía de los objetos su economización, el proceso de valoración económica, requerimos de metáforas o de objetos metaforizados que operan como dispositivos analíticos sobre el funcionamiento del proceso de valoración. Son objetos activos en su función explicativa o analítica: mesa – mercancía con unos efectos espectrales; mano invisible que escamotea un dispositivo teológico como la providencia, mano que conjunta y hace emerger tejidos incesantes sobre una superficie de creencias o convicciones neoliberales, dinero–[no]objeto que opera como herramienta informe que configura en cantidades a todos los objetos, produciendo frialdad y velocidad en todos los participantes... metáforas materiales, objetos metaforizados que nos indican que el proceso de valoración es algo más complejo que las tipificaciones ideológicas o cuasi ideológicas de la economía (sobre producción, renta, costo, utilidad, escasez, plusvalor, etc.). Pero, lo más interesante, son objetos – metáfora que indican la posibilidad de analizar dicha complejidad, de lograr descripciones que puedan ser más o menos relevantes acerca del “incesante rayo” de la valoración económica de los objetos.

3. La forma cuantitativa de la valoración económica: deseos y creencias.

El valor [...] es *una calidad* que asignamos a las cosas, como el color, pero que, al igual que el color, realmente no existe más que en nosotros como una verdad muy subjetiva. [El valor] consiste en el acuerdo de los juicios colectivos que portamos sobre la aptitud de los objetos a ser *más o menos deseados o probados, en su crudeza, por un mayor o menor número de personas*. Esta calidad es pues, de la singular especie de las que, pareciendo susceptibles de presentar numerosos grados y de subir y descender esta escala sin cambiar esencialmente de naturaleza, *merecen el nombre de cantidad*. (Gabriel Tarde, 1902, pp 51-52, énfasis añadido).

La concepción del valor económico que aporta Gabriel Tarde es la de una fuente que es psicológica y económica a la vez, sin fisura, sin separación alguna. Puesto que, para Tarde, el valor económico se funda en las creencias y

los deseos (o las opiniones y los intereses) es por tanto una fuente enteramente subjetiva, totalmente psico-afectiva pero, y allí Tarde nos ofrece un aporte de gran originalidad, son precisamente los deseos y las creencias lo que mejor encaja en el reino de lo cuantitativo.

Se trata de unas cualidades cuantificables, puesto que los deseos y creencias se expresan y participan de un juego de intereses en donde despliegan grados de más o de menos, creencias y deseos adquieren niveles discretos de intensidad que se pueden medir, y que caben en el ámbito de lo escalar. Por tanto, las cualidades de los objetos que son valorizadas de un modo concreto en su economización, es decir en la fijación de un precio, no se realizan más que en un proceso de interjuego de los deseos, de unos deseos que se miden, que se intensifican e interaccionan con otros deseos, que también se miden. Y dichos deseos se combinan, se mezclan, operan de manera conjunta con las opiniones o con la fe de las personas.

Pero, antes de entrar en el vértigo explicativo de Tarde (sus ensayos tienen un estilo que combina frases complejas y semioscuras con metáforas y ejemplos de gran precisión o poder evocativo), hemos de advertir que la fe y el deseo son dimensiones subjetivas que se cuantifican solamente en el ejercicio de la misma valoración económica y no antes. Esto significa que no hablamos de deseos ni de creencias “en sí”, como entidades o entelequias psíquicas que hiciesen posible la emergencia del valor económico. Las creencias y los deseos tampoco son los “Quanta” que originan unas magnitudes básicas para establecer medidas de valoración económica de los objetos. No. Para Tarde las creencias y los deseos son simplemente aquello que se pone en juego en el proceso de fijación de precios dentro del mundo económico del trabajo, el capital, el crédito, el valor, el intercambio de bienes por dinero. Es decir, que con Tarde hablamos de deseos como una especie de constructo psicológico que se cuantifica en el proceso mismo de la fijación de precios. Del mismo modo, la fe o la creencia es un constructo psicológico que adquiere la dimensión escalar o discreta en la dinámica de estabilización de un valor económico, generalmente traducido en el precio. Se trata de una subjetividad

sin contenido previo, que en la acción misma de la reciprocidad del intercambio económico se despliega como cualidad cuantificable:

El deseo más vivo que suscita en el corazón del empresario el afán de un beneficio superior al de los obreros lo consuela de estar menos seguro del éxito que lo que ellos lo están de cobrar sus salarios. A la inversa, los accionistas de las sociedades anónimas arriesgan *poco* en general con *pocas* posibilidades de ganar *mucho*. Sin ese *mucho* esas sociedades no hubieran podido nacer. (Tarde, 2011, p. 152, énfasis original).

Las cantidades que Tarde señala una y otra vez son formas subjetivas, deseos y creencias, que se enredan y suscitan un número nuevo, llamado precio:

El número de los que *tienen ganas* de un objeto sólo influye indirectamente sobre el precio al ensanchar la brecha entre las riquezas más grandes y las más pequeñas, entre los deseos más intensos y los más débiles, y también al sobreexcitar el espíritu de rivalidad y emulación. Por más pequeño que sea un Estado, cuando en él la desigualdad de condiciones es grande, los objetos escasos son cotizados a precios extravagantes; y por más vasto que sea un imperio, cuando las condiciones en él se nivelan, la extravagancia de los precios excepcionales se atenúan (Tarde, 2011, p. 156, énfasis original).

Ahora bien, estos deseos y creencias que operan como constructos sin contenido, son los verdaderos competidores en el proceso de la fijación de precios. Y, más todavía, estos deseos son siempre los deseos presentes o actuales⁴¹, en el sentido de que compiten para la fijación de precios unos deseos y una fe que desplazan todo lo previo, sin que importe demasiado el coste de producción o la competencia misma de los compradores. Tarde no cree que el mercado se regule por una ley económica de la oferta y la

⁴¹ Tarde rechaza, en cierto modo la idea marxista de plusvalor, puesto que el esfuerzo o trabajo gastado en la producción, que se condensa en una mercancía, no le importa nada al comprador: "Ese esfuerzo *fue* un deseo *que no lo es más*. La confianza en su utilidad, fuente de ese esfuerzo, fue una creencia que no lo es más. Hablemos del deseo actual, el único real, que se tiene de poseer ciertos beneficios, y de la confianza actual, la única real, que se tiene en la aptitud de tal cosa para realizar esos beneficios. He aquí la fuente del valor." Tarde, 2011, p. 159, énfasis original.

demanda, sino por una competencia psicológica de creencias y deseos que valen solamente en su actualidad:

En una ciudad, las viejas casas que costó más barato edificar se venden y se alquilan tanto como las casas nuevas, e incluso más caro si están en un barrio más céntrico. Las tierras más fáciles de trabajar venden sus productos al mismo precio que los productos de los suelos más ingratos. (Tarde, 2011, p. 159).

La manera como compiten estas subjetividades cuantificadas tiene asimismo una forma cuantitativa, es decir una serie de procesos que muestran una forma de operación cuantificable:

[un] precio debe ser fijo y debe ser tal que en mil corazones sobre cien mil el concurso del que hablo [concurso de caprichos o necesidades entre los cuales el capricho o la necesidad de mi artículo los superaría por muy poco] juegue en provecho del deseo particular que mi mercancía satisface. [...] Jamás habrá que olvidar que el *deseo de comprar* un objeto es de algún modo el resto de una sustracción, es decir el exceso del *deseo de poseer* el objeto sobre la pena por despojarse del dinero que cuesta ese objeto. (Tarde, 2011, pp. 160-161, énfasis original).

Pero incluso el mismo precio no agota la valoración económica del objeto, puesto que las variaciones de deseo y creencia entre los múltiples compradores, generan un valor posterior y diferenciado, según el cual el objeto *vale más o vale menos del precio que costó adquirirlo*. Por otro lado, y esto es interesante, las personas sin interés o sin deseo suficiente para pagar el precio fijado de un objeto determinado, generan un “contra valor” o un valor negativo del objeto, que se puede también cuantificar (Tarde, 2011, 162).

La naturaleza cuantitativa de la subjetividad deseante y de fe nos permite ver que no se trata de una fuente del valor, sino de unos operadores que permiten la valoración económica, con frecuencia en el proceso de fijación de precios pero también en el proceso de valoración económica subjetiva del más o del menos que se juega en los mercados, más allá de los precios. Los deseos y

creencias son operadores, o mejor dicho co-operadores, que simplemente se configuran como cantidades en el proceso de estandarización del valor económico sobre un objeto. Lo que Tarde propone entonces es un dispositivo de análisis de los procesos económicos a través de la medición (medición valorativa en forma de precios, medición probabilística en la aplicación de estadísticas), sin que por ello se diga nada sobre la fuente misma, de lo que otorga valor económico a los objetos, pero asumiendo que dicho valor se genera en ese proceso de intercambio o reciprocidad donde los deseos y las creencias se pueden contabilizar, o dicho de otro modo, *la fe y el deseo se encarnan u objetivan en el precio económico*.

Tarde asume o da por sentadas unas “condiciones” de lo económico, que indican una postura de economía política, en un sentido que oscila entre el pragmatismo y el sentido común, y que resulta muy interesante en cuanto a comprender su visión de la economía. Así, por ejemplo, para Tarde la economía siempre tendrá que ver con la relación hacia otros, por ejemplo en la producción de un objeto para otros o en la utilización del trabajo de otros, en un sentido de intercambio recíproco. Pero Tarde considera que subyace siempre una especie de violencia, un desgarramiento original, que subsiste en todas las acciones económicas:

Pues toda relación realmente económica supone la adquisición del hombre por el hombre, adquisición por cierto unilateral o recíproca, esclavitud y robo o asociación y trabajo. *Y desde ese punto de vista, el primer ladrón que codició el asno o la vaca de su vecino, el primer guerrero que tomó prisioneros de guerra, creó sin saberlo la economía política.* (Tarde, 2011, 149, énfasis añadido).

Y, además de asumir este mito de origen de la economía, a modo de una genealogía de la violencia económica, Tarde también reconoce de modo pragmático una condición de desigualdad en todo el mundo económico: desigualdad en la riqueza, la escasez, diferencias en el prestigio o el orgullo que se asocia con el intercambio económico, diferencias de intensidad en los

deseos y creencias, diferencias en los efectos del intercambio recíproco. Toda la economía se sustenta en una condición de posibilidad dada por la inequidad, lo que hace posible la diferencia y explica el funcionamiento de mecanismos que operan “como si” pudiera producirse una reciprocidad en los intercambios o una equivalencia entre elementos heterogéneos.

Esto es lo que complica mucho la definición de un precio justo, frente al precio normal o natural, que Tarde llama “precio estable” o impuesto. Dicho así, el precio de un objeto o un servicio no es tanto un pequeño pacto social sino una forma de estabilizar, o más bien una manera de forzar la reciprocidad en un mundo de diferenciales incesantes de deseos y de creencias. El precio, como una mera expresión de la valoración económica, no es una alianza social entre iguales, sino una forma de estabilizar la violencia económica en el mundo ficticio pero “necesario” del mercado.

4. La producción del valor 1: dispositivos y agenciamientos en la economización de objetos.

La visión teórica de Gabriel Tarde, respecto al análisis escalar de la valoración económica, resurge en un grupo de nuevas investigaciones y, específicamente, en un programa de investigación que Michel Callon ha llamado “economización” o “proceso de economización” (Koray ÇÇalışkan y Michel Callon, 2009, 2010). En varios sentidos la economización de Callon es fiel al proyecto que proponía Tarde en 1902: Con Gabriel Tarde ya advertimos que los deseos y las creencias se convierten en una dimensión cuantitativa de la subjetividad, cualidades medibles, y cómo con ello se asigna a toda la economía una nueva tarea: la cuantificación de lo cualitativo sin perderlo y sin negar que se estudia la economía a partir de la psicología (o “el estudio de los intereses apasionados”, según Bruno Latour y Vincent Lépinay, (2008). El planteamiento de Tarde es una estrategia de análisis que propone un “contenido” como fuente del valor económico (fe y deseos) y, simultáneamente, dicho contenido es vaciado al proponer su medición.

Es una estrategia metodológica en el sentido fuerte, puesto que se trata de un procedimiento que intuye que el misterio de la valoración económica de los objetos *sólo se abriría al análisis en la dimensión escalar*: esto es, en la

posibilidad de medir unas subjetividades que se ponen en juego, con unas reglas que *simulan el “como si” cuantitativo*.

Por ello, la economización que Callon y ÇÇalışkan proponen como programa de investigación, es fiel a la propuesta de Tarde en el sentido de utilizar la cuantificación como procedimiento analítico y, simultáneamente, como la adopción teórica y metodológica que rechaza un “contenido” respecto a la valoración económica de los objetos. Se trata de un camino de indagación que no se interesa por una “supuesta fuente” para el valor económico ni admite que existan unas condiciones determinadas que produzcan valor económico “desde el exterior”:

[...] no es posible seguir creyendo en la existencia *a priori* de regímenes, sistemas o esferas [de valor]. Existen diferentes modos de valoración, existen diferencias y asimetrías, pero estamos convencidos que no están incorporadas en regímenes pre-existentes o en sistemas concretos. (ÇÇalışkan y Callon, 2009, p. 387, mi traducción).

Un segundo sentido en el cual ÇÇalışkan y Callon se adscriben a la propuesta de Tarde⁴² es que su programa de investigación renuncia a definir la naturaleza de “la cosa económica” o, dicho de otro modo, rechaza el estudio de una instancia propiamente económica en el proceso de valoración de las cosas⁴³. Esto implica una postura teórica que puede trabajar con elementos heterogéneos de tipo conceptual y metodológico. Así, los autores analizan el aporte de la economía⁴⁴, la nueva sociología económica⁴⁵ y la antropología

⁴² “Reducir en definitiva todos los problemas económicos, sean cuales fueran, a una *ecuación* de deseos y creencias: tal es nuestro método” (Tarde, 2011, p. 162, énfasis original).

⁴³ “[...] una manera de escapar del dilema teórico de ubicar la X [la X económica o “cosa económica”] ya sea en el individuo o en la sociedad, es enfocar el análisis en las realidades intermedias que pueden establecer un vínculo teórico y práctico con ambos. (ÇÇalışkan y Callon, 2009, p. 378, traducción mía)

⁴⁴ Por “economía” no se incluye sólo la disciplina en un sentido teórico, sino las prácticas mismas de los economistas en la sociedad. Los economistas visualizan a los agentes económicos (pero los mismos economistas son, a la vez, agentes económicos, como capaces de resolver problemas concretos por medio de la reflexividad y la innovación, lo cual es coordinado por medio de dispositivos o marcos institucionales que permiten la coordinación de tales acciones. Para Callon y ÇÇalışkan, dichos marcos institucionales permiten el ajuste y la maximización de procesos de economización: “los economistas en la práctica sostienen correctamente que las instituciones mejoran y realizan las competencias que existen potencialmente en los seres humanos; las instituciones ofrecen a tales competencias la posibilidad de realizarse”, (ÇÇalışkan y Callon, 2009, p. 380, traducción mía).

económica⁴⁶ para mostrar que la economización de los objetos consiste en una serie de prácticas heterogéneas que no están circunscritas a un ámbito que se pueda llamar previamente “económico”, y que dentro de dichas prácticas importa analizar por igual las acciones de valoración y los dispositivos materiales que cofuncionan, para producir los mercados (ÇÇalışkan y Callon, 2009).

Y, ¿cómo ocurre la economización de los objetos, según Callon y ÇÇalışkan, en ese proceso que *cuantifica las cualidades*, generando valor económico? Para comprender su programa de investigación es fundamental poner atención en ciertos elementos que denominan *dispositivos de enmarcamiento*, es decir elementos que operan como marcos que destacan y posibilitan ciertos procesos pero que, al mismo tiempo, dichos marcos operan como actores y herramientas que participan en el proceso.

En éste proceso hallamos pues unos dispositivos que son, simultáneamente, marcos y herramientas, tramas y agentes, que suscitan una disposición, arreglo o efecto, que se denomina “mercado”. Es así como se entiende que los

⁴⁵ La nueva sociología económica utiliza como pivote conceptual la noción de “embeddedness”, término que no es fácil traducir al castellano y que remite a la relación fuerte y compleja entre lo social y lo económico, o al soporte social (institucional, sobre todo) de las acciones económicas; es un concepto introducido por Karl Polanyi y rescatado por Mark Granovetter (cf. Miguel Ángel Gómez Fonseca, 2004). Para ÇÇalışkan y Callon la nueva sociología económica ha posibilitado dos cosas fundamentales: considerar la economía una actividad social como cualquier otra y por tanto utilizar las herramientas analíticas de las ciencias sociales y la segunda cosa es que nos permite reconocer múltiples formas de organización de las actividades económicas, lo cual ha generado formas de mercados específicos y muy diversos, incluyendo mercados en el “mundo occidental” y el “mundo no occidental”, (ÇÇalışkan y Callon, 2009, p. 383). Una nota interesante es que las diversas aproximaciones que hay dentro de la nueva sociología económica coinciden en utilizar el concepto de “embeddedness” desde el punto de vista de las instituciones, las redes sociales, las relaciones de poder y la cognición, pero todos los puntos de vista se unifican con el concepto de “convención” (pauta de guiones seguidos por los actores en las acciones económicas): “Por medio del rastreo de la compleja red de relaciones que se tejen constantemente entre las instituciones, la cognición, las redes sociales y las relaciones de poder, [...] sociología económica se dirige al análisis del modo en que emergen y se estabilizan las convenciones.” (ÇÇalışkan y Callon, 2009, p. 382).

⁴⁶ La antropología económica no es una sola tradición sino una diversidad de enfoques (formalistas, sustantivistas, marxistas, centradas en la cultura material, etc. Cf. Susana Narotizky, 2004). Según ÇÇalışkan y Callon el aporte más destacado de la antropología económica reside en su análisis de la materialidad que coparticipa en la constitución de los mercados: así, el proceso de valoración de los objetos no parte de unos ámbitos o regímenes económicos, sino del análisis de los objetos mismos, como por ejemplo su trayectoria o carrera, durante la cual los objetos pueden convertirse en mercancías o dejar de ser mercancías y convertirse en regalos; y en dicho proceso ocurren prácticas y secuencias de valoración en las que participan agentes diversos, entonces las cosas se contextualizan o recontextualizan para valorarse en un sentido u otro, dentro de una gran variedad de prácticas de cálculo, innovación y creatividad (ÇÇalışkan y Callon, pp. 386 – 391).

mercados sean, para ÇÇalışkan y Callon, disposiciones o arreglos configurados en un proceso de economización o mercantilización.

Los dispositivos de enmarcamiento son 1) bienes apaciguados⁴⁷, 2) agencias de mercantilización⁴⁸, 3) encuentros de mercado⁴⁹, 4) fijación de los precios⁵⁰ y, finalmente, 5) un diseño y mantenimiento de los mercados⁵¹.

⁴⁷ La noción de “bienes apaciguados” (pacifying goods) remite al resultado de un proceso que transforma una entidad de un “estado salvaje”, inestable e imprevisible, en una entidad “domesticada”, con cualidades definidas, que puede ser previsible y que es susceptible de ser valorada en diversos sentidos, incluyendo la valoración económica en un precio. Las entidades susceptibles de ser apaciguadas pueden ser seres vivos o entes biológicos (peces, células, proteínas), servicios o entidades intangibles (relaciones amorosas que se enmarcan en el mercado de servicios, servicios de alquiler de vehículos, paquetes de servicios formativos o educativos), entidades legales (las patentes, los derechos de propiedad).

Pero la noción de “bienes apaciguados” tiene sentido en el proceso de mercantilización cuando operan como “cosas”, dentro de unas relaciones de competencia en el intercambio económico. Son bienes apaciguados que juegan un rol de “mercancía potencial” en tanto participan de un juego que produce diferencias significativas; en dicho juego se genera el valor de la diferencia (ÇÇalışkan y Callon, 2010, pp. 5-8).

⁴⁸ Tres aspectos dan consistencia a la noción de agentes de mercantilización o generadores del mercado: 1) primero, la idea de agenciamientos socio– técnicos (STAs = socio–technical *agencements*), que se refiere a colectivos híbridos constituidos por humanos y por dispositivos materiales, técnicos y textuales; 2) la segunda idea es que los agenciamientos socio– técnicos realizan cálculos de valor orientados al intercambio económico, lo cual implica que se hacen valoraciones sobre conocimientos, competencias, saberes prácticos, recursos y formas de organización que entran en un juego de intercambio, pero también está implícito el hecho de que se generan y utilizan técnicas de organización administrativa, así como fórmulas y procedimientos de cálculo; 3) la tercera idea es que los agenciamientos socio– técnicos operan sobre un campo desigual en la distribución de lo que es valorado y, al mismo tiempo, los agentes tienen mayor o menor poder para imponer sus valoraciones económicas sobre los demás, todo ello en espacios de sofisticados juegos cooperativos, donde jamás hay igualdad o simetría, sino relaciones complejas y dinámicas de dominación de unos sobre otros (ÇÇalışkan y Callon, 2010, pp. 11-14).

⁴⁹ La noción de “encuentros de mercados” (es decir la creación de un espacio por medio de la conexión entre objetos que son valorados y los agentes que realizan dicha valoración) consiste en la participación de mediadores (en el sentido de la Actor-Network Theory) que enmarcan y producen el encuentro diversos entre productores y consumidores, ya sea por medio de la creación de cadenas de producción y distribución o por medio de la creación de interconexiones electrónicas de datos que fluyen por tramas de dispositivos informáticos. Pero además de los dispositivos tecnológicos (sistemas informáticos de gestión de clientes, campañas de marketing directo, etc.), también hay dispositivos de captación de clientes en muy diversos sentidos (un bazar, un vendedor callejero) que suscitan espacios de encuentro para la oferta y la demanda o que abren nuevos cauces para el mercado (ÇÇalışkan y Callon, 2010, pp. 14-16).

⁵⁰ La noción de fijación de precios remite a un abordaje etnográfico de la forma en que se miden, en términos monetarios, las cualidades y valor de las cosas. Se destaca el uso de “valorímetros” (herramientas, procedimientos, máquinas) y también se considera el contexto de lucha entre diversos actores para producir e imponer un precio, lo cual refleja una asimetría al inicio y al final de la lucha. El enfoque etnográfico supone considerar la complejidad del proceso, donde tienen lugar múltiples precios disponibles y donde los precios se establecen en función de otros precios. Los procedimientos pueden analizarse según diversos puntos de vista: utilización de fórmulas, utilización de guiones para establecer precios, utilización de reglas administrativas, la traducción de relaciones sociales en valores monetarios, etc. (ÇÇalışkan y Callon, 2010, pp. 16-19).

Digamos que éstas piezas se articulan en un modelo que tiene como centro, o como unidad aglutinadora, la noción de agenciamientos socio-técnicos (STAs, socio-technical *agencements*). A partir de la noción de STAs, el puzzle se va configurando por la coparticipación de unos dispositivos de enmarcamiento y por medio de unos mecanismos para fijar precios, todo dentro de un proceso de diseño y mantenimiento de los mercados (ÇÇalışkan y Callon, 2010, p. 22). Tal vez el ingenio del programa de investigación propuesto por ÇÇalışkan y Callon resida en la posibilidad de tener piezas y mecanismos que configuran mercados dinámicos, o sea que tenemos unos elementos que se configuran en puzzles que no cesan de cambiar y diversificarse.

¿Cómo funcionan los objetos apaciguados o las agencias de mercantilización en acciones u operaciones localizadas y que al mismo tiempo se abren como espacios para suscitar disposiciones llamadas mercados o para contribuir en la fijación de precios como valor de los objetos? Los dispositivos de enmarcamiento se pueden considerar técnicas o mecanismos que producen disposiciones dentro de marcos de actuación y al mismo tiempo participan de las tramas que se van generando. En otras palabras, son marcos que participan y despliegan una agencia dentro del encuadre que producen. Resulta idóneo tomarles como elementos maquínicos, como objetos que son máquinas en la producción de valor económico de las cosas. Son precisamente dispositivos en el sentido de “máquinas teatrales” y “máquinas de guerra”. En su despliegue ambivalente de “marco-y-agente” participa siempre la dimensión comunicativa dentro de una disposición material: los dispositivos que producen los mercados son objetos que se abren para la producción del valor económico

⁵¹ Esta noción apunta a la dinámica del mercado, es decir el diseño y formación del mercado, así como su mantenimiento o reproducción. Ha de tenerse en cuenta que el mercado no es una realidad dada, natural y pre-existente, sino que es una red de relaciones que se constituye y reconstituye en una pluralidad de mercados. Los conceptos más importantes son la idea de performatividad, que consiste en el estudio de las acciones y los roles de actores que pueden ser expertos y no expertos, saberes y competencias, de manera que importa mucho la colaboración entre economistas profesionales y actores dentro del mercado. Existen otros conceptos que permiten comprender la operatividad performativa que va generando y manteniendo los mercados, tales como la *confianza*, la *esperanza*, la *envidia* o el *ojo malo*, pero siempre dentro de un proceso que se materializa de una u otra forma, pues “la noción de STA [agenciamientos socio-técnicos] está diseñada para acompañar los elementos emocionales, corporales, textuales y técnicos que contribuyen al mantenimiento de los mercados.” (ÇÇalışkan y Callon, 2010, p. 21, traducción mía).

de las cosas. Algunos ejemplos ilustran bastante bien la naturaleza maquina de tales dispositivos:

En una reseña bibliográfica⁵², un antropólogo cuenta la siguiente historia: en 1999 le compró a un artesano del Cairo un gran espejo con un marco de madera muy fina. El artesano se llamaba Ahmad y la compra tuvo lugar en su tienda, en una larga conversación y bebiendo té y regateando el precio del espejo. En 2005 nuestro antropólogo regresó a la tienda para comprar otra pieza de madera (una mampara *mashribyya*) y fue atendido por el hijo de Ahmad, llamado Ashraf, quien le explicó que con un préstamo para microempresarios había montado un negocio de una red de carpinterías y había puesto a su padre como supervisor de más de doce carpinteros. Ashraf usaba la antigua tienda de su padre como sala de exposición y le mostró al antropólogo un voluminoso catálogo con fotos de muebles de madera y buscaron allí ejemplos de la pieza que deseaba comprar. En el tiempo que estuvieron juntos, el antropólogo dice que Ashraf tuvo que atender casi una docena de veces su teléfono móvil, por lo que al parecer eran llamadas de clientes. El antropólogo se pregunta si el libro que reseña (*Markets of Dispossession: NGOs, Economic Development, and the State in Cairo*) permite entender por qué Ashraf tiene un negocio próspero y, en cambio, muchos de los empresarios descritos por la autora Elyachar terminan mal utilizando los créditos obtenidos por las ONGs y fracasaron. En su respuesta, afirmativa, el antropólogo dice que las ONGs se equivocan en su retórica del desarrollo, puesto que no existen un mercado natural: así, los nuevos empresarios en El Cairo fracasan y los artesanos sobreviven porque tienen unas redes sociales donde coexiste el valor de los vínculos interpersonales junto con la práctica empresarial de ganar dinero. Es interesante que el mercado que emerge en el ejemplo del artesano Ahmed y Ashraf su hijo empresario en El Cairo, forma parte de una narrativa etnográfica que echa mano del concepto de “espectador invisible” de Adam Smith y lo enriquece con el concepto de “ojo malo”, para explicar la confianza que permite que se ensamblen perfectamente las

⁵² Peterson, Mark Allen (2007), “Review of Market of Dispossession: NGOs, economic development and the State in Cairo”, Anthropology Review Database, March 12, 2007. <http://wings.buffalo.edu/ARD/cgi/showme.cgi?keycode=2813>, acceso: 10 de noviembre de 2011.

relaciones sociales informales con los sistemas de intercambio económico, de modo exitoso (Mark Allen Peterson, 2007).

Lo que podría añadirse es que diversos dispositivos materiales, como el teléfono móvil o el catálogo de fotos de Ashraf, operan como elementos que unen la red de producción de la nueva empresa y el mercado de consumo, que aprovechan el saber artesanal de su padre en un entramado nuevo: una “fábrica” localizada en múltiples lugares de El Cairo. Y, asimismo, podría indicarse que la red de agencias de desarrollo (las ONGs, bancos, oficinas de gobierno) y su retórica de “potenciar a los pobres”, que con frecuencia se quejan por el mal uso de los créditos o las dificultades para que los nuevos empresarios asuman las prácticas de negocio que se les quieren inculcar, son un dispositivo que, en su frustración, posibilita el encuentro de mercados, en el sentido de que abren la posibilidad (o abren la posibilidad de entender la dificultad) de integrar lo tradicional y lo novedoso, la integración de las redes familiares con modelos de negocio empresariales. Son dispositivos que enmarcan y despliegan acciones de mediación activa hacia la economización.

Otro ejemplo: cuando Sidney Mintz (1986) analiza el consumo de azúcar en Europa en los siglos XVIII y XIX y lo vincula con el desarrollo y expansión del capitalismo, se pregunta: “¿Qué convirtió a una sustancia exótica, extranjera y costosa en el alimento diario de aún las personas más pobres y humildes? ¿Cómo pudo volverse tan importante de manera tan rápida? ¿Qué significaba el azúcar para los gobernantes del Reino Unido? ¿Qué vino a significar para la gente ordinaria que se vino a convertir en su consumidor masivo?” (Mintz, 1986, p. 6). Durante largo tiempo el azúcar fue un privilegio de las clases poderosas y terminará siendo parte de la dieta de la clase obrera. Para explicar esa transformación Mintz establece una relación compleja y altamente interesante entre el colonialismo en América, la esclavitud en las Antillas, y la creación de nuevos hábitos alimenticios (azúcar, pero también té y café) de la clase obrera en Gran Bretaña durante los siglos XVIII y XIX, lo que “redujo [para los empresarios capitalistas] el coste general de la creación y reproducción del proletariado metropolitano” (1986: 180). Lo interesante es que el análisis se enfoca en el proceso de transformación de un objeto concreto, el

azúcar, y traza la variación de usos del azúcar así como los cambios de significado en tales usos y, en otro cambio más, señala los nuevos usos dietéticos que se inscriben en la dinámica del trabajo proletario y el desarrollo del capitalismo.

Tenemos aquí el seguimiento de un objeto material (el proceso de sus transformaciones⁵³) o el seguimiento de las características gustativas del azúcar (y sus efectos energizantes) que opera como “dispositivo enmarcador” puesto que despliega nuevas asociaciones y genera nuevos mercados y formas de consumo emergentes. Cabe decir que en la trama de relaciones y asociaciones se constituyen nuevas subjetividades, mediadas por la naturaleza maquina del azúcar: “El tabaco, el azúcar y el té fueron los primeros objetos dentro del capitalismo que transmitieron, a través de su uso, la compleja idea de que una persona podía ser diferente si consumía de manera diferente” (Mintz, 1986, p. 185).

El ejemplo del azúcar (y su relación con el poder) permite ver el proceso de “apaciguamiento” del objeto, es decir el conjunto de discursos sobre el azúcar, los procedimientos de cualificación del azúcar en su distribución y las maneras de domesticar su utilización en la vida diaria, junto con la red de distribución y potenciación de su consumo. En éste caso, la dulzura del objeto es la consecuencia del apaciguamiento del objeto, y es un efecto que escamotea el lado amargo de la producción y consumo del azúcar: la explotación de los esclavos en las Antillas se traslada y se comunica, por medio del azúcar, con la explotación de los obreros en las fábricas de la Inglaterra industrializada.

En un tercer ejemplo podemos ver la utilidad y complejidad de un dispositivo que despliega una agencia calculativa en la reproducción de un mercado concreto: los perfumes. Se trata de una etnografía de las sesiones realizadas para medir las preferencias de consumidores con respecto a nuevos perfumes (Fabian Muniesa y Anne-Sophie Trébuchet-Breitwiller, 2010); en dichas sesiones participan personas voluntarias (pero que reciben un pequeño pago por participar), a quienes se les presentan fragancias de perfumes y han de

⁵³ Creo que es mejor hablar del proceso de transformaciones del objeto, que utilizar el concepto de "carrera del objeto" en el sentido de *career*, que propone Arjun Appadurai (*The social life of things: Commodities in cultural perspective*, Cambridge: Cambridge University Press, 1986).

responder un cuestionario que inquiriere sobre las cualidades del perfume y los efectos del mismo en quien lo huele.

En éste ejemplo se muestra que las preferencias con respecto a los perfumes, en las situaciones de evaluación para “potenciales consumidores”, son *performances* en las que los participantes devienen en “instrumentos de medición” ellos mismos, puesto que se genera una parte de subjetividad, en la cual los participantes se “autodisciplinan” de un modo determinado en su reacción a las diferentes fragancias. En un marco concreto (el dispositivo de la medición es un ensamblado de diversos materiales y actores: el salón del hotel donde se hace la prueba, el reclutamiento, las hojas del test con sus ítems, el facilitador que guía la sesión, las cápsulas con fragancias) se despliegan las acciones de los participantes (oliendo cada fragancia, marcando las respuestas de sus preferencias sobre características binarias de los perfumes: duro / suave, brillante /oscuro, me gusta /no me gusta, etc.), que requieren una cierta eficacia (actuar sin pensar mucho, sin calcular las respuestas, con un tiempo no demasiado largo para responder).

Los investigadores muestran que el dispositivo enmarca (abre una condiciones de posibilidad para las acciones que se despliegan) pero también se “encarna” o se internaliza como un nuevo dispositivo de subjetividad en los participantes: ellos /ellas desean ser coherentes en sus respuestas, quieren aprender a distinguir las fragancias, se interesan por reconocer fragancias conocidas y algunos se vuelven participantes con experiencia en este tipo de sesiones de medición sobre preferencias de perfumes. Y las preferencias no “están” dentro de las personas sino que se despliegan en una relación “fuera-dentro”, pues la performance implica que la “preferencia olfativa” se configura en una situación donde hay un test que te interroga y hay una situación que fomenta la comparación y el cálculo sobre las cualidades del perfume. Los participantes no sólo ayudan a medir sino que se vuelven un instrumento de medición y con ello participan de una subjetividad calculativa dentro de un simulacro. Las sesiones de medición (mediciones que se convertirán en datos estadísticos sobre las preferencias respecto a perfumes) constituyen simulacros que permiten tomar

decisiones sobre la producción de nuevos perfumes en el mercado actual (Muniesa y Trébuchet-Breitwiler, 2010, pp. 333-335).

Podría decirse perfectamente que los participantes de la éstas sesiones *hacen máquina*, se tornan máquinas que calculan y se interconectan con un dispositivo más amplio, que es un ensamblaje de mediciones orientado a determinar qué nuevos perfumes pueden tener éxito en el mercado. Lo maquínico consiste precisamente en la dimensión comunicativa del dispositivo y, simultáneamente, en la dimensión economizada del cálculo orientado al consumo. Sin embargo, hay que notar que el dispositivo opera bajo una condición de simulacro: el dispositivo debe medir, es decir tiene que ser un dispositivo que genere una ficción, unos efectos de simulación (no de reproducción)⁵⁴ de cierta realidad, a saber: el efecto de unas fragancias en el contexto de la comparación y la aspiración a “conocer” acerca del mundo de las fragancias finas.

5. La producción del valor 2: la performación de valores como producción de ficciones económicas.

El proceso de valoración económica de los objetos, por el cofuncionamiento de dispositivos y agenciamientos, se nos aparece como una descripción densa, como un procedimiento de análisis que va problematizando las cosas dadas y descubre su complejidad: los objetos no tienen una supuesta disponibilidad natural para devenir en mercancías sino que requieren un proceso de apaciguamiento o pacificación, para estar en condiciones de entrar en o de generar un mercado. Los procesos de valoración no ocurren de manera simple ni por la acción racional de entidades aisladas, sino que se dan por la acción concertada y desigual de ciertos híbridos, compuestos por agentes que calculan y por objetos materiales y textuales que hacen valoraciones, orientadas a producir el intercambio económico. De igual modo los mercados no se producen ni se organizan sobre unos sistemas totalmente predefinidos, que funcionen como estructuras o regímenes económicos, sino que los

⁵⁴ Muniesa y Trébuchet-Breitmiller (2010) señalan que un test, una prueba de medición, tiene algo de simulacro, en el sentido que le da Deleuze (p. 323). Es decir, que el test no remite a la representación o imagen de verdad de algo exterior (la buena copia, en el sentido platónico), y por tanto no es estrictamente una réplica; por el contrario, el test remite a la creación de algo que es diferente: una mala copia, una ficción o un fantasma.

mercados emergen en espacios generados por mediadores que tejen conexiones de información, mediadores que vinculan de modo incesante el consumo y la producción, mediadores que utilizan fórmulas e instrumentos de cálculo que van diseñando y manteniendo ciertas formas de mercado. Asimismo, los precios que “fija el mercado” no son el efecto simple de una mano invisible, sino que son el efecto y la causa simultáneos de unos procedimientos que fijan los precios en correspondencia con otros precios, siempre bajo el incremento de procesos intermedios que usan fórmulas y guiones (unos “valorímetros”) y dentro de un contexto de desigualdad, al inicio y al final del proceso.

El resultado más evidente de la valoración económica de los objetos, un precio dado, es la simplificación máxima de un endiablado y complejo proceso. Situación que hace pensar en la famosa mesa de Marx: lo que parece un objeto trivial, de madera, en cuanto se la mira como mercancía, se nos descubre como un “objeto endemoniado, rico en sutilezas metafísicas y reticencias teológicas” (Marx, 1975, p. 87).

Hablando, entonces, de sutilezas metafísicas cabe preguntar ¿cómo ocurre la *transustanciación de los objetos* economizados en la emergencia de los mercados? ¿Cómo se conjugan las performances de esa Legión de expertos y no expertos, de objetos y sujetos, de mediadores e intermediarios, para producir unas formas de mercados que, en todo caso, sólo tienen como finalidad el incremento del intercambio económico, la maximización de la ganancia o la potenciación del capital? En otros términos ¿cómo se produce en el mercado la valoración de los objetos al modo de una cualificación cuantificante que hace del intercambio económico una carrera sin fin?

Si la performatividad de actores y objetos, si el agenciamiento de dispositivos sociotécnicos, tienen sentido sería en tanto producen una trama y generan un efecto escénico determinado. Es decir, que la teoría y metodología de la economización de objetos y mercados se tiene que complementar con una perspectiva discursiva o, quizá mejor, teatral o cinematográfica sobre la producción del valor económico.

El concepto de “dispositivos de enmarcamiento” de ÇÇalışkan y Callon, además de ser un concepto maquínico, se puede considerar como un concepto teatral. Como concepto maquínico conjunta la dimensión material y comunicativa, pero como concepto teatral implica el despliegue de una secuencia y la fijación de dispositivos para producir efectos determinados en la recepción del mensaje. Los dispositivos de enmarcamiento (framing devices) son bien conocidos en la literatura: es una técnica que consiste en colocar una escena o un escenario o un evento o algún elemento significativo al inicio y al final de la historia; este dispositivo literario opera como un elemento que da un cierto cauce a la historia y produce un sentido final. Es el caso de las historias que están dentro de otras historias⁵⁵, o de elementos que se introducen en una historia y marcan definitivamente su lectura en sentidos determinados. El mismo mecanismo se utiliza en el cine o en series de TV o en el teatro⁵⁶. En el caso de los medios masivos de comunicación, la noción de “dispositivos de enmarcamiento” permite analizar el uso de metáforas, arquetipos, figuras míticas, valores o narrativas en las tramas argumentales de la prensa, para generar discursos en contextos sociales o políticos concretos (Baldwin Van Gorp, 2007).

Pero ¿acaso los economistas hacen literatura o performan la economía para así coproducir los mercados, para producir el valor económico? Una economista de la escuela de Chicago, (Donald) Deirdre McCloskey (2008), dice que “los economistas *son poetas* pero no lo saben. Ellos, por ejemplo, usan metáforas para hablar de educación como ‘capital humano’ [...] *los economistas son novelistas* también, pero, otra vez, no lo saben. Ellos te cuentan, por ejemplo, una historia de economistas expertos que pueden hacerte rico si lo deseas pero has de seguir sus excelentes consejos”⁵⁷ (mi

⁵⁵ En la novela Frankenstein de Mary Shelley, tenemos el relato del monstruo al Dr. Víctor Frankenstein que a su vez lo relata a Robert Walton y quien a su vez les escribe la historia a su hermana en una carta. Otros ejemplos literarios de “dispositivos enmarcadores” se hallan en Shakespeare, en *El Quijote* de Cervantes, en varias historias de *Sherlock Holmes* de Conan Doyle o en el Simposio de Platón. Cf. *TV Tropes*, una página wiki sobre tropes para construir historias de ficción: <http://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/Tropes>. Acceso: 14 de noviembre de 2011.

⁵⁶ Múltiples ejemplos en la página wiki *TV Tropes*.

⁵⁷ "How to Buy, Sell, Make, Manage, Produce, Transact, Consume with Words." Ensayo introductorio en Edward M. Clift (2008) (ed.), *How Language is Used to Do Business: Essays*

traducción, énfasis añadido). En otros términos, la disciplina económica se hace con lenguaje y su principal forma de operar se basa en la retórica que puede desplegar, puesto que la tarea de los economistas consiste en persuadir. En un ejemplo de cómo los economistas utilizan la retórica para persuadir, McCloskey recurre al caso de la retórica de los mercados para mostrar que no se trata solamente de información, sino de conversación:

Los mercados eficientes expresan por medio de los precios toda la información que un comprador podría desear. No hay [aparentemente] necesidad de conversar. Cualquier ventaja de información se reflejará en los cambios de precio. Dicha eficacia debería proveer de pocas recompensas a la conversación si el modelo “mudo” fuera toda la historia [Pero, en un estudio realizado con brockers en el mercado de valores se halló que] los participantes reaccionaron [...] al consejo de brockers y amigos, o a las predicciones que otros hicieron sobre el curso futuro del mercado. (McCloskey, 1994, pp. 24-25, mi traducción).

Los economistas (y todos los actores económicos) conversan y cuentan historias, articulan la confianza o la desconfianza con lenguaje y cuentan historias que persuaden⁵⁸. En éste sentido, sus historias son dispositivos de acción económica que performan la economía en el sentido de Michel Callon (Donald MacKenzie, Fabian Muniesa y Lucia Siu, 2007). Y los economistas también se persuaden a sí mismos y no siempre de manera correcta, como es el caso de la econometría que (mal) utiliza el lenguaje matemático para persuadir: así, por ejemplo, analizando artículos en revistas especializadas de econometría, de la décadas 80's y 90's, McCloskey ha encontrado fallos graves, como el hecho de que los economistas no saben distinguir (u optan por no hacer tal distinción) entre la significancia estadística y la significancia científica o económica, puesto que se toman los procedimientos matemáticos

on the *Rhetoric of Economics*, Lewiston, NY: Mellen Press. Texto disponible en <http://www.deirdremccloskey.com/docs/words.pdf>. Acceso: 12 de octubre de 2011, p. 1.

⁵⁸ Y esa dimensión retórica de las acciones calculativas de los economistas (expertos y no expertos) implica la conexión estrecha con otras dimensiones, por así decirlo, como la virtud de prudencia o la confianza en los vínculos, siempre dentro de tramas construidas con lenguaje: “La confianza y la amistad [...] hacen posible las burbujas especulativas, desde la manía por los tulipanes de 1630's hasta el boom del punto com de los 90's.” (McCloskey, 2007, p. 35, mi traducción)

como si fueran procesos mecánicos y se termina obteniendo una irrelevancia total con respecto al mundo real y, lo peor de todo, con un costo real en la vida de la gente (Ziliak, Stephen y McCloskey, Deirdre, 2008).

Un relato, sacado de la vida y obra de un economista, muestra la dimensión narrativa de las acciones que producen nuevas realidades económicas:

Theodore Shultz, que luego ganaría el premio Nobel por su trabajo, pasó un semestre en la Universidad de Auburn, en Alabama, entrevistando a agricultores de la zona. Un día entrevistó a una pareja de granjeros viejos y pobres, y quedó desconcertado por lo contentos que parecían. ¿Por qué, siendo tan pobres, están tan contentos?, les preguntó. Contestaron: se equivoca, profesor. No somos pobres. Usamos nuestra granja para educar a nuestros hijos y enviarlos a la universidad, convirtiendo una tierra fértil y corrales bien surtidos en conocimientos de latín y de derecho. Somos ricos. (McCloskey, 1990, p. 21).

El relato de Theodore Schultz (que es el relato de McCloskey) otorga inteligibilidad narrativa a un concepto fundamental del neoliberalismo: *el capital humano*. Que es, por cierto, un concepto que unifica la materialidad y lo psicológico, puesto que hace una composición de una máquina que transforma “las vallas y corrales, mulas y cerdos” en “capital humano proporcionado por la educación”, haciendo posible afirmar que “la pareja de granjeros era rica.” (1990, p. 21, énfasis original). El concepto que nace con éste relato, el capital humano, permite ensamblar otras nociones económicas: que tanto las porquerizas como los cursos universitarios son “valiosos activos para obtener renta, entendiendo por ‘renta’, tal como lo expresan los economistas, ‘un flujo de satisfacciones’.” (1990, p. 22). El concepto de Schutz es retomado por Foucault en su seminario de 1979, para mostrar que el trabajo conceptualizado como capital humano es una máquina. Y es una máquina en el sentido deleuziano⁵⁹, puesto que “la idoneidad del trabajador es en verdad una máquina, pero una máquina que no se puede separar del trabajador mismo [...] la idoneidad que se hace carne con el trabajador es, de alguna manera, el

⁵⁹ El editor del seminario, Michel Senellart, en una nota al pie de página, indica que el concepto “máquina” de Foucault es una alusión al *El anti-Edipo* de Deleuze y Guattari (Foucault, 2007, nota 28, p. 226).

aspecto en que éste es una máquina [...] Es necesario, en consecuencia, considerar el conjunto como un complejo máquina / flujo, dicen los neoeconomistas – todo esto está en Schultz” (Foucault, 2007, pp. 226–227).

Lo que aparece como un hallazgo de unas ciertas prácticas (hallazgo que unifica “granja”, “educación” y “futuro” en un continuo llamado “renta” y que se entiende como “flujo de satisfacciones”) constituye una nueva conceptualización del *homo economicus*: ahora estamos ante una noción en la cual el trabajador es un empresario de sí mismo (Foucault, 2007, p. 228). En ésta concepción del trabajador como “empresario” hallamos la idea de unas “aptitudes” que acumulan ese valor de capital, ese potencial de satisfacciones futuras. Se trata, por tanto de dos elementos fundamentales: la cualificación⁶⁰ de ciertas capacidades (innatas y aprendidas) que son la forma valorada económicamente en el proceso de crianza y educación de los hijos, por un lado y la proyección de dichas aptitudes en el tiempo futuro, por el otro⁶¹. Las habilidades (*abilities*) se convierten en un nuevo objeto ya economizado⁶² que es fácil reconocer en la posterior emergencia de los perfiles de competencias que se utilizan para evaluar a los empleados en las empresas y para articular la educación a partir de los perfiles de competencias específicas y transversales.

Si los economistas hacen historias, buenas o malas, o mejor dicho, si los economistas, tal como dice McCloskey (1990), hacen alegorías en las cuales combinan metáforas (modelos) con narraciones (hechos que se configuran y refiguran en una trama), entonces hablamos de la constitución de *ficciones*

⁶⁰ Cualificación que permitirá el paso a la “cuantificación” en un sentido de valoración económica, es decir como un dispositivo que posibilita la “fijación del precio” y el “encuentro de mercados” en el sentido de que la educación se encamina, a partir de Theodore Schultz, a la posibilidad de ser un producto del mercado.

⁶¹ Sería más preciso decir “la proyección y la retroproyección [de las *abilities*] con respecto al futuro”. Se trata de una cierta utilización del futuro como algo anticipado, como una realidad que adviene pero que, al mismo tiempo, ya está presente en la valoración económica que considera “una inversión” el trabajo de formación, maduración y desarrollo de tales aptitudes. Dicho “uso” del tiempo futuro tiene un sentido de advenimiento mesiánico, en tanto se trata de una simulación (es un “como si”, una ficción) con respecto al futuro, en base a una promesa (la promesa le da consistencia a la “inversión”) en el tiempo presente.

⁶² Foucault dice que el salario se conceptualiza como renta vinculada a ese capital humano: “un capital que va a calificarse de capital humano en cuanto, justamente, la idoneidad-máquina de la que constituye una renta no puede disociarse del individuo humano que es su portador” (2007, p. 229). Y en una nota se muestra la referencia a Shultz: “El sello distintivo del capital humano es que es una parte del hombre. Es *humano* porque se encarna en el hombre, y *capital* porque es una fuente de satisfacciones futuras o salarios futuros, o de ambos [...] [con referencia a la educación como forma de capital humano]. (2007, p. 229).

económicas que operan como el marco en el cual tiene lugar todo el proceso de valoración económica: allí ocurre todo el despliegue de enmarcamiento por dispositivos, tienen lugar los agenciamientos de sujetos y objetos que generan formas de cuantificación económica para las cosas. Pero la noción de ficciones económicas suscita una pregunta: ¿por qué las historias que resultan de la performance de todos los agentes económicos tienden a una sola dirección de sentido, el sentido de la economía de mercado capitalista? En otras palabras, ¿por qué el capitalismo o éste capitalismo neoliberal, que aún cuando se diversifique en múltiples capitalismos, parece tener una orientación única, que es la de la valoración económica de todo objeto para su intercambio, con el fin de la ganancia eficaz y máxima? La pregunta indica que las narraciones de los agentes económicos podrían producir historias muy diversas, podrían echar mano de unas variaciones imaginativas que hicieran posible formas diversas de valoración, que no se redujeran al formato del intercambio calculado, frío, abstracto, eficiente y repetitivo del mercado capitalista.

Las ficciones económicas del mercado se nos aparecen como algo muy esquemático, muy reducido, muy focalizado en una finalidad de intercambio y ganancia máxima. Y esto ocurre gracias a una especie de consigna que define, a modo de metarrelato, la orientación de las narraciones económicas: el mandato que Callon y Latour (2011, original: 1997) llamaron alguna vez la consigna de “¡no calcularás!”.

La idea de Callon y Latour es que en el capitalismo⁶³ los agentes económicos (agentes calculadores y optimizadores) operan en un marco determinado que ellos mismos producen; dicho enmarcamiento es el resultado de la exclusión de aquello que no entra dentro de las acciones de cálculo y optimización que permitirán el intercambio económico. Y todo aquello que no entra en el cálculo es lo que los agentes económicos llaman “externalidades”. Las externalidades son elementos colaterales que desbordan el marco dentro del cual se realizan

⁶³ Para Callon y Latour la noción de capitalismo se liga a la noción de economía de mercado y tendría que hablarse en plural, tanto de mercados como de capitalismos, por tanto consideran que los “capitalismos tienen en común que llevan el mercado al extremo. [...] [y los autores entienden por ‘capitalismo’] ese esfuerzo violento, continuo, incansable, para definir, formatear, reunir, unificar, extender una esfera autónoma, la ‘economía de mercado’, que tendría sus propias leyes, su propia historia, su propia esencia y que llevaría ese nombre ‘el capitalismo’, agente único, terminal de toda historia posible.” (2011, p. 173).

las operaciones que “economizan” los objetos a intercambiar, son elementos o dimensiones que se dejan afuera del cálculo o de las operaciones economizadoras. Dicha exclusión puede considerarse provisional (lo deja para *más tarde*) y necesaria para que ocurra realmente un proceso de intercambio económico, es decir un proceso en el cual se ligan y desligan rápidamente los agentes económicos, quedando liberados de lazos sociales permanentes una vez que se han intercambiado mercancías equivalentes en precio. Por tanto, el formateo y la performance de los agentes económicos es posible porque siguen fielmente la consigna: “*no calcules externalidades*, sólo calcula internalidades, dentro de un marco definido”. Es decir, que se puede realizar la acción económica dentro de un marco que es performado gracias a la acción de los agentes económicos. La consecuencia es la economía de mercado, que expresan perfectamente Callon y Latour:

[según] los términos de Roger Guesnérie, “un mercado confronta a unos compradores y unos vendedores, y los precios que ponen fin a ésta confrontación son el dato, pero también, en cierto modo, la resultante del cálculo económico de los agentes”. Ésta definición tiene el mérito de insistir sobre lo esencial: la descentralización de las decisiones, la puesta en escena de agentes calculadores, conflictos de interés que se resuelven en transacciones que establecen una equivalencia medida por unos precios. El punto que hay que retener es que los agentes entran y vuelven a salir del intercambio como extraños. Una vez concluida la transacción, los agentes se marchan: le liberan un instante del anonimato para volver a sumirse en él rápidamente. (2011, p. 172).

Sin embargo, las operaciones de mercado, el formateo y la performance de los agentes económicos, no ocurren de manera perfecta sino que incesantemente sufren desbordamientos y ello ocasiona el perenne ejercicio disciplinario de la economía sobre la economía: “los economistas [y todo agente económico] modelan incesantemente algo que no es del todo económico para extraer por filtración, purificación, imposición, alguna cosa que se parezca a la calculabilidad, a la gubernamentalidad, a la organización de los mercados” (p.

175). No se trata de otra cosa que del cumplimiento obediente de la consigna: ¡no calcules externalidades, sólo internalidades!

Con todo, la creación de un marco ficticio, como es la producción de internalidades, ocurre en referencia a otro marco ficticio, que es la producción de relaciones que se producen en otras economías, donde se dan objetos como regalo para establecer vínculos muy duraderos, enredados y complejos, inextricables. Y no es solamente en la llamada *economía del don*⁶⁴, donde ocurren los desbordamientos de todo marco de calculabilidad, sino que tanto en otras sociedades no occidentales⁶⁵, como en las mismas sociedades moderno-occidentales tienen lugar las formas de intercambio no economizadas (o, mejor dicho, no sometidas al estricto cálculo económico). En tales situaciones, la consigna que se sigue es “¡no calcularás las internalidades!”. Y estas situaciones pueden incluso darse al lado de aquellas situaciones del formateo economizador que no calcula externalidades. Callon y Latour nos brindan un ejemplo: cuentan la historia que ocurrió que en una granja, cerca de Ajaccio, Córcega, donde se produce un tipo de queso llamado *brocciu* y describen cómo se llena de vecinos y amigos la casa donde se fabrica este queso tradicional. La mujer que fabrica y vende el queso, Madame Casalta, lo hace en una habitación donde ha puesto una mesa, que opera como un mostrador que enmarca la transacción comercial. Cuando una amiga suya, Madame Paoli, le paga el queso que le ha pesado y le da envuelto en una bolsa de plástico, recibe las siguientes palabras:

“Gracias *Madame Paoli*; ¿volverá mañana a comprar más?”. La frase produce su efecto y hace enrojecer de indignación el rostro de la anciana dama que se vuelve hacia el sociólogo: “Cada vez es lo mismo. Ella sabe que eso me da rabia. Dese cuenta. La conozco desde que era

⁶⁴ Callon y Latour redactaron éste artículo para la revista “anti utilitarista” *Revue du MAUSS* (son las siglas de Mouvement anti-utilitariste en sciences sociales, pero es también una referencia al antropólogo Marcel Mauss), por tanto tienen presente a diversos antropólogos asociados con la noción de “economía del don”, como el mismo Mauss, Malinowski, Firth y Godelier. Cf. “The gift and gift economy” de Yunxiang Yan (2005).

⁶⁵ Así por ejemplo, los trabajos de Phillippe Descola muestran que entre los Achuar del Amazonas ecuatoriano, es irrelevante intentar hacer las distinciones relacionadas con el utilitarismo, las mercancías, la naturaleza. Sus prácticas e imaginario social hacen que todo esté vinculado de modo inextricable. Cf. *Las lanzas del crepúsculo*, Buenos Aires: FCE, 2005 (orig. 1993).

pequeña. Soy incluso la madrina de su hija. “Comadre” en corso quiere decir madrina, señor, es mucho más fuerte que en francés. Soy como la madre de su hija. ¡Y me trata de *Madame* Paoli cuando voy a pagar!”. –Y concluyen los autores– La indignación es el único recurso del que dispone para intentar un formateo alternativo, para hacer inoperante el encuadre y la internalización tan cuidadosamente preparadas por *Madame* Casalta, con el cobertizo convertido en sala de ventas, la mesa-mostrador, la caja registradora, la fórmula de cortesía que al establecer una relación entre extraños se revela ofensiva. (2011, p. 183, énfasis original).

La pequeña historia de Callon y Latour confirma lo que se ha dicho sobre las dos formas de organización económica, el don y la mercancía, a saber: que no operan de manera totalmente autónoma y que son esferas de intercambio que no raramente se cruzan y mutuamente se contaminan entre sí. Es más, el formateo que hace posible el intercambio económico capitalista con frecuencia oculta la dimensión de los estrechos vínculos, compromisos, interdependencias y favoritismos de todo tipo⁶⁶.

El concepto en forma de performance (¡no calcularás!) es una propuesta (más bien es un mandato) para “simetrizar” el don y la mercancía, con la finalidad de salir de ciertas confusiones: la confusión del capitalismo que supone que las “leyes del mercado” (que no son otra cosa que procedimientos de “enmarcamiento”) son comparables a leyes epistemológicas o son equivalentes a principios inevitables y aplicables al orden social y moral; y la confusión se agrava con el escamoteo que hace el capitalismo neoliberal de aquellas relaciones de amigos y comparsas que se abrigan bajo el mote del “mercado mundial”. Otra confusión de la cual, según Callon y Latour, se tiene que salir es la de aquellos anti-capitalistas que asumen, desde su crítica, que el capitalismo realmente opera sin territorio y sin vínculo alguno, pues ello potencia aún más la ficción económica del mercado (2011, p 187). La consigna “¡no calcularás!”,

⁶⁶ “...existen relaciones de *confianza* – entre banqueros, entre clanes, entre camarillas, entre mercados, en las relaciones entre proveedores – para los que la ley de hierro de los demás regímenes [las sociedades no capitalistas] se aplica completa y obstinadamente: ‘Actúa de modo que no seas nunca libre, a fin de no tratarme como a un perfecto extraño.’” (Callon y Latour, 2011, p. 186, énfasis original).

por tanto, es una conminación para no creer en el capitalismo. No creer en el capitalismo a través de una práctica de análisis de las relaciones de intercambio economizadas que pone al mismo nivel (como complementarios) el don y la mercancía.

Y, tal vez sin quererlo, esta exhortación metodológica de simetrizar la mercancía con el don, nos revela con meridiana claridad cómo el valor se genera en esas historias (narraciones) que hacen los agentes económicos (economistas y practicantes de la cosa económica), y nos muestra que tales ficciones tienen como supuesto cuasi universal la consigna de actuar “como si”, es decir actuar como si todo pudiera darse a partir de: “¡no calcules... externalidades... porque son inconmensurables... porque eso produce vínculos complicados... porque no interesan esos compromisos sino que interesa otro valor... importa lo que vale más y que se puede autovalorar aún más... en un esquema racional y desapasionado... en un marco de confianza sostenida por leyes económicas y no por intereses egoístas... donde las mercancías vienen y van... con riesgos calculados... [y así puede seguir la cadena de los argumentos].

¿Puede considerarse al capitalismo, o los capitalismos, como el gran relato sujetado a ese mandato de no calcular lo inconmensurable y ceñirse a procesar dentro de sus marcos de calculabilidad todo aquello que alguna vez fue una mera externalidad? Es decir, ¿se puede decir que el metarrelato del capitalismo no es sino una sencilla estructura de formateo que, gracias a su operación disciplinada y a su negación de los vínculos⁶⁷, puede convertir todo objeto en valores de intercambio económico (precios) y operar así como el objeto de los objetos? Tal vez haya que apuntar un elemento más en ésta generación del valor en la forma de ficciones económicas, el elemento de la magia.

⁶⁷ La acción disciplinada y la negación de los vínculos, es decir, el formato que enfría las pasiones en el intercambio económico, puede mirarse como una especie de técnica teatral “inversa” por el tipo de relatos que produce la economía capitalista: no se potencian las emociones en la acción dramática, sino que se niegan las emociones y vínculos, a través de la pauta del cálculo. Es una ficción en tanto son acciones que operan en el formato de un “*como si*”, propio de las narraciones o argumentos teatrales y es una ficción económica en tanto tiene como finalidad la valoración (en forma de precio) de todas las cosas dentro del marco del cálculo.

6. La producción del valor 3: la magia como objeto de los deseos y las creencias.

Al aceptar que el valor emerge de la performación, de las acciones de los agentes económicos, en un proceso de generación de ficciones económicas, reconocemos una cierta teoría de la acción como eje fundamental del proceso de valoración de los objetos. No obstante, no concibo la acción como algo que ocurra de manera autónoma respecto a la dimensión material ni *a priori* con respecto a los objetos. La acción, antes que una interacción, consiste en *una acción conjunta* que desde el inicio opera maquínicamente, es decir en un proceso de comunicación y asociaciones que imposibilitan separar la materia del espíritu. Una concepción útil aquí es la manera como Bruno Latour entiende la acción [social]: es un nudo o conglomerado de agencias que se influyen de modos diversos y complejos: “[la acción] es tomada prestada, distribuida, sugerida, influida, dominada, traicionada, traducida” (por el conglomerado de agencias que “hacen hacer”) y por ello se le puede considerar una acción “*dislocada*” (Latour, 2005, p. 74), lo cual implica no definir la acción de modo exhaustivo sino dejarla como una noción semioscura o abierta a definiciones que deriven de los análisis empíricos o la aplicación de conceptos analíticos. Es decir, implica una cierta actitud heurística y pragmática.

Es con la estrategia de una conceptualización “no cerrada” de la acción que podemos considerar la economización de los objetos como un proceso maquínico: los objetos ya están economizados y al mismo tiempo economizan, es decir, generan valor económico. Decimos que ese proceso ocurre por medio de dispositivos de enmarcamiento que operan como marcos–herramientas que posibilitan la emergencia del valor económico y hemos apuntado que ello se articula como un relato, como una ficción teatral de lo económico que produce su propia realidad. Pero a éstos dispositivos, con toda su densidad, con toda la complejidad de sus aglomeraciones o asociaciones, parece faltarles algo. Les falta algo que les anime o mueva, les falta ese algo que “hace-hacer”. Son dispositivos sin alma. Máquinas sin espíritu.

De éste vacío “espiritual” da cuenta Arjun Appadurai (2011) cuando indica que los dispositivos que performan la economía, que han sido ampliamente

trabajados en los estudios de la economización de los mercados⁶⁸, requieren un complemento, una hipótesis acerca del “espíritu” o “fantasma” que coparticipa con los dispositivos. Appadurai da una hipótesis, que articula a partir de Marcel Mauss y sobre todo de Max Weber, que básicamente plantea que hay un habitus o una disposición, una especie de “sensibilidad moral” incrustada en los actores económicos, que se caracteriza por la gestión de incertidumbres, lo que permite ganancias rápidas y elevadas en los mercados financieros. Es una especie de “fantasma” que cofunciona de manera “dispar” con la máquina, de allí que se pueda decir que en los mercados financieros de la actualidad “la multitud de dispositivos [...] (en el sentido de Callon) puede ser hipermetódica (cuantificada, “monitoreable”, externa, impersonal, etc), mientras que el espíritu de sus operadores pueden ser avaricioso, aventurero, exuberante, poseído, excesivo, carismático, o imprudente...” (Appadurai, 2011, p. 536, mi traducción).

Pero antes de postular, como hace Appadurai, una instancia externa a los dispositivos (un “habitus” o un “fantasma” en los mercados) me parece preferible introducir un elemento diferente, que se constituye como algo esencial en las acciones de la generación de valor económico: me refiero a la magia. En la configuración de los relatos que realizan los economistas (y en las incesantes performaces de todos los agentes económicos) la magia no está ausente. En absoluto. Para comenzar, la economía suele asociarse a las predicciones del futuro y, en las noticias cotidianas sobre el comportamiento de los mercados, oímos los resultados de tales predicciones en las múltiples acciones económicas que constituyen los mercados. “El miedo al futuro motiva el asesoramiento económico. Que los políticos y hombres de negocios, por lo general bastante presuntuosos, contraten economistas es apotropaico” (McCloskey, 1990, p. 97), es decir que la tarea de los economistas constituye un ritual mágico que aleja el mal y propicia el bien.

Pero, según McCloskey, la economía es “la ciencia de la era postmágica”: en tanto una fuerza de aculturación, al igual que las iglesias protestantes que surgieron en los siglos XVI y XVII, la economía nos recuerda que “todas las

⁶⁸ Appadurai se refiere a los estudios de autores como Michel Callon, Bruno Latour, Fabian Muniesa, Donald MacKenzie, Daniel Beunza, David Stark (2011, p. 518).

cosas buenas deben de ser equilibradamente escasas, todas las oportunidades mágicas gastadas. Nos dice que debemos trabajar con el sudor de la frente para conseguir lo que deseamos. Nos dice que no podemos ser ricos con un simple chasquido de los dedos.” (1990, p. 104). Y sin embargo la economía mantiene una nostalgia por la magia. La economía, nos dice McCloskey, “puede equivocarse y traicionar su refinamiento postmágico cediendo a [...] la tentación de la magia” (1990, p. 105).

Vemos pues que la magia es concebida como el pasado, ya superado, de las prácticas y cálculos del *homo economicus*. El surgimiento y consolidación del capitalismo se concibe, en la narrativa de historias comparadas, como el resultado de una disposición de prácticas y actitudes consideradas racionales y metódicas, afines al cálculo y el progreso económico. Tal es la concepción aportada por el famoso ensayo de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* de Max Weber, donde las prácticas del pietismo (la ascesis) calvinista “hacen maquina”, se comunican y conjutan, con las prácticas del capitalismo de los siglos XIX y XX⁶⁹. Se ha señalado, con acierto, me parece, que “la magia fue el obstáculo principal para el nacimiento del capitalismo protestante, el capitalismo de lo metódico, la sobriedad, el ahorro y la disciplina (Appadurai, 2011, p. 527). Incluso, apunta Appadurai, el fallo que Weber halla en la influencia de otras religiones (Confusionismo, Taoísmo, etc.) consistió en que no pudieron eliminar el pensamiento mágico⁷⁰ y no lograron esa límpida y metódica ética calvinista (p. 527).

⁶⁹ Max Weber, analizando el pietismo calvinista, en lo que denomina “ascesis profesional calvinista”, concluye que dichas prácticas contribuyeron a “construir el grandioso cosmos de orden económico moderno que, vinculado a las condiciones técnicas y económicas de la producción mecánico-maquinista, determina hoy con fuerza irresistible el estilo vital de cuantos individuos nacen en él...”, (2003, p. 286). En dicho pietismo calvinista, sin embargo, la preocupación por las riquezas “no debía pesar más que como ‘un manto sutil que en cualquier momento se puede arrojar al suelo’ [Weber está citando al predicador Richard Baxter]. Pero la fatalidad hizo que el manto se trastocase en una jaula de hierro.” (p. 286). En ésta edición crítica de *La ética protestante...* de Weber, a cargo de Francisco Gil Villegas M., se comparan las diferencias de las dos ediciones (1905 y 1920) del famoso ensayo, y se precisan términos importantes, como la idea de “jaula de hierro” (*ein stahlhartes Gehäuse*), que para Máx Weber es una metáfora que indica que los procedimientos de la economía captialista devienen en una “prisión de acero” (p. 349).

⁷⁰ Appadurai considera que el término “magia” es importante en la obra de Weber y lo entiende como un tipo de procedimiento irracional coercitivo, que tiene vestigios de pensamiento mágico y que se opone a la ética racional y metódica (Ibid, p. 527).

Visto así, la economía es la práctica disciplinaria no tanto sobre los objetos de su campo sino sobre el objeto a evitar, a fin de producir la calculabilidad y el proceso de intercambio económico. *En otros términos, la ciencia económica y las prácticas de los agentes económicos, tienen como finalidad implícita evitar la tentación de la magia.* Las ficciones económicas que generan valor económico son creaciones que pueden acarrear serios peligros si no se evita el camino fácil de los conjuros, los rituales de magia:

...en realidad las palabras son eficaces en economía, porque *los mercados viven en los labios de los hombres y mujeres.* [...] El dinero no es una cosa: es un acuerdo. [...] *La bolsa es una conversación de ofertas y demandas.* La economía depende hoy de las promesas hechas ayer en vista de las expectativas de mañana. [...] Uno tiene la tentación de concluir que las economías y la economía son “meramente” una cuestión de palabras, que anunciar un plan quinquenal o una nueva política económica es lo mismo que su realización, que las palabras tienen después de todo el poder mágico de darnos felicidad y seguridad. (McCloskey, 1990, p. 105, énfasis añadido).

El trabajo de disciplinamiento de la economía como práctica y como disciplina, es decir la consigna de Callon y Latour “¡no calcularás externalidades”, que indicamos previamente, se puede completar así: “¡no calcularás externalidades!, porque eso te pone bajo la tentación de la magia... ¡calcularás internalidades!, porque allí no hay truco y es evidente el procedimiento del cálculo... calcula y evita los conjuros, calcula y deja de lado el misterio... calcula para no tener deudas de gratitud con fuentes de poder mágico y para no tener súbditos de tu poder ni admiradores de tus prodigios... calcula de manera limpia y transparente, aséptica y metódicamente, para hacer economía y no magia.”

Y, a pesar de toda la cautela, el ejercicio disciplinario de las prácticas económicas no logra exorcizar la presencia de la magia. La magia se halla presente, no tanto en un “espíritu” (Weber) o en un “fantasma” (Appadurai), sino en los mismos dispositivos que coparticipan en las performances, en los mismos agenciamientos que ensamblan unas formas de economización que

generan el valor económico de los objetos. Pero no es una magia burda, rústica o inocente, sino una magia sumamente elaborada, sofisticada, capaz de producir formas de producción del valor que escamotean el lado mágico de su performance. Un ejemplo de ello lo tenemos en la creación y el uso de los “derivados”⁷¹, en el ámbito de los mercados financieros. En su trabajo “Repressed futures: financial derivatives’ theological unconscious”, el antropólogo Bill Maurer (2002) muestra que estos productos financieros obtienen su poder indexativo (adquirir valor a partir del valor de otro) gracias a que se mantiene oculto algo de la operatividad de las técnicas matemáticas en que se basan. Maurer señala que hay un aspecto reprimido (o colocado en una “caja negra”) en las técnicas matemáticas que se usan en los derivados financieros y que ello implica la represión de algo religioso o teológico: la ecuación matemática “Black-Scholes-Merton”⁷² es un procedimiento de cálculo estocástico y la teoría estocástica surgió en el siglo XVIII como un esfuerzo matemático para neutralizar la creencia en la suerte. Maurer también señala que la historia del término “estocástica” se mueve entre las ideas de la casualidad y la adivinación (2002, p. 20, pp. 24-26). El análisis de Maurer hace ver la dimensión mágica (pero reprimida) de los procedimientos matemáticos utilizados en las finanzas.

Appadurai, por su parte, considera que los “derivados financieros” son [también] prácticas mágicas⁷³, puesto que implican diversas manipulaciones

⁷¹ Un “derivado” es un producto financiero que se define como un activo cuyo valor se basa en el valor o precio de otro activo. Existen muchos tipos de derivados: operación de permuta financiera (Swaps), contratos de futuros, forwards, opciones, contrato por diferencia, etc. Cf. tabla 1: “Terminology” en Donald MacKenzie (2003, p. 833). Cf. también Durlauf, Steven y Blume, Lawrence (eds.) The New Palgrave Dictionary of Economics Online, Palgrave Macmillan 2011: <http://www.dictionaryofeconomics.com/dictionary>.

⁷² La fórmula matemática fue ideada por Robert Merton, Fisher Black y Myron Scholes y fue empleada para estimar el valor actual de una opción europea para la compra (Call), o venta (Put), de acciones en una fecha futura. Posteriormente el modelo se amplió para opciones sobre acciones que producen dividendos, y luego se adoptó para opciones europeas, americanas, y mercado monetario. Merton y Scholes recibieron el Premio Nobel en Economía por su trabajo, en 1997 (Donald MacKenzie, 2003). El artículo de MacKenzie es un profundo análisis, de tipo sociológico e histórico, del poder performativo de la fórmula (en el sentido de su éxito y de su fracaso). MacKenzie concluye que la creación y uso de la fórmula Black-Scholes-Merton es una actividad de “bricolaje” (MacKenzie, 2003, pp. 856 – 860).

⁷³ También se pueden hallar elementos de prácticas mágicas en otros ejemplos de la economía: en el formateo que permite cualificar y economizar productos previamente no visibles (cf. Michel Callon, et al. 2007), las prácticas de análisis de valores en situaciones incertezas (información confusa) que funcionan como prácticas de formateo (cf. Daniel Beunza y Raghu Garud, 2007), en la lógica del llamado “chartism” financiero (cf. Alex Preda, 2009) y en

socio-semánticas, es decir que son dispositivos que sufren secuencias de metonimias y metáforas que “están identificadas desde hace mucho como propiedades primarias de la acción mágica” (2011, p. 528). Y por práctica mágica, Appadurai entiende un procedimiento técnico que opera como una performance que es tanto un procedimiento coercitivo como adivinatorio (p. 527). Esto se expresa muy bien en el ejemplo histórico de la ecuación Black-Scholes-Merton que Donald MacKenzie ha analizado a fondo (2003)⁷⁴, y que considera un ejemplo fuerte de cómo los economistas performan la economía, en el sentido de Michel Callon (1998). Se puede decir, además, que la performatividad de dicha ecuación es una obra de artesanía que pretende exorcizar la magia de la adivinación⁷⁵ y, sin embargo, no podemos asegurar que en su uso predictivo, no se utilice como un conjuro mágico que garantiza la obtención de riqueza.

Si admitimos que la economía se hace en ese complejo proceso de generación de valor, por medio de ficciones económicas, donde “los mercados viven en los labios de las personas, el dinero es un acuerdo, la bolsa es una conversación de ofertas y demandas, la economía depende de promesas en vista de expectativas de mañana” (McCloskey, 1990, p. 105), también hemos de tener presente que los mediadores fundamentales son dispositivos (máquinas, materialidad comunicativa) cuya tarea de performance implica el disciplinamiento de la magia, aunque al precio de ocultar una cierta operatividad “cuasi-mágica” de los dispositivos. Visto así, la producción del valor económico en el modelo capitalista no consiste tanto en que tales dispositivos sean medios sin fin, sino en que *son fines convertidos en medios*. Y el fin en sí del que hablamos es la magia misma. El objeto de deseos y

determinadas acciones de inversión de los bancos en las cuales se buscan lenguajes de valoración para nuevos productos financieros (Appadurai, 2011, p. 528).

⁷⁴ Cf. Donald MacKenzie (2009), específicamente el capítulo 4: "Derivatives: The production of Virtuality".

⁷⁵ En una entrevista realizada por MacKenzie a un miembro del Chicago Board Options Exchange, éste dice que “[la ecuación Black-Scholes-Merton, y también su aplicación en unas hojas con cálculos de precios, que se vendían a los agentes financieros] le dio mucha legitimidad a todas las nociones de cobertura y precios eficientes, mientras que nos enfrentábamos, a finales de los 60’s e inicios de los 70’s, con toda la cuestión del juego de azar. Toda esa cuestión se desvaneció y creo que Black-Scholes hizo que se desvaneciera. No era especulación o juego de azar. Eran precios eficientes [...] Y nunca escuché otra vez la palabra juego de azar en relación a las opciones [productos financieros]” (2003, p. 854, traducción mía).

creencias (fundamento del valor económico, según Tarde) no es otra cosa que la magia, pero esa finalidad ha devenido en un conglomerado de medios: dispositivos que operan como herramientas y marcos para la creación del valor económico.

Hay una afirmación de Walter Benjamin, citada por Giorgio Agamben (2005), que dice que la primera experiencia que tienen los niños con el mundo no es que “los adultos sean más fuertes, sino su incapacidad para la magia”. De la precisión de ésta afirmación Agamben elabora una bella reflexión que nos indica que la magia se liga indisolublemente con la felicidad, porque “aquello que podemos alcanzar a través de nuestros méritos y de nuestras fatigas no puede, en efecto, hacernos verdaderamente felices”. Todos llevamos la nostalgia infantil por los objetos que otorgarán el poder de la magia: el genio de la lámpara, la gallina de los huevos de oro, o al menos un cuero mágico como en la novela de Balzac (*La peau de chagrin*). Y la magia se asocia con la ciencia de los nombres, pues la magia consiste en conocer los nombres precisos, ya que “ésta es la esencia de la magia, que no crea sino [que] llama” (Kafka, citado por Agamben, 2005, p. 27). En todo caso, la magia consiste en los conjuros que se articulan, no tanto como mensajes, sino como gestos (performances) que llaman al momento presente aquello que se desea. Son complejos y largos nombres (o fórmulas matemáticas o gráficos o complicados términos económicos de poder indexical) que están tocando la puerta del país de los magos, como las interminables listas de nombres diabólicos o angélicos de los antiguos nigromantes, que dominaban así a las potencias espirituales.

Pero, también hay que decirlo, los dispositivos y agenciamientos que operan en la producción del valor económico, son medios que tienen eficacia: el dispositivo, por ejemplo, tiene reminiscencias de magia no tanto como objeto misterioso, sino en su aptitud para ser manipulado, en su utilidad, que no obstante, tiene un aura, un potencial de poder, una evocación de lo mágico. La magia deja de estar en el objeto a economizar, pero también deja de estar en el mago, puesto que se coloca en un tercer lugar: el lugar del dispositivo-agenciamiento, el lugar del objeto máquina que economiza. Este tercer lugar representa la performance “aplanada” de una ficción que se ha vuelto realidad:

una obra teatral donde se han perdido dimensiones y sólo queda la dimensión de los actores: no hay “expectación”, no hay público, el “como si” se vuelve un “si” inapelable, rotundo, una realidad.

Por otro lado, decimos que los dispositivos son objetos en los que se hace una conversión de fines en medios. Esto ocurre porque son invenciones que “empaquetan” el futuro, lo congelan y lo comercializan. Son fines devenidos en medios: la felicidad al alcance de un conjuro y el conjuro es el precio, el valor económico. La magia de la economía capitalista no es tanto su indisciplina (por ejemplo, el furor o el miedo que merodea en los mercados), como su riguroso disciplinamiento.

Capítulo 3. Las competencias. Un objeto–máquina para el gobierno de los recursos humanos

El paso crucial fue que la tierra y el trabajo se convirtieron en mercancías, es decir, se trataron *como si* hubieran sido creados para la venta [...] La ficción mercantil puso el destino del hombre y de la naturaleza en manos de un autómeta que controlaba sus circuitos y gobernaba según sus propias leyes. Este instrumento de bienestar material estaba controlado exclusivamente por los incentivos del hambre y la ganancia o, dicho con más exactitud, el temor a carecer de lo necesario en la vida o la esperanza de obtener beneficios.

Karl Polanyi, *El sustento del hombre*

En su magnífico libro *La historia del mundo en 100 objetos*, Neil Macgregor, director de The British Museum, nos presenta un “galeón mecánico” (p. 554), procedente de Augsburgo Alemania, del año 1585 d.C., como representante de la Europa de los siglos XV al XVII, en un periodo de la historia que el autor denomina *la primera economía global*.

Dicho barco es una bella máquina, una maqueta de unos 40 cm. de alto, minuciosamente trabajada de hierro y cobre dorado (cf. anexo 1). El galeón era también un reloj y tenía en su interior una caja de música; los cañones se disparaban en una explosión de ruido y humo y el galeón avanzaba majestuosamente por una mesa grande. No se trataba sólo de un juguete, que lo era en el sentido de lo que fueron los juguetes para los adultos en aquella época, antes de que se convirtieran en objetos asociados a la infancia, sino que nuestro galeón también era un dispositivo que conjunta el poder (político y militar), la innovación (ciencia y tecnología) y la expansión por el mundo (geopolítica), en un sentido que dotaba de prosperidad económica. Así lo dice MacGregor: “En nuestro barco, la mayor habilidad técnica, no está en el modelado o en la doradura del propio galeón, sino en la ingeniería del reloj y las partes dotadas de movimiento automático. Los espectadores subrayaban repetidamente la precisión, el orden y la gracia de los mecanismos como este, que encarnaban el ideal de los primeros estados modernos tal como deberían ser y raramente eran, con todos sus elementos funcionando armoniosamente, bajo el control de una idea directriz y un soberano benevolente.” (p. 559).

El objeto es una máquina que conjunta, a manera de un poderoso nodo, la noción de control o gobierno sobre el mundo. Es una máquina de guerra en sí misma (el galeón podía transportar tropas y armas) y es una máquina teatral, pues en aquellas reuniones de los ricos del sur de Alemania se producía el asombro delante de ésta máquina pero también la reflexión sobre el poder y la riqueza, ligados al gobierno sobre la realidad. Es bien sabida la relación entre gobernar y la imagen del timonel de un barco, por las raíces del latín *gubernator* y la raíz griega *kybernetes*, que es también la raíz de la palabra cibernética. Por ello MacGregor concluye que “las ideas asociadas a gobernar un Estado, gobernar una nave y construir robots se aúnan en nuestra lengua; y, desde luego, también en nuestro galeón.” (p. 558).

Una máquina teatral y de guerra también se puede concebir en un sentido más amplio y en una genealogía más antigua y a la vez muy actual. Para ello, resulta necesario recurrir a la noción de dispositivo que nos presenta Giorgio Agamben (2006), quien, siguiendo a Foucault, lo define así:

Llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el *panoptikon*, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, los ordenadores, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo [...] (p. 257).

La noción de dispositivo de Agamben vincula el concepto con una genealogía de la economía del gobierno de los seres vivos y permite ubicar el alcance general de los instrumentos de control de muchos objetos-máquina. Es interesante la referencia a la economía, porque ésta se comprende como una disposición práctica de técnicas de administración y gestión que en la actualidad remiten al control, la orientación y el moldeamiento de prácticas,

gestos y discursos. El vínculo entre dispositivo y economía resulta, por ello, de notable importancia:

El vínculo que reúne todos estos términos es la referencia a una economía, es decir, a un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar – en un sentido que se quiere útil– los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres. (Agamben, 2006, p. 256).

La importancia de esta relación entre la economía y los objetos–máquina, entendida aquella como conjunto de técnicas de gobierno y éstos como dispositivos, es aún más relevante si pensamos en aquello que tiene una relación menos evidente con el poder. Es decir, si en lugar de estar frente a un galeón mecánico, un objeto–máquina que se despliega de manera evidente por el espacio de la economía global, nos situamos frente a otro objeto–máquina que no se mueve en aras de la conquista de tierras lejanas para ganar el prestigio y el oro prometidos.

Me refiero a un objeto mucho menos deslumbrante, más concreto y cuyo mecanismo no se construyó con hierro fuerte ni cobre dorado, sino que se constituyó como una disposición (una economía, diría Agamben) o conjunto de técnicas de gestión formativa que se denominan *competencias* y que responden a la urgencia o la necesidad de aislar y reproducir, incesantemente, la utilidad de los seres humanos en los espacios de producción y de consumo.

Las competencias son también una máquina, o mejor dicho un objeto maquínico, en el sentido que indicamos en el primer capítulo: un artefacto de doble naturaleza (material e inmaterial) que tiene funciones comunicativas en una red de fuerzas que configuran prácticas, discursos, técnicas, saberes y afectos. Dije previamente que los objetos–máquina son “maquinas de guerra y teatro” en el sentido de que son dispositivos en los cuales tienen lugar relaciones de fuerza en un sentido estratégico (en el sentido precisado por Foucault, 1977), pero también cabría considerar a las competencias como objetos maquínicos que no tienen una relación directa con las fuerzas violentas de la guerra ni la fuerza dramática de la representación teatral, lo que no les

excluye del ámbito del poder. Podemos considerar que *las competencias son máquinas capaces de aislar, orientar, reproducir y potenciar la utilidad de las capacidades humanas para el trabajo, en unos contextos de aprendizaje determinados*. ¿Cómo, pues, se constituyen dichas máquinas?, ¿qué contextos hacen posible la emergencia de las competencias como objeto-máquina?, ¿cómo funcionan en cuanto dispositivos del gobierno de las capacidades humanas para el trabajo y en qué sentido se pueden considerar un objeto económico y economizador?, por tanto, ¿cómo opera el objeto competencias en cuanto poseedor y generador de valor económico?

Para abordar estas cuestiones importa considerar las condiciones que hacen posible y que, en cierto modo, posibilitan un dispositivo como las competencias que pueden producir un *homo competens*.

1. Las competencias como máquina economizadora en el mundo del trabajo

En un trabajo publicado en *La revista europea de formación profesional*, los investigadores Mateo Alaluf y Marcelle Stroobans (1994) señalan que la profusión del concepto “competencias” en el sector empresarial, educativo y en las ciencias sociales se sitúa en una matriz compuesta por 1) las condiciones de mercado que indujeron transformaciones en los procesos de producción y, obviamente, en la organización del trabajo; 2) los trabajadores tienen mejor nivel educativo y eso implica más y mejores competencias disponibles⁷⁶; 3) las condiciones del mercado indujeron que las empresas gestionaran el trabajo como un mercado (oferta y demanda) en el que, por un lado, hay empresas que explotan intensivamente sus recursos humanos y, por otro lado, hay mercado de trabajo donde se desperdician los recursos humanos; y 4) el espacio de oportunidades y exigencias en el trabajo tiene como efecto que se recurra a la formación como manera de promover unas competencias adecuadas.

⁷⁶ Alalof y Stroobants señalan, con acierto, que este crecimiento del nivel educativo y de las competencias, que equivale a más y mejores recursos humanos, no se menciona en el discurso que reclama hacer una gestión por competencias (1994, p. 47).

Esta matriz muestra que la exuberante aparición del concepto competencias está ligado, primero, a los efectos del mercado en el mundo del trabajo y, segundo, a las exigencias sobre algo que podemos llamar la utilidad del trabajo o de las capacidades humanas. Es evidente que la utilidad del trabajo se asocia con una diversidad de aspectos tales como la cualificación (reconocimientos de las capacidades laborales), la formación técnica, la educación o nivel de instrucción, el papel de las instituciones que participan en la negociación de condiciones de trabajo y de otras instituciones que regulan o aportan algo al mundo del trabajo, como son las instituciones de educación superior. Las competencias emergen en el espacio de relación entre el mercado, el trabajo y la educación. Si bien resulta necesario especificar las características de ese espacio de interacción de las fuerzas del mercado, la organización del trabajo y las formas de producir un cierto modo de uso de las competencias en el trabajo.

Esto es lo que llamo un contexto para la generación de un objeto–máquina llamado competencias, un contexto que hace posible pasar de un *homo economicus* a un *homo competens*. Es también la conformación de un tipo de dispositivo, las competencias, que opera como máquina económica y economizadora, es decir como generadora de más valor económico. En otros términos, con las competencias tenemos un objeto o dispositivo económico, en el sentido amplio que Agamben le otorga a un dispositivo⁷⁷ y tenemos un objeto que economiza, en el sentido específico de un objeto–máquina que genera un valor económico en el sentido de valor de mercado.

⁷⁷ Agamben (2006) rastrea el sentido que tiene el término “economía”: “Sabemos que en griego *oikonomia* significa administración de la *oikos* (es decir, de la casa), y de modo más general, gestión, *management*.” (p. 254) y lo vincula con la tradición teológica del cristianismo que lo introduce para explicar el gobierno de Dios en el mundo (la Providencia). Por tanto el término latino *dispositio* no sólo traduce al término griego *oikonomia* sino que lleva toda la carga de significado de una tradición teológica que ha analizado la cuestión del gobierno y el control sobre el mundo. Agamben dice que los conceptos de dispositivo que usa Foucault se articulan con dicha herencia teológica y tienen así una mayor relevancia: “La proximidad de este término [Gesell, en Heidegger] con la *dispositio* de los teólogos, así como con los dispositivos de Foucault, llega a ser evidente. El vínculo que reúne todos estos términos es la referencia a *una economía*, es decir, a un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar –en un sentido que se quiere útil– los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres.” (p. 256, énfasis añadido).

1.1 La máquina competencias se monta sobre el trabajo reconfigurado como *mercado de trabajo*.

La “mano invisible” del mercado, de Adam Smith, es *complementada* por la “mano visible” de la empresa (Ignasi Brunet y Antonio Morell, 1998, p. 376, énfasis añadido); lo cual no es muy diferente de la afirmación que señala que la “mano visible” del empresario *sustituye* la “mano invisible” del mercado (Ignasi Brunet y Ángel Belzunegui, 2005, p. 52, énfasis añadido). Los autores se refieren a la relación entre mercado económico y organización del trabajo, dentro de las teorías sobre la empresa y con ello quieren resaltar la manera como el mercado ha incidido sobre la manera de conceptualizar, organizar, pautar, definir y transformar el trabajo. Se entiende que el trabajo es considerado un activo dentro de la producción de bienes y servicios.

El escenario competitivo que los mercados han propiciado para la reorganización del trabajo se caracteriza, como es sabido, por el crecimiento global del comercio, la globalización de las finanzas, la innovación tecnológica y organizativa y los procesos de terciarización (Ignasi Brunet y Ángel Belzúnegui, 1999). Se asume que éste cambio se caracteriza por la exigencia de flexibilidad y la capacidad de autonomía, en unos procesos productivos que han dejado atrás el modelo fordista y taylorista, y han entrado en una nueva modalidad de organización del trabajo (Brunet y Belzunegui, 1999, pp. 205 – 237).

La economía clásica o neoclásica establece una noción del mercado que es ideal: en el intercambio de bienes o servicios cualquier problema de ajuste entre preferencias (utilidades o deseos) y cantidades (escasez) se resuelve con el auxilio del mercado en sí mismo, es decir por la fijación de precios con relación a la oferta y la demanda (Brunet y Morell, 1998, p. 374). Y, como puede advertirse, esta concepción hace del mercado algo aporoblemático, pues el intercambio se da en un espacio ascético. Sin embargo, teorías económicas posteriores⁷⁸ al capitalismo neoclásico problematizan el intercambio económico

⁷⁸ Son interesantes, en especial por su carácter multidisciplinar: la teoría económica – institucionalista (Thorsten Veblen, Ronald Coase, Douglass North y Oliver Williamson), cf. David Urbano Pulido, Juan Carlos Díaz Casero y Ricardo Hernández Mogollón, (2007) y la

al señalar que éste no tiene lugar en el vacío, y que se requiere del marco de estructuras institucionales, es decir se requieren formas de asignación de recursos, mediciones del valor y formas de supervisión. Todo esto supone *la economización de los costes de intercambio* y la aparición de un juego de organización y de estrategia (Joaquín López Novo, 1994). La consecuencia de ello es que el intercambio económico deja de ocurrir en un espacio fijo, ya no está localizado exclusivamente en el mercado mismo, sino que se moviliza hacia la misma organización del trabajo. En otras palabras, el ámbito de la organización del trabajo se economiza y deja de ser tan sólo un juego de organización para devenir en un juego de estrategia. Es fundamental tener en cuenta que el ámbito de la organización del trabajo ha entrado en un proceso intenso de economización, porque ello implica la trasmutación de los medios en fines: los medios de producción de bienes y servicios para el mercado se han convertido en fines de mercado en sí mismos, en la medida que son medios economizados.

El mundo económico, en el sentido propiamente capitalista, no es solamente el mundo de los intereses egoístas que luchan y producen beneficios para todos, gracias a la mano invisible, según la imagen idílica de Adam Smith, sino que “el mundo económico es tanto el de la economía de las organizaciones como la economía de mercado” (Brunet y Morell, 1998, p. 378). Esto permite mirar de qué modo las condiciones en las que emerge el objeto-competencias son las condiciones de un mundo económico, y lo es en dos sentidos: como una disposición de saberes, instituciones, prácticas y medidas que gobiernan los comportamientos, las actitudes y los pensamientos (es decir, la economía como dispositivo en el sentido arqueológico de Agamben) y, por otra parte, en el sentido de la economización de aquello que hace posible el intercambio económico: marcos, agentes y todos los elementos organizativos e institucionales del intercambio económico. En otras palabras, las competencias emergen en unas condiciones que ya están economizadas.

El montaje de las competencias sobre ésta condición economizada del los medios de intercambio implica otra condición importante: que tanto el mercado

teoría económico institucionalista y evolucionista (Geoffrey Hodgson), cf. Bruno Gandlgruber, y Arturo Lara, (2007).

como las organizaciones (léase "empresas", pero no exclusivamente) son "máquinas de distribución de recursos" y, por tanto, es importante el análisis de lo que ocurre en esos procesos de mediación. En dichos procesos de mediación se generan las características que permiten entender el sentido preciso que tiene la materialización del trabajo como recurso. Las teorías sobre la empresa señalan que el trabajo y su organización se enmarcan en la empresa como una serie de relaciones complejas donde es fundamental la noción de "agente" y la noción de "contrato", que enmarca la acción de los diversos agentes (Marta Peris-Ortiz, Carlos Rueda Armengot, Cristina de Souza Rech y Manuel Pérez Montiel, 2012). Aquí no estamos ante el *homo economicus* que se mueve en el espacio del mercado, como sujeto racional que busca maximizar el beneficio, sino que estamos ante el *homo competens* que tiene que resolver una serie de tareas previas y mediadoras, orientadas a la eficiencia y que tienen como fin penúltimo emular al mercado. El *homo competens* emerge y se configura en el despliegue de una serie de mecanismos que tensan, producen dinamismo, controlan, resuelven, analizan, valoran y conducen todas las decisiones que se orientan a la eficiencia de una organización que compite en el mercado. Esos mecanismos se corresponden con la acción organizada de la empresa, que no necesariamente es eficiente en el sentido económico, pero que pretende serlo y a partir de allí evalúa su éxito o fracaso. Por tanto, es interesante considerar cómo operan las nociones de agente y contrato en las empresas: en el caso de los agentes se trata siempre de un tipo de agente no individual (Eugene Fama, 1994); no estamos ante el propietario (o empresario individual) sino ante agentes que tienen funciones diversas: dirigir, asumir riesgos, seleccionar recursos, determinar formas de organización de los recursos en tanto *inputs*, ejercer funciones de diseño del trabajo, operar bajo rutinas de trabajo y controlar, hacer ajustes, producir evidencias que garantizan el trabajo eficiente, etc; y todas estas funciones implican relaciones entre: accionistas – directivos, empleador – empleado, regulado – regulador, asegurado – asegurador, etc., es decir, básicamente todas las relaciones dentro y fuera de la empresa⁷⁹. Como se advierte, la

⁷⁹ "[...] la teoría de agencia debe tener en cuenta no solo la relación de agencia entre propietarios y directivos, sino también los contratos entre los directivos y otros grupos de interés o stakeholders [...] Entre estos: los empleados, que pueden llegar a tener una relación

noción de agente implica que las acciones y decisiones están distribuidas colectivamente⁸⁰ dentro de un marco organizado que, sin embargo, permite diversos márgenes de acción orientados a una eficiencia, es decir a la maximización de utilidades económicas. Ahora bien, la noción de "contrato" complementa la de agente, puesto que las relaciones de agencia están mediadas por unos dispositivos de "apropiación" o uso de la propiedad, que son los diversos tipos de contrato. La noción de contrato permite no sólo explicitar lo que media la acción de los agentes sino también permite analizar la dimensión de poder que se juega en las empresas, puesto que la construcción, uso y control de los contratos⁸¹ son la expresión material del gobierno en las empresas. Las teorías que analizan las relaciones contractuales en la empresa advierten que en ese entramado se incluye "una multitud de relaciones contractuales complejas entre la ficción legal y los propietarios del trabajo, de los *inputs* materiales y de capital y los consumidores" (Brunet y Morell, 1998, p. 391). Pero no se obvian las dificultades de la noción, dado que los contratos son mediadores que jamás alcanzan la totalidad de las relaciones (no son exhaustivos, en modo alguno) y su configuración es evidentemente histórica (no "natural") y política (José Luis Ramos Gorostiza, 2012).

Por ello, las condiciones que hacen posible al *homo competens* son posibilidades ya economizadas en dos sentidos: todo medio es *también un fin* y la *utilización de los medios* tiene lugar dentro de unos marcos de propiedad.

idiosincrásica con la empresa; los proveedores, de cuyo cumplimiento y adaptación depende una parte de los beneficios de la empresa; o los clientes, que permiten la existencia misma de la empresa. Pero la ampliación de la teoría de agencia, más allá de la relación entre los propietarios y los altos directivos, es mucho más específica y centrada en la relación «delegación de derechos de decisión-control», en el ámbito interno de la empresa." Peris-Ortiz, Rueda Armengot, de Souza Rech y Pérez Montiel (2012), p. 109.

⁸⁰ "Galbraith indica que en la empresa moderna la decisión no es producto del individuo sino de grupos; de tal modo que los hombres obran eficazmente en asuntos en los cuales ningún individuo, por ilustrado e inteligente que sea, [no] tiene más que una fracción del conocimiento necesario. [...] Por otra parte, las personas que ocupan puestos formalmente muy altos en una organización ejercen en realidad poderes muy limitados en cuanto a decisiones sustantivas. Esto no significa que carezcan de poder, pero es un poder ciertamente menor que el fingido por la obediencia convencional, las relaciones públicas o profesionales o la vanidad personal", Brunet y Morelli, 1998, p. 380.

⁸¹ Los contratos son derechos de uso o, mejor dicho, "contratos de propiedad", cf. la nota 13 en Brunet y Morell (1998): "[Thrainn] Eggerton (1995) denomina derechos de propiedad aquellos que los individuos tienen para utilizar los recursos. Un sistema de derechos de propiedad es un método mediante el cual se confiere a los individuos la 'potestad' de seleccionar, para bienes específicos, cualquier uso entre todo un conjunto de usos posibles no prohibidos. Este concepto de propiedad es más amplio que el concepto jurídico, ya que también incluye usos sociales.", p. 391.

Las competencias forman parte de los medios cuya función es propiciar el intercambio económico, pero son medios que representan un coste (medidos en valor monetario) y entonces forman parte del juego estratégico de un "mercado" dislocado. Las agencias representan un gasto que, en el momento que se analizan y se valoran, se tornan en espacios de mercado, puesto que allí se generan contratos de transacción económica, como cuando por ejemplo se externalizan los gastos de gestión en una empresa filial de una multinacional. Son múltiples las maneras en que los medios, los marcos y las herramientas de gestión para el mercado, se convierten en nuevos fines (de maximización del beneficio), en nuevas localizaciones del mercado. En dicha condición, las competencias son herramientas que están perfectamente diseñadas para ser medidas y valoradas como un coste de transacción, como un medio economizado que puede generar nuevos espacios de mercado (por ejemplo, los mercados de la formación de las competencias en instituciones de educación).

Pero la *utilización de los medios* ocurre en marcos de propiedad, que son los contratos que regulan dichos usos. Las competencias, en cuanto herramientas necesarias para la producción y servicios de las empresas, sólo se pueden usar dentro de tales marcos, lo cual no quiere decir que no se utilicen fuera de ellos, pero son las relaciones contractuales (formales e informales) las que regulan su utilización: los directivos, los mandos intermedios y los empleados de niveles básicos y operativos tienen funciones que implican y suponen la utilización de saberes y habilidades (comportamientos y actitudes) que están enmarcadas en los contratos laborales, pero también están pautados por una cultura empresarial (que es un contrato no formal) y una atmósfera de los espacios de trabajo. Si bien los contratos (que incluyen un marco legal, pero también social) no son dispositivos que agoten la relación y el uso de las competencias, en cambio si contienen y orientan el uso de las competencias hacia una utilización de tipo eficiente (económico), es decir de rentabilización máxima. Estas condiciones ya economizadas, como se ejemplifica con las nociones de "agente" y "contrato", son la expresión material del trabajo como "mercado de trabajo".

1.2 La máquina competencias opera sobre la materialización del trabajo como recurso humano.

¿Cómo se materializa el trabajo como recurso humano? Es decir, ¿de qué manera se constituye la máquina que hace que el trabajo se pueda instrumentar en ese campo economizado que es la organización empresarial? En el seminario de 1979, al analizar la emergencia del neoliberalismo, Foucault dice que el trabajo es pensado de manera diferente por la economía neoliberal, en el sentido de que el foco ya no está en el capitalismo como proceso de producción (o como proceso económico en sí), sino en el comportamiento del individuo que decide trabajar:

Un [Theodore W.] Schultz, un [Gary] Becker, dicen: en el fondo, ¿por qué trabaja la gente? Trabaja, desde luego, para contar con un salario. Ahora bien, ¿qué es un salario? Un salario es simplemente un ingreso. Desde el punto de vista del trabajador el salario no es el precio de venta de su fuerza de trabajo, es un ingreso [...] ¿qué es un ingreso? ¿Cómo se lo puede definir? Un ingreso es sencillamente el producto o rendimiento de un capital. Y a la inversa, se denominará 'capital' todo lo que pueda ser de una manera u otra una fuente de ingresos futuros. [...] el salario es por tanto la renta de un capital. Ahora bien, ¿qué es el capital cuya renta es el salario? Bueno, es el *conjunto de factores físicos, psicológicos*, que dan a alguien la capacidad de ganar tal o cual salario. [...] Descompuesto desde la perspectiva del trabajador en términos económicos, el trabajo comporta un capital, es decir *una aptitud, una idoneidad*: como suelen decir, es una 'máquina'." (Foucault, 2007, p. 226, énfasis añadido)

Foucault advierte que el neoliberalismo, como por ejemplo en la teoría del capital humano de Schutz y Becker, ofrece un punto de vista nuevo en su análisis del trabajo, que se desplaza del análisis del mismo capital (la producción, la inversión, la abstracción del tiempo de trabajo, etc.) al análisis del comportamiento del individuo. Y este punto de vista supone la aparición de una perspectiva nueva o una nueva red de inteligibilidad respecto al funcionamiento del trabajo en el capitalismo. En la clase de su seminario de la

siguiente semana, Foucault explica cómo esa red de inteligibilidad hace que las acciones de los individuos se puedan pensar como acciones economizables⁸², puesto que los comportamientos se pueden pensar, medir, cualificar, prever, valorar, dentro de esa lógica, de manera que: "si el individuo va a llegar a ser 'gubernamentalizable' [sic], si se va a poder tener influjo sobre él, será en la medida y sólo en la medida en que es *homo economicus* [...] El *homo economicus* es el interfaz del gobierno y el individuo" (2007, p. 252).

Aprovechando el apunte de Foucault, diré que *las competencias operan como una interfaz entre la organización que dispone los usos del trabajo* (es decir, la empresa, pero no sólo la empresa, también otras organizaciones, incluyendo las escuelas) y *las capacidades y comportamientos de los individuos* (es decir los trabajadores, pero no sólo los trabajadores sino también los desempleados y quienes aspiran a trabajar en el futuro, por ejemplo los estudiantes).

La posibilidad de este funcionamiento mediador de las competencias entre empresa y trabajador ocurre por, al menos, estas tres condiciones: 1) el recurso humano como potencia productiva se vuelve objeto de gestión, 2) la educación (el aprendizaje) queda dislocada y se pone al servicio del cálculo economizado y 3) el tiempo de trabajo se amplía hacia la inclusión del riesgo futuro. Veamos sucintamente dichas condiciones.

1) Recursos humanos como objeto de gestión.

El concepto de "recurso humano" está asociado con la teoría del capital humano, de Theodore Schultz y Gary Becker, que Foucault examinó en el seminario del College de France, en 1979, como expresión del neoliberalismo. Es sabido que la teoría del capital humano ha tenido un resurgimiento en el análisis del papel que tiene el aprendizaje en la economía de la llamada "sociedad del conocimiento":

Según los teóricos de la nueva concepción del capital humano, las competencias laborales necesarias para hacer funcionar economías de

⁸² En la clase del 21 de marzo de 1979, Foucault explica de manera brillante la mutación que sufren fenómenos como la delincuencia, la definición penal del crimen, la organización penitenciaria, etc., en este desplazamiento del neoliberalismo norteamericano hacia la economización de los comportamientos. Cf. Foucault, 2007, pp. 246 – 261.

baja productividad y externamente poco competitivas ya no alcanzan para desempeñarse en economías abiertas y sometidas a intensas presiones hacia la competitividad global [...] El nuevo concepto de educación, entonces, hace hincapié en la adquisición de disposiciones cognitivas superiores para enfrentar eficazmente situaciones complejas, lo cual supone entrenamiento para resolver problemas, para actuar creativamente y tomar decisiones; el conjunto configura los contornos de una formación orientada hacia las "competencias de empleabilidad". (Paulina Perla Aronson, 2007, pp. 14 – 15)

Si bien la teoría del capital humano no explica totalmente la relación entre educación y el mundo del trabajo⁸³, sí que hace posible un cambio de foco en la organización del trabajo, que pasa de los medios de producción en sí mismos hacia el lado del trabajador, pero no como individuo en sí mismo, sino en tanto un agente capaz de generar competitividad en la medida que sus saberes (habilidades, conocimientos, actitudes, etc.) podían ofrecer ventajas económicas. Es bien conocido el ejemplo del *toyotismo* en las empresas occidentales, que hacia la década de los ochenta (Martin Carnoy, 2001, pp. 89-99) importan el modelo japonés del "flujo tenso" y el "justo a tiempo", basado en una organización invertida de la producción: en lugar del modelo de Ford (primero hay que producir, luego almacenar y al final vender) se invierte la relación (primero se vende, luego se produce sobre la base de las ventas). Esta reorganización del trabajo supone analizar los conocimientos o saberes de los trabajadores para re-distribuirlos de un modo más eficiente. Y esa redistribución consiste en la gestión de los "recursos humanos". Es necesario advertir el sesgo economizador en el lenguaje del *management* de los recursos humanos: "La teoría estratégica de los recursos y las capacidades [...] explica la diferencia de rentabilidad entre empresas a través de la posesión de recursos y capacidades [localizados en sus empleados] con rasgos distintivos (heterogeneidad) valorados por los clientes" (Brunet, Ignasi y Altaba, Eugenia, 2010, p. 162). Y por tanto es fundamental la tarea de volver eficientes tales

⁸³ Así por ejemplo Lester Thurow (1988, 1996) es escéptico sobre el impacto de la educación en la productividad y en la mejora de salarios; por su parte propone la teoría de "la cola laboral", que postula que no se compite por ingresos sino por empleos y que los empresarios valoran no los saberes de un candidato al empleo sino el tiempo que le llevará aprender el trabajo.

recursos: de allí que sea muy intenso el esfuerzo que supuestamente se tiene que dedicar al logro de la eficiencia: "la gestión por competencias aborda un inventario de competencias [...] orientado a convertir la empresa en *una máquina eficaz* al servicio de la competitividad económica. Para ello se requiere mejorar el desempeño / competitividad de los trabajadores" (Brunet y Altaba, 2010, p. 163–164, énfasis añadido).

Este discurso sobre la eficiencia respecto a los recursos humanos tiene su expresión en la literatura del *management*. De éste discurso se han señalado sus efectos perniciosos sobre los trabajadores (Michela Marzano, 2011). También se ha mostrado con el análisis de la literatura del *management* la mutación del trabajo hacia la dimensión relacional (Luc Boltanski y Ève Chiapello, 2002). Y, efectivamente, se trata de un discurso que alude a prácticas de gestión de los recursos humanos muy precisas. Por ejemplo, si se toma el libro *Capital humano*, un libro muy práctico, escrito a finales de los 90 por un consultor de empresas norteamericano⁸⁴; hallamos una serie de pautas, consejos, propuestas de acción, formas de organización muy concretas y postulados de tipo axiomático, que giran en torno a la idea de que el trabajador es un inversor y se intenta persuadir a los directivos de empresa que vale la pena enfocarse en la gestión más eficiente de los trabajadores, vistos como una inversión fructífera si se obtiene su compromiso y el mejor desempeño. Pero el discurso de la gestión de los recursos humanos se dirige también a los mismos trabajadores o a futuros trabajadores (o desempleados y futuros desempleados), como se puede ver en otro libro, éste más reciente: *Prepárate: el futuro del trabajo ya está aquí*⁸⁵; un libro que combina información, experiencias, anécdotas, consejos y propuestas orientadas a buscar, procurar, adquirir o desarrollar las habilidades y competencias necesarias para los trabajos que serán valorados en el futuro (la autora habla del año 2025). Cuando la autora habla de las fuentes de recursos para generar un buen

⁸⁴ Thomas O. Davenport (1999), *Capital humano. Creando ventajas competitivas a través de las personas*, Barcelona: Gestión, 2000.

⁸⁵ Lynda Gratton, *Prepárate: el futuro ya está aquí*, Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2012 [orig. 2011]. La autora es fundadora de Hot Spots Movement, un equipo que relaciona el mundo académico y el mundo de los negocios y que se dedica a dar apoyo en desarrollo organizacional, estrategias de recursos humanos y gestión del capital humano: Cf. <http://www.hotspotsmovement.com/>. Acceso: 7 de enero de 2013.

capital humano (entiéndase: competencias que permitan la empleabilidad) menciona: el capital intelectual (estudios, preparación), el capital social (las redes sociales) y el capital emocional (por ejemplo, la capacidad de tomar decisiones). Es un libro diseñado para la autogestión de los recursos humanos, en un futuro acotado por el discurso del *management*.

Ambos ejemplos, ambos libros (libros que quizá se ubican entre la literatura de auto ayuda y la literatura académica), coinciden en el supuesto de que las capacidades para el trabajo son un potencial productivo y que serán recursos productivos si se gestionan adecuadamente. La tarea fundamental que postulan es la gestión y consiste, por tanto, en una red de prácticas, ideas, opiniones, pautas, que tienen como objeto al individuo que puede trabajar, que puede producir, gracias a la optimización de sus recursos, de su capital humano.

2) La educación se disloca y se pone al servicio del cálculo económico.

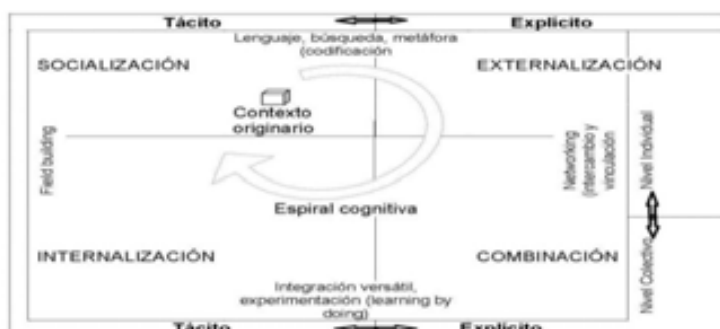
El profesor japonés Ikujiro Nonaka, investigador en el campo del *management*, observó que los economistas sólo consideraban el conocimiento como un recurso que se podía distribuir y no como un recurso que se puede producir. A partir de ésta observación Nonaka postuló que el aprendizaje es un proceso colectivo y que está situado en los lugares del mismo trabajo. Tanto los trabajadores como la organización son quienes desarrollan nuevos saberes, si bien siempre en relación con saberes y prácticas previas o redundantes. Con ello Nonaka criticó los enfoques atomistas, centrados sólo en los individuos y en situaciones aisladas (*problema solving*), y planteó una noción de "inteligencia" de las organizaciones y un ciclo de aprendizaje más amplio o completo, es decir un "ciclo cognitivo entero" (Enzo Rullani, 2000, p. 236)⁸⁶. La

⁸⁶ Rullani (2000, p. 238) propone el siguiente esquema:

idea es que la creación de conocimientos ocurre por un proceso conformado por diversas operaciones cognitivas en las cuales se transita entre conocimientos tácitos (presente en un contexto específico) y explícitos (separado del contexto originario y explicitado a través de un código), en una serie de "conversiones" del saber, de manera que:

"[...] el conocimiento de los agentes tiene que ser socializado y, sin cambiar de calidad, tiene que ser compartido por muchos agentes que integran el grupo originario. Entonces, se puede transformar en explícito (externalización) para que pueda circular también fuera del grupo originario e integrarse con otros conocimientos del mismo género (combinación). Por último, los conocimientos externos necesitan ser re-contextualizados, a través de su internalización en los grupos y en los individuos que deben actuar." (Rullani, 2000, p. 237)

Este proceso, de naturaleza totalmente empírica y funcionamiento circular (o espiral), en el cual ocurre la conversión del conocimiento de tácito a explícito y viceversa, hace posible una verdadera producción de conocimientos, por lo que el profesor Nonaka considera que "la ciencia no constituye el único lugar en el que se produce conocimiento porque también la organización de la empresa produce conocimiento" (Rullani, p. 241). En realidad se trata de una visión sistémica que considera las competencias como un stock de saberes que se crean y se guardan en la organización, que se vinculan con la estructura organizacional de la empresa y que se sitúan en un sistema de proyectos orientados a la eficiencia económica de la actividad empresarial. Es una perspectiva sistémica cercana a la propuesta de Peter Senge (1995), que plantea que la innovación requiere una capacidad de "aprendizaje organizacional" que sólo es posible cuando se piensa "en sistemas". Es



importante tener en cuenta que los procesos de generación de conocimiento suponen un espacio de trabajo cooperativo, donde no sólo tiene lugar la solución de problemas, sino que además se fijan hallazgos y se producen técnicas que permiten reproducir formas de hacer, se produce una socialización del conocimiento y se generan metáforas que permiten compartir las experiencias. Por otro lado, el ciclo cognitivo de aprendizaje que ocurre en el trabajo, donde una parte del espiral de aprendizaje es un saber tácito (un saber que no sigue los procesos lógicos) recuerda el concepto de "conocimiento tácito" de Michael Polanyi (1966), que expresa una de las fuentes de creación de conocimiento desde la dimensión empírica, donde se conjunta la pasión y el enfrascamiento con una situación concreta y la búsqueda de soluciones. En otra perspectiva, se trata de un tipo de aprendizaje más cercano al oficio de la artesanía, en el sentido que ha desarrollado Richard Sennett (2008).

Sin embargo, lo más relevante es que la relación entre educación y trabajo queda sustancialmente modificada, pues ya no se trata de ámbitos separados o de dos etapas secuenciales: la formación en las instituciones educativas y la posterior inserción laboral. Ahora la educación o al menos el aprendizaje se localiza en múltiples lugares y de modos diversos: en el lugar de trabajo, como parte de la formación profesional, pero sobre todo como lugar de producción de nuevos saberes. Son nuevos espacios de aprendizaje, no porque antes no existieran en el trabajo, sino porque ahora se conceptualizan como espacios de distribución y producción de conocimiento, y son objeto de gestión y de análisis en las ciencias de la administración y los negocios.

Esta emergencia del papel clave del aprendizaje en la empresa será algo que se revertirá en las instituciones educativas cuando las competencias generales y específicas comiencen a colonizar el lenguaje del aprendizaje en la escuela y en las universidades. En todo caso, esta dislocación de la educación conlleva que el aprendizaje se pone al servicio del cálculo económico, porque las competencias necesarias para producir conocimientos son "factores competitivos", es decir elementos que generan valor económico en la empresa, frente a otras, en el juego de competencia económica. Por eso, el estudio de un proceso de transformación de los saberes (tácitos y contextuales – explícitos o

codificados – tácitos o recontextualizados) también considera necesarias las acciones que economicen los conocimientos:

La segunda acción [acciones para que el círculo o espiral cognitivo completo sea eficiente en la competencia económica de la empresa] [...] se refiere a la defensa y al desarrollo de las competencias contextuales que deben acompañar, como fundamento básico del conocimiento, al crecimiento del saber codificado que se intercambia en las redes globales [...] [ello] implica la [conservación] de los recursos esenciales tanto para la producción de conocimiento (capacidad para encontrar soluciones empíricas, para generalizarlas en la comunicación y en la investigación), como para el uso de conocimientos externos (capacidad para recontextualizar, para experimentar soluciones apropiadas al contexto específico). [...] *la segunda acción para economizar los conocimientos y las competencias que se poseen alude al fortalecimiento de la capacidad de autorreferencia y de evolución que tienen los sistemas que se han radicado en los distintos contextos.* Esto se puede conseguir si, al interior de cada contexto, se descentralizan el poder y la inteligencia empírica, para que se fomente la evolución [de la empresa] sin perder la identidad. (Rullani, 2000, pp. 249 – 251, énfasis añadido).

Es una inmensa tarea de metacodificación de formas de organización, de producción de técnicas, de aprendizajes colectivos y de constitución de identidades grupales que buscan siempre la eficacia y se enfilan hacia la incesante eficiencia económica. Es en dicho sentido que la educación dislocada o el aprendizaje recolocado en los espacios de trabajo, se ha puesto al servicio de cálculos que hacen posible la rentabilidad económica.

3) El tiempo de trabajo incluye el futuro como riesgo.

En la revolución que representó la emergencia del mercader en la sociedad (Jaques Le Goff, 1956), durante la Edad Media, tuvo lugar una viva discusión sobre la usura (o los primeros banqueros en Occidente) y su capacidad de hacer que el dinero produzca más dinero, es decir, de hacer que el dinero "trabaje": "En el siglo XIII, teólogos y canonistas comprueban con estupor que

el dinero usurario, en efecto, 'trabaja'." (Le Goff, 1986, p. 42). Y al considerar lo que hace funcionar ese mecanismo de producción de valor, los teólogos y canonistas concluyen que lo que vende el usurero es "tiempo":

Los usureros son ladrones, pues venden el tiempo que nos les pertenece, y vender el bien ajeno contra la voluntad del poseedor es robar [...] Además, como no venden otra cosa que la demora de dinero, es decir el tiempo, venden los días y las noches. Pero el día es el tiempo de la claridad y la noche el tiempo del reposo. Por consiguiente, venden la luz y el reposo. (*Tabula exemplorum* del siglo XIII, Le Goff, p. 58 y 60).

Sin que existan aún los conceptos ni las teorías económicas que surgirán con la modernidad y el advenimiento del capitalismo, durante el siglo XIII tuvieron lugar unas prácticas y se crearon nociones y dispositivos que permitieron la emergencia de prácticas y conceptos de lo que hoy llamamos la economía. Y precisamente la denunciada venta del tiempo (o robo del tiempo), en la banca occidental *in nuce*, tal como se realiza en la práctica de la usura, permite que el tiempo futuro⁸⁷ adquiera unas formas muy concretas de economización.

Esto ocurre gracias a las prácticas comerciales que se extendieron durante los siglos XIII y XIV, pero también por la creación de ciertos instrumentos del comercio. Así, ante el peligro de perder el capital invertido, el comerciante o el comerciante usurero, puede echar mano de seguros, letras de cambio u otros instrumentos que salvaguardan su capital, gracias a las nociones de *periculum sortis* (el peligro de que su inversión no sea re-embolsada, ya sea porque el deudor es insolvente o por causa de la mala fe del deudor) y la de *ratio incertitudinis* (la medida de incertidumbre de su actividad⁸⁸), con lo cual, el tiempo futuro se conceptualiza *como riesgo* y susceptible de *lucro* y, gracias a ello, queda así economizado:

⁸⁷ El futuro ya no será sólo el tiempo de la salvación o la condenación eternas, en la vida del más allá, o no será ya sólo el tiempo escatológico que pone fin a la historia o le da sentido, sino que el tiempo futuro es ahora el tiempo economizado.

⁸⁸ Cf. Marjorie Grice Hutchinson (1982) respecto al pensamiento económico medieval de la llamada "Escuela de Salamanca"; cf. también Jesús Santos del Cerro (1998) y Cecilia Font de Villanueva (2006).

[la] idea [...] que reconoce un lugar a lo seguro y a lo inseguro (*en la previsión, en el cálculo económico*) desempeñará una gran parte en el establecimiento [posterior] del capital (Le Goff, p. 106, énfasis añadido).

Este tiempo del riesgo calculado, el futuro apresado en la previsión y convertido en una garantía de renta económica, tendrá una condición prácticamente naturalizada en el capitalismo tardío, del que somos parte. Pero ese tiempo economizado todavía no está integrado en el trabajo, en el tiempo del trabajo. Será también en la Edad Media que el tiempo del trabajo sufrirá una transformación hacia el control y la mecanización, pero sólo mucho más adelante, el tiempo de trabajo será asimilado como valor en la producción de las mercancías. Es sabido que uno de los aportes fundamentales, si no el que más, del análisis crítico que Marx hace del capitalismo es precisamente el descubrimiento de que el valor económico se produce con relación a la fuerza de trabajo y su generación de plusvalor (Diego Guerrero, 1990, 2004a, s/f). El papel del tiempo de trabajo, como medida de valor⁸⁹, tiene un papel dinámico y sistémico en el ciclo de generación incesante de valor económico en el capitalismo⁹⁰. En los modelos fordista y taylorista el tiempo de trabajo, es un

⁸⁹ En el capítulo 18 del libro I de *El Capital*, respecto al salario por tiempo, dice Marx: "[...] en el cerebro de los capitalistas se refleja sólo la apariencia de las relaciones de producción. El capitalista no sabe que también el precio normal del trabajo encierra determinada cantidad de trabajo impago, y que precisamente ese trabajo impago es la fuente normal de su ganancia. *La categoría de tiempo* de plustrabajo no existe en absoluto para él, ya que dicho tiempo está incluido en la jornada laboral normal que él cree pagar al pagar el jornal. Por cierto que para el capitalista, empero, existe el tiempo extra, la prolongación de la jornada laboral más allá del límite correspondiente al precio usual del trabajo. Frente a sus competidores que venden por debajo del precio, insiste incluso en que se otorgue una paga extra (extra pay) por ese tiempo extraordinario. Vuelve a ignorar, a su vez, que esa paga extra incluye trabajo impago de la misma manera que lo incluye el precio de la hora de trabajo habitual. Si, por ejemplo, el precio de una hora de la jornada laboral de 12 horas es de 3 peniques o sea el producto de valor de media hora de trabajo, mientras que el precio de la hora de trabajo extra es de 4 peniques el producto de valor de 2/3 de hora de trabajo, *en el primer caso el capitalista se apropia gratuitamente de la mitad de una hora de trabajo; en el segundo, de 1/3 [de hora]*.", vol I, p. 670 (énfasis añadido).

⁹⁰ Como ejemplo de la relación compleja pero fundamental del tiempo de trabajo en el capitalismo y la producción de valor cf.: «El plusvalor relativo tiene que ver con el hecho de que la fracción no pagada del trabajo puede aumentar incluso si la jornada laboral se mantiene constante [...] El valor de las mercancías, y por tanto también el de la fuerza de trabajo, evolucionará en razón inversa al aumento de la productividad, mientras que el plusvalor relativo lo hará, por tanto, en razón directa. Esto significa que la tendencia intrínseca del capital es al abaratamiento de la mercancía y, por su medio, al abaratamiento del obrero. Por consiguiente, no debe interpretarse la "economización de trabajo" que implica la creciente productividad como si tuviera por objeto la reducción de la jornada laboral: en el capitalismo, el único objeto es la disminución del tiempo necesario del obrero mismo; por eso, a veces se alcanza este resultado

tiempo que no deja de ser un tiempo productivo fundado básicamente en el tiempo pasado, o trabajo muerto, pero generador de más valor económico⁹¹. Lo que propongo es que, con la emergencia de las competencias, consideremos una nueva condición de economización del tiempo de trabajo, cuando se pide que el empleado *asuma el riesgo futuro* como parte de dichas competencias.

Será con las competencias que se integre el tiempo futuro como riesgo, aquel futuro que es *ratio incertitudinis*, es decir la medida del riesgo que se somete al cálculo económico. Esto es evidente en la demanda de compromiso o implicación "forzada" y con la exigencia de comprometerse con los resultados, según el modelo de competencias del trabajo actual (Jean-Pierre Durand, 2004; Matilde Massó y Carlos Lozares, 2010, 2012, Matilde Massó, 2011). Se trata de un tipo de contrato psicológico, como se le suele llamar en los manuales de management⁹², que impone implicación, compromiso y participación en la incertidumbre que rodea el campo de las pequeñas decisiones y su efecto potencial sobre la rentabilidad económica futura. Esta condición de aceptar y asumir el tiempo futuro como un riesgo, mediante procesos de gestión empacados en "contratos psicológicos", supone otra condición: la de estar en una situación asimétrica que afecta la manera de responder ante el riesgo. En un relato de la vida laboral de una mujer de edad mediana en Nueva York, que se arriesgó a trabajar en una empresa de

sin la mediación del abaratamiento de la mercancía.» Resumen del libro I de *El Capital* de Marx, sección cuarta, Diego Guerrero, 2004b, p. 22.

⁹¹ "El 'valor' [en Marx] no es una categoría del modo de distribución de las mercancías, del mercado, sino una categoría del modo de producción-distribución capitalista: la producción fundada en el valor se corresponde con el 'modo de producción' (producción-reproducción-distribución) fundado en el trabajo asalariado. [...] La alienación en [Marx remite] al nacimiento de una forma alienada de existencia de las capacidades sociales, esto es, al proceso de constitución y autonomización de poderes y conocimientos sociales históricamente específicos bajo la forma de capital o *trabajo muerto acumulado*". Jorge García, Jorge Lago, Pablo Meseguer y Alberto Riesco, 2005, p. 95 y 97 (énfasis añadido).

⁹² Thomas Davenport lo expresa así: "Un documento formal [el contrato laboral] puede captar algunos aspectos de la relación entre el trabajador y la compañía, pero nunca será capaz de abarcar todos los sutiles elementos interpersonales. Empleamos por eso la expresión *contrato psicológico* para englobar la red de aspectos escritos, no escritos, expresos, tácitos y en definitiva inefables de la interacción entre el empleado y la empresa. [...] se impone un contrato diferente, el que exige del individuo que atienda al valor de su capital humano como única fuente de seguridad en el empleo." 1999, pp. 94 – 95. Más adelante (pp. 102 – 103), el autor ofrece consejos para gestionar los cambios en el "contrato psicológico" y encajar uno nuevo, de modo que el empleado lo acepte con la misma actitud de "inversor" de su capital humano. Si se analiza dicho discurso, se puede percibir que las condiciones dadas (fusión de empresas, competencia de mercados, decisiones tomadas muy arriba en la jerarquía, etc.) son un simple marco externo respecto al mencionado "contrato psicológico", lo que obvia la dimensión coercitiva del contrato.

publicidad, y que fracasó, Richard Sennett reflexiona sobre la manera de enfrentar el riesgo en el trabajo y con respecto a las competencias que se exigen: señala que "vivir en continuo estado de vulnerabilidad es la propuesta que, tal vez sin querer, hacen los autores de los manuales de empresariales cuando celebran el riesgo cotidiano de la empresa flexible" (1998, p. 86).

Y precisamente esa condición de ser competente, que es condición de la exigencia de asumir el futuro como riesgo, tiene un efecto peculiar según el lugar que se tenga en la relación asimétrica: así por ejemplo los aportes de la llamada "psicología del riesgo" (Daniel Kahneman y Amós Tversky, 1987; Ricardo Pascale, 2007; Ricardo Pascale y Gabriela Pascale, 2007) señalan que cuando se está en una situación de "perdedor" (como es el caso de la mayoría de los empleados) es mayor la tendencia a exponerse al riesgo, dado que estamos dentro de un marco más oscuro, más desfavorecedor. O dicho de en las palabras de Richard Sennett:

"No es que la desigualdad y la diferencia social hayan desaparecido; nada más lejos que eso. Antes bien, es como si ponerse en movimiento suspendiera de repente la realidad personal: nadie es tan calculador ni escoge tan racionalmente, pero espera que algo surja con el cambio. Gran parte de la bibliografía sobre el riesgo analiza la estrategia y los planes de juego, los costes y los beneficios, en una especie de sueño académico. En la vida real, el riesgo avanza de una manera más elemental llevado por el miedo a dejar de actuar. En una sociedad dinámica, la gente pasiva se marchita" (1998, p. 91).

Todo el dispositivo de los recursos humanos, donde las competencias son decisivas, materializa unas formas de organización del trabajo que hacen posible el uso del trabajo de unas maneras determinadas: en unas condiciones de gestión de los comportamientos y las actitudes, con aprendizajes que generen cuotas de rentabilidad económica y en la adopción de un tiempo futuro que tiene que aceptarse como riesgo.

2. ¿Cómo opera la máquina-competencias? Sobre la capacidad de ser competentes y la magia del mandato para serlo.

Jean Pierre Durand (2004) dice que si bien el trabajo es más duro en el nuevo capitalismo y que por medio de la evaluación por competencias se controla con mayor rigor el comportamiento individual de los trabajadores, siempre se pueden generar nuevos espacios de autonomía, que permiten que el trabajo sea más agradable y más interesante. Durand llama a esas formas de auto-organización la "tercera empresa", que es donde se halla "la empresa verdadera, la que ocupa la mente y da sentido a la actividad de los trabajadores, la de las relaciones sociales que se viven desde el interior, con toda la tensión que arrastran, trátense de tensión o de cohesión." (2004, p. 249). No obstante, dicha libertad produce un efecto no deseado, puesto que los juegos sociales que se generan en esta "tercera empresa", hacen posible una cierta satisfacción en el trabajo y al mismo tiempo una aceptación que produce el consentimiento a la nueva organización del trabajo, haciendo que la empresa sea "un espacio pacificado" (p. 250).

Lo que está indicando Durand es que la nueva organización del trabajo flexible tiene una eficacia suficiente para que el modelo de la gestión por competencias de los recursos humanos se pueda reproducir. Es decir que las competencias son un dispositivo que funciona: funciona dentro de unas condiciones economizadas (gestión de comportamientos y actitudes individuales, educación sujeta cálculo económico e incorporación del riesgo futuro) pero funciona con una eficacia que permite su repetición y ampliación. Esto implica que, dentro de las condiciones de posibilidad de la flexibilidad de la organización del trabajo actual⁹³, el dispositivo de las competencias tiene, no solamente unos efectos negativos o perniciosos (Boltanski y Chiapello, 2002; Michela Marzano, 2011), sino también una positividad que hace posible que las competencias sean

⁹³ La flexibilidad a la que se somete la nueva organización del trabajo, tiene como contraparte la flexibilidad exigida a la empresa: "La flexibilidad mide la capacidad de adaptación de la empresa a las necesidades cambiantes del entorno. Este objetivo presenta diferentes dimensiones, entre las que cabe destacar tres: 1) la habilidad para introducir con rapidez productos nuevos en el mercado –flexibilidad en innovación; 2) la habilidad para modificar las características de los productos actuales –flexibilidad en producto; y 3) la posibilidad de variar el volumen de producción para atender las fluctuaciones de demanda sin que repercuta de forma significativa en los costes –flexibilidad en volumen". Ignasi Brunet i Antoni Vidal, 2008, p. 108.

operativas y autogeneren sus propias formas de disciplinamiento y desplieguen usos del trabajo que sean economizables. Así pues ¿cómo se produce esa operatividad del dispositivo dentro de las condiciones dadas? ¿Cómo funciona la máquina–competencias que pone a trabajar las capacidades humanas en una ejercitación de rutinas que detentan el poder incesante de la flexibilidad? ¿Cómo se genera la voluntad de ser competentes en un mercado de trabajo que promete la empleabilidad a cambio de ofrecerse a sí mismo como sujeto multifuncional?

2.1 Sobre la capacidad de ser competentes o las competencias como máquina protésica del saber.

"El trabajo debería ser definido no tanto como una actividad humana forzada sino como *una actividad medida*, es decir, jerarquizada, normada y repartida". (Pierre Rolle, 2005, p. 122, énfasis añadido)

La importancia que tiene la noción de *medición* con respecto al trabajo, utilizada por Pierre Rolle (y que proviene del sociólogo Pierre Naville), es valiosa porque nos permite una aproximación al dispositivo de las competencias en tanto interfaz de la organización del trabajo y las capacidades que se ponen en juego, puesto que precisamente la máquina-competencias tiene una doble función de instrumento de medición y control, así como una función de mediación, gracias a la adecuación que supone la relación entre el dispositivo y los comportamientos y actitudes humanas.

De las competencias, dice Pierre Rolle "que su significación no puede consistir en otra cosa que no sea su funcionamiento" (2005b, p. 206) y con ello se refiere a la manera como se aísla y utiliza el trabajo en las nuevas formas de organización del trabajo. Medir algo supone, precisamente, una operación de aislamiento, de segmentación, jerarquización, estandarización y nuevo establecimiento de relaciones por medio de normas, en un sentido que pueda aceptarse en la sociedad de manera amplia. Es un proceso de construcción social de formas de medición que a su vez forman parte de un proceso más amplio:

Los saberes, las habilidades y los modos de vida de los asalariados son cada vez menos específicos, a medida que pasamos del oficio, en el que el compañero conocía y controlaba el conjunto del dispositivo, a las escalas de cualificación, en las que la contribución del obrero es aislada y normalizada y, finalmente, a la administración contemporánea de las competencias. La misma persona puede ser utilizada en un número creciente de puestos y cada puesto puede ser ocupado por una cantidad más o menos grande de personas. (Rolle, 2005b, p. 209).

En el proceso de generación de nuevas formas de medición de la actividad productiva resulta decisivo el aislamiento de comportamientos, afectos, saberes tácitos, formas de colaboración, y actitudes determinadas con respecto al trabajo organizado en función de la evaluación por competencias. Hay que tener presente, sin embargo, que tales dimensiones de la actividad humana no han estado ausentes ni eran indiferentes en la organización fordista o taylorista del trabajo: se ha dicho que la misma imagen del obrero o trabajador en los sistemas de organización de la industria no son exactamente como se pintan en los esquemas del obrero máquina o el trabajador en la cinta de producción en serie⁹⁴, antes bien, los estudios muestran que:

[...] en la práctica, el rendimiento efectivo dependía de la organización informal de los trabajadores... ¡en un contexto productivo completamente taylorizado! Las mismas constataciones acerca de la cooperación efectiva de los supuestos 'obreros-máquina' serán desplegadas desde finales de la década de los setenta por varios analistas Fordistas: también ellos descubrirán 'apaños', 'chapuzas', 'cooperaciones' y 'entendimientos' no prescritos en las cadenas. Jorge García, Jorge Lago, Pablo Meseguer y Alberto Riesco (2005, p. 66).

La constitución y el funcionamiento de la máquina que permite la medición de estas capacidades no estrictamente técnicas ni rutinarias, las competencias, suponen la integración de unas condiciones de posibilidad en el mismo sujeto que se evalúa, es decir que previamente se construye un "homo competens"

⁹⁴ Cf. la crítica de la imagen construida sobre el obrero del fordismo y del posfordismo en Jorge García, Jorge Lago, Pablo Meseguer y Alberto Riesco, 2005, pp. 57 – 73.

que incluye los rasgos de un nuevo "homo economicus". Esto quiere decir, siguiendo las teorías de la nueva economía (Fabio Boscherini y Gabriel Yoguel, 2000), que se trata de un sujeto con: 1) una racionalidad limitada o acotada, 2) que se mueve y actúa con información incompleta y 3) que se enfrenta a situaciones de incertidumbre que no se puede representar en modelos matemáticos. Es importante reconocer cómo la teorización sobre las empresas es una teorización sobre el sujeto como agente económico, pero simultáneamente como agente que aprende de cierta manera y se comporta de cierta manera en el trabajo:

Así, se parte de una teoría de la empresa que incluye entre sus argumentos la racionalidad acotada de los agentes, el acceso imperfecto a la información y la incertidumbre no modelable del ambiente en el que actúan. La incertidumbre, que constituye un elemento clave de análisis, se convierte en un parámetro que los agentes no pueden expresar en términos probabilísticos. La información incompleta no puede ser completada y en ese marco los agentes toman sus decisiones. Desde esta concepción, *la capacidad de aprender*, concebida como un proceso interactivo embebido socialmente, y el desarrollo de competencias entre los agentes determinan el éxito económico de empresas, regiones y países. (Boscherini y Yoguel, 2000, pp. 137–138, énfasis añadido)

Los argumentos que se van tejiendo diseñan al *homo competens* desde la concepción de la empresa como un agente capaz de resolver problemas inéditos y de crear nuevos saberes, en un proceso donde los saberes codificados y los saberes tácitos hacen un inter juego muy importante. Se plantea que los conocimientos codificados consisten en saberes tecnológicos y organizacionales que se comunican por medio del mercado, mientras que los saberes tácitos tienen que ver con saberes específicos en la aplicación de la tecnología y la capacidad de resolver problemas no codificados y la capacidad de vincular situaciones e interactuar con otros recursos humanos (Boscherini y Yoguel, pp. 139–140). El inter juego consiste en procesos donde los trabajadores (agentes, según esta teoría) que tienen acceso al saber codificado son capaces de generar una "representación mental compleja [y nueva] de los

procesos de trabajo" (p. 140), pero también importa que los saberes tácitos, desarrollados en los lugares de trabajo o en contextos informales ligados al trabajo, permiten un mejor uso de los saberes codificados, de tal manera que "el desarrollo de competencias tácitas al interior de la empresa puede conformar activos intangibles difíciles de transferir, puede tener un efecto positivo sobre la creación de ventajas competitivas y sobre la performance..." (p. 141).

Propongo que concibamos este proceso, proceso que genera el *homo competens*, como un **saber protésico**, es decir como una máquina que funciona con el sujeto humano para el aislamiento de sus capacidades, a la vez que se generan formas de medición y utilización de esas capacidades, con una finalidad estrictamente productiva, es decir economizada. Si consideramos con atención el sentido que tiene el interjuego de saberes codificados y tácitos en el trabajo, donde las competencias operan como un dispositivo que genera valor para la competencia económica, podemos advertir que se trata de una aparente inversión de la técnica. Es decir, si pensamos en la técnica como *la fijación de un hallazgo*,⁹⁵ entonces lo que se hace con las competencias, aparentemente es invertir la relación: se parte de la fijación de algo y luego se procede al uso reiterado de ensayos que harían posible el hallazgo. Lo que se fija en la competencia es un mecanismo de operación estándar: puede ser la capacidad de reconocer los efectos del comportamiento propio en los demás⁹⁶ o puede ser la capacidad de pasar de un contexto a otro tolerando la incertidumbre del contexto⁹⁷. En estos ejemplos, la operación fijada se orienta

⁹⁵ La técnica se puede definir como "la fijación de un hallazgo", es decir como el aislamiento de un procedimiento que genera un resultado o produce una solución y que dicha solución se puede repetir y es susceptible de transmitirse vía el aprendizaje. Se habla de técnica porque ocurre en unas condiciones que se pueden reproducir y resulta de la conjunción de tales condiciones y una operación precisa.

⁹⁶ La socióloga Eva Illouz (2006) habla de la aparición de la competencia "comunicativa" en el nuevo capitalismo, gracias a la introducción de la psicología en el mundo de la empresa: "según las reglas de la comunicación que propuso la psicología popular, el primer imperativo de un buen gerente es evaluarse 'de manera objetiva' [...] Muchos manuales sobre liderazgo exitoso recomiendan convertirse en un actor meadiano [relativo a George H. Mead], evaluar la imagen que se tiene de sí y compararla con la imagen que los otros tienen de uno. [...] La literatura de consejos para una dirección exitosa condicionaba el éxito a la propia capacidad de verse desde afuera, por decirlo de alguna manera, a fin de controlar el propio efecto en los demás." Pp. 50 – 51.

⁹⁷ Richard Sennett (2006) ejemplifica esta competencia en la figura de los consultores: "estas instituciones [flexibles], como hemos visto, privilegian el tipo de vida mental que encarnan los consultores, que pasan de un lugar a otro, de un problema a otro, de un equipo a otro. Los

hacia contextos diversos, cambiantes, y procura generar soluciones, que puedan ser hallazgos o desempeños útiles en función de unas exigencias de producción o de eficiencia económica. Mirado con cuidado, en realidad se trata de una *fijación sin hallazgo*, o una especie de cuasi-técnica, pensada para el contexto de flexibilidad laboral propio del nuevo capitalismo.

Si las competencias pueden pensarse como cuasi – técnicas, donde se fija un cuasi – procedimiento a fin de hacer plausible un hallazgo, un saber tácito (know-how, know-who, etc) que pueda generar una innovación o una mejora en la eficiencia, entonces hablamos de un modo extraño de utilizar las capacidades en el trabajo. Extraño en al menos dos sentidos: primero en el sentido que sorprende que se trate unas herramientas con "usos sin utilidad predefinida", puesto que con las competencias, especialmente las llamadas competencias de tipo transversal, lo más relevante no es la aptitud para desempeñar una actividad productiva definida o un espectro de tareas donde las habilidades sean una especie de "herramienta multifuncional". No. Lo relevante consiste en un desempeño potencial que aún no se ha definido, porque es algo abierto al futuro, un futuro que irán trayendo los mercados externos o internos. Entonces, la extrañeza consiste en esa apertura excesiva o indefinición instrumental de la competencia. Pero hay otro sentido de extrañeza para el uso de las capacidades que está implícito en las competencias y es un anclaje peculiar con los aspectos "blandos" de las capacidades: en el discurso y práctica de las competencias, se acentúan aspectos tales como capacidades de relación⁹⁸, emociones, empatía, reflexividad, comunicación, autocontrol emocional, motivación, etc. Y desde la óptica de ésta dimensión blanda de las capacidades (*soft abilities*), y si continuamos con la imagen de la prótesis, entonces se trata de un saber protésico que no sustituye ni amplifica ningún miembro de nuestro cuerpo, que ni siquiera sustituye el cuerpo mismo, sino que ocupa el lugar del centro blando

miembros del equipo tienen que hacerse expertos en trabajo en proceso, pues con el tiempo se estarán desplazando permanentemente de un sitio a otro de la organización." (p. 106) Y sobre su función, Sennett dice: "En principio, se supone que los consultores proporcionan asesoramiento y estrategias con objetividad; en la práctica, sin embargo, realizan el penoso trabajo de reorganizar actividades en la periferia de la organización: jubilaciones forzadas, eliminación de departamentos, nuevos deberes para los empleados supervivientes." (p. 52).

⁹⁸ La noción de competencia – según Massó y Lozares (2010) – es eminentemente relacional (p. 6).

de las capacidades. En el lenguaje de las figuras emblemáticas del poder-hacer humano, se trataría del inverso de un replicante⁹⁹, es decir una réplica de la capacidad blanda para el trabajo, que no tiene habilidades concretas, pero que gracias al modo de gestión de sus emociones o habilidades sociales, puede enfrentar numerosas situaciones cambiantes con éxito.

La imagen de lo protésico se asocia con el cuerpo y, en cierto modo, a una noción básicamente individual, de manera que las competencias como saber protésico –la capacidad de ser competentes– pueden concebirse como algo estrictamente individual, y uno de los efectos de la gestión por competencias es precisamente la individualización del trabajo (Matilde Massó, 2011; Jean-Pierre Durand, 2004), en términos de que la medición de las competencias aísla al trabajador en el proceso de la evaluación de las mismas. Sin embargo, cuando hablamos de un saber protésico que hace posible una potenciación del "centro blando" de las capacidades para el trabajo, se ha de tener en cuenta que ello ocurre dentro de un marco que lo hace posible: las competencias son valoradas en un esquema de organización del trabajo que hace posible evaluar las competencias e instituir así el encuadre que define lo que es más valioso en el trabajo. Hay que decir, sin embargo, que el encuadre define las pautas del trabajo valioso o eficiente y también perfila el fracaso, es decir que el saber protésico de las competencias instituye una valoración del fallo o del fracaso: la incompetencia se define no por la falta de talento en sí, sino por la carencia de unas aptitudes y actitudes que encajen en el modo de organización flexible del trabajo.

Podemos pensar este nuevo marco que mide las competencias a partir de un ejemplo del campo educativo: Richard Sennett (2006) presenta el caso de una prueba que mide aptitudes para estudiantes norteamericanos, el SAT

⁹⁹ Richard Sennett (2008) recurre a la imagen del replicante de la película *Blade Runner* para explicar el vínculo que tenemos con dispositivos que pueden ser máquinas o herramientas ligadas a capacidades en el trabajo (pp. 109 – 113). Los replicantes de Ridley Scott están diseñados para realizar tareas humanas, sin la desventaja del cansancio humano, pero supuestamente no tienen emociones ni son capaces de "replicar" las capacidades relacionales del ser humano, lo cual queda cuestionado y abierto en *Blade Runner*. Ahora bien, si pensamos en la máquina – competencias como dispositivo para el trabajo que aísla y fija capacidades de tipo "blando", sin que importen las habilidades específicas para tareas especializadas, entonces el saber protésico del que hablamos hace del "homo competens" un inverso del replicante: "capaz de ser capaz", gracias a la transversalidad de sus competencias de tipo emocional y relacional.

(Scholastic Aptitude Test), en un contexto educativo que enfatiza el "aprender a aprender"; Sennett comenta que el test mide una capacidad potencial, centrada en los procesos e independiente del contenido, lo cual tiene como efecto un "pensamiento puramente operacional [que] requiere superficialidad mental" (p. 105). Y, sin embargo, la superficialidad valorada en estos instrumentos coincide totalmente con la organización del trabajo flexible. El otro lado de la medición es que la "incompetencia" no consiste tanto en un fracaso real sino potencial, puesto que se está valorando el "uso futuro" de esas capacidades, y además un cierto tipo de uso: aquellas que se adapten, no al modelo de "puesto de trabajo", sino al de la "empleabilidad".

Por otro lado, así como se evalúa la capacidad potencial en el marco de evaluación de las competencias, tiene lugar de manera implícita, colateral, una valoración de la misma "incapacidad potencial". Así como el test SAT que ejemplifica Sennett mide una capacidad potencial, en el ejercicio del acto de medición tiene lugar una performance que hace real el potencial valioso y su contraparte: lo que no encaja en un perfil de competencias o que no es suficiente para unos criterios de valoración competencial. *En otras palabras, el dispositivo genera un tipo de fracaso (o lo insitucionaliza, como dice Sennett)*. El fracaso es algo que aún no ocurre, pero queda así establecido en la evaluación por competencias y genera unas consecuencias.

2.2 Sobre la magia del mandato de ser competentes o las competencias como el hechizo de la voluntad.

En el análisis del dispositivo de economización de las competencias, en tanto máquina que aísla y configura la capacidad para el trabajo productivo, resulta pertinente insistir en la fuerza eficiente que tiene el dispositivo: la gestión del trabajo se hace por medio de la gestión de competencias; la organización del trabajo flexible en los flujos tensos de la producción supone utilizar el modelo de las competencias; la economización del trabajo como un mercado supone hacer un uso más eficiente del recurso humano y en dicha tarea las competencias son una herramienta básica; la competitividad empresarial supone una utilización de aprendizajes tácitos que generan más valor económico por medio de la innovación y allí también se requiere evaluar por

competencias; sólo para decir lo que pareciera una consecuencia obvia: la misma educación ha sido colonizada por el modelo de las competencias, de manera que los efectos del dispositivo son prácticamente autoevidentes.

Pero ello no significa que la eficiencia del dispositivo sea también algo evidente. Podemos reconocer las condiciones que hacen posible la emergencia del dispositivo: el trabajo reconfigurado como mercado, los trabajadores devenidos en recursos e inversores de su potencial, el empleo transformado en empleabilidad. También podemos advertir la constitución del dispositivo de las competencias como una cuasi técnica que logra aislar el potencial humano para el trabajo, logrando establecerse como un saber protésico que supuestamente complementa y amplía la capacidad para el trabajo. Lo hace para el tipo de trabajo requerido en el modelo de la empleabilidad: trabajo flexible, en condiciones de contratos de tiempo limitado y bajo condiciones de creciente individualización del trabajador y aumento de la competencia por los puestos de trabajo de los niveles medios y básicos. Y, sin embargo, cabe insistir en el éxito del modelo de las competencias: ¿por qué la imposición del modelo tiene una relativa aceptación en la organización del trabajo? ¿Por qué el dispositivo se asume como una exigencia del mercado de trabajo pero también como una voluntad individual que conduce a la búsqueda y adquisición de las competencias (o a la educación entendida como formación por competencias) que aseguren un puesto de trabajo?

Estas preguntas no apuntan tanto a la respuesta innegable de que tales son las únicas condiciones de posibilidad para el trabajo en la sociedad del capitalismo tardío, sino que señalan una cuestión más básica: ¿cómo se asume dicha exigencia de adquirir y desplegar las competencias para la empleabilidad? ¿Cómo son eficaces los saberes protésicos o las cuasi técnicas de las competencias de manera que se reproducen aquí y allá los imperativos de responder a los perfiles de competencias, de responder a los mandatos de las competencias con actitudes y comportamientos idóneos? Es una pregunta básica respecto al funcionamiento del dispositivo, que pretende indagar sobre su misma potencia, su eficacia devenida en eficiencia económica, puesto que opera en el mundo del mercado del trabajo, que rentabiliza el trabajo en un sentido muy concreto.

En el análisis de la operatividad de los dispositivos de economización propuse recurrir a un elemento radicalmente opuesto a todo campo economizado, a saber, la magia; y su oposición es total porque la economía es "la ciencia de la era postmágica", aún cuando pueda "equivocarse y traicionar su refinamiento postmágico cediendo [...] a la tentación de la magia" (McCloskey, 1990, pp. 104 – 105). Sin embargo, una teoría de la magia, como se ha dicho, nos permite pensar el ámbito de las técnicas (o las cuasi técnicas) puesto que la magia trabaja en la misma dirección que las técnicas, es un "arte de hacer", por medio del logro de una eficacia, donde el resultado se anticipa, no como predicción sino como condición del ejercicio. En esto las técnicas mágicas se distinguen de la ciencia y la tecnología¹⁰⁰, puesto que operan como dispositivos que no pueden predecir por medio de cadenas de explicación causal, sino que anuncian un resultado que produce una expectativa, una poderosa esperanza:

[...] vemos en la esperanza y en las ilusiones que ella crea, los fenómenos fundamentales de la magia. Incluso los ritos más vulgares, llevados a cabo mecánicamente, están acompañados de un mínimo de emociones, aprensiones y sobre todo de esperanzas. La fuerza mágica del deseo es tan consciente que gran parte de la magia consiste en deseos. (Marcel Mauss, 1979, p. 139).

Es curioso poder pensar que los deseos, si consideramos que en la esperanza hay un fuerte componente de deseo, tanto como las creencias, se asocian en las técnicas mágicas a la vida económica, tal como lo hallamos en Gabriel Tarde (2011). Mientras que en Tarde los deseos y creencias se traducen al ámbito de lo cuantificable en su psicología económica (Bruno Latour y Vincet Lépinay, 2010), en la teoría de la eficacia mágica lo que tenemos es la constatación de que la eficacia mágica es un acto absolutamente social: "la creencia de todos, la fe, es el efecto de la necesidad de todos, de sus deseos

¹⁰⁰ En un discurso pronunciado en Roma en 2002 ("Ciencia, tecnología y magia"), Umberto Eco (2007), hizo una distinción muy práctica entre ciencia y tecnología: "la tecnología te lo da todo enseguida, mientras que la ciencia avanza despacio" y añade su preocupación de que al "estar habituados a la tecnología no tiene nada que ver con el hecho de estar habituados a la ciencia; más bien tiene que ver con el eterno recurso a la magia. [...] *La confianza, la esperanza en la magia, no se disipó en absoluto con la llegada de la ciencia experimental.* El deseo de simultaneidad entre causa y efecto se transfirió a la tecnología, que parece la hija natural de la ciencia." (pp. 125 – 126, énfasis añadido).

unánimes. El juicio mágico es el objeto de un consentimiento social, traducción de una necesidad social, bajo la presión de los cuales se desencadena toda una serie de fenómenos de psicología colectiva. La necesidad que todos sienten sugiere a todos el fin a conseguir." (Mauss, 1979, p. 136).

Es posible hallar cierta capacidad explicativa en la teoría de la magia cuando queremos analizar la eficacia de dispositivos de economización, como cuando consideramos que los procesos de economización requieren marcos que acotan o separan y que hace posible el cálculo económico, de un modo análogo al de los rituales mágicos, que suponen ámbitos especializados. Sin embargo, cuando pensamos en dispositivos que participan de contextos ya economizados, como son las competencias, cuya función primordial es producir una definición y medir las capacidades para el trabajo, no tenemos una producción de valor económico directo, puesto que las competencias sólo generan un valor muy relativo en términos económicos para los mismos trabajadores, y ni siquiera para todos.

Y, sin embargo, hay no sólo una exigencia de adquirir, mostrar, poseer y desplegar las competencias que mejor respondan a los inventarios de competencias requeridas por el mercado laboral, sino que además hay también *la voluntad* de hacerlo: la gestión del factor humano en los lugares de trabajo, por medio de las competencias, tiene como contraparte, así sea impuesto por las condiciones que han economizado la organización del trabajo, el deseo y propósito de ser competentes, de asumirse capaces de ser útiles en ese sentido productivo que exige el trabajo flexible. Esto se corresponde bastante a lo que Peter Sloterdijk ha denominando en el mundo moderno¹⁰¹ la nueva antropotécnica, es decir el modelo de autodisciplina que nos ordena: *has de cambiar tu vida*. Llama la atención que el modelo autodisciplinario sea el modelo del *fitness*, puesto que el anglicismo elegido por Sloterdijk es un término que remite tanto a un programa de entrenamiento como a las capacidades y aptitudes idóneas para tener un buen estado de salud. Y la

¹⁰¹ Para Peter Sloterdijk (2009) "la diferencia esencial entre el mundo moderno y el antiguo" consiste en lo siguiente: "moderna es la época que *ha llevado a cabo las más alta movilización de las fuerzas humanas bajo el signo del trabajo y la producción*, mientras se llama antiguas a todas las formas de vida donde la suprema movilización se hacía en nombre del ejercicio y la perfección." (p. 271, énfasis añadido).

propuesta de un orden centrado en las disciplinas de entrenamiento, que nos cualifiquen para el trabajo y la producción, surge de un cierto tipo de literatura que es todo un llamado al ejercicio de la voluntad y el deseo: Sloterdijk cita a Hans Würtz¹⁰² como una de las referencias más importantes de ésta vida centrada en el esfuerzo propio:

[...] sus propuestas consistían, fundamentalmente, en cambios que se expresarían en verbos *modales*: tú podrás lo que quieras, debes querer lo que hayas de querer, debes poder querer y eres capaz de ello, suponiendo que tengas a tu lado a alguien que quiera que tú quieras. (Sloterdijk, 2009, p. 78)

La pedagogía de la voluntad que cita Sloterdijk, y que surge de *una pedagogía para el discapacitado*, hace posible una consciencia de entrenamiento donde el sujeto ha de tener una voluntad de cambio y mejora continua, en la cual tiene lugar una figura de entrenador o *couch* que "quiere que yo quiera, encarna la voz que puede decirme: ¡Has de cambiar tu vida!" (p. 78). Frente a dicha pedagogía de la voluntad, en este orden de vida entendido como un incesante entrenamiento y un llamado imperativo para adecuarse a unos determinados perfiles de competencia, es que resulta valioso considerar el funcionamiento de la magia, como forma de eficacia en el dispositivo de las competencias. Me refiero al papel que juega el lenguaje en la operatividad performativa que "hace hacer". El imperativo (la orden) de las competencias, dentro de las condiciones ya economizadas de la organización del trabajo, halla su eficacia en esa performatividad que es transversal a toda la gestión por competencias, donde el lenguaje cofunciona con una voluntad de cambio y esfuerzo (la promesa de hacerlo) que responde precisamente a la exigencia de entrenamiento que describe Sloterdijk.

Y, como se ha dicho, el funcionamiento de lo mágico aquí parece tener un papel muy interesante, pues la orden y la promesa o juramento son formas de consagración que se explican desde la estructura de la magia que opera y hace

¹⁰² Pedagogo alemán, nació en 1875 y murió en 1958. La obra que cita Sloterdijk es de 1932 y se titula: "Romped las muletas. Problemas de inválidos de la humanidad. Hijastros del destino de todos los tiempos, con texto e ilustraciones", (Sloterdijk, 2009, p. 71).

que las cosas sean, que ocurran. En este punto resultan muy valiosas las investigaciones de Giorgio Agamben sobre el juramento y la orden (2008 y 2011, respectivamente).

Digamos, pues, provisoriamente, que en la operatividad del dispositivo de las competencias tiene relevancia *el mandato u orden de ser competentes y el compromiso que le co-rresponde*, es decir que la "servidumbre voluntaria" que se genera en la nueva organización del trabajo (Jean-Pierre Durand, 2004) no sólo se explica por un disciplinamiento que viene desde el "mercado de trabajo" ni por las múltiples coacciones que acompañan a la individualización del trabajo¹⁰³, sino que también hay una eficacia del dispositivo que opera sobre una voluntad que *quiere lo que se espera que quiera*. Esto es lo que podemos llamar, desde el análisis del funcionamiento mágico del dispositivo, *una voluntad hechizada para la "servidumbre voluntaria"*.

En su conferencia "¿Qué es una orden?" (2011), Agamben dice que la arqueología del concepto "orden" muestra que la palabra griega *arjé* (*arjós*) significa orden, autoridad o cargo y también origen o comienzo¹⁰⁴, lo que parece implicar que "no hay origen para una orden, porque la orden es el origen o está en el lugar del origen" (p. 53). Todavía más apreciable es su observación de que, a partir de Aristóteles, la orden no puede ubicarse en ninguna tradición filosófica y, todavía más, en ningún análisis de discurso que busque su valor de verdad o falsedad, puesto que en la orden (y la plegaria, la amenaza, las exclamaciones, las advertencias, los consejos, la pregunta) tenemos discursos "indiferentes a la verdad y la falsedad, porque no manifiestan valor apofántico." (p. 55). A partir de aquí, Agamben plantea la siguiente hipótesis: en la cultura occidental hay dos ontologías, ligadas entre sí, aunque una de ellas fue menospreciada en la historia del pensamiento

¹⁰³ Uno de los principales efectos de la implementación del modelo de gestión por competencias en las empresas productivas y de servicios, aún cuando en ellas se preconice el trabajo en grupo, es la individualización del trabajador (Matilde Massó, 2011; Matilde Massó, y Carlos Lozares, 2012; Richard Sennet, 1998).

¹⁰⁴ En la Biblia, judía y cristiana, el término *arjé* (o *en arjé* = en el principio) es relevante: aparece en la traducción griega del Génesis ("en el principio creó Dios los cielos y la tierra") y es evidente que remite a un mito de origen sobre todo lo que existe, y dicha creación ocurre por una orden, un mandato. En el evangelio de Juan también está el término *arjé* ("en el principio era el verbo..."), que muestra el origen como algo que continúa siendo en el presente, pues ese verbo o palabra, continúa presente. Es como si el origen fuera equivalente a una orden que funda, pero que continúa activa en la realidad presente. Cf. Agamben, 2011, pp. 50 – 51.

filosófico (debido a la decisión de Aristóteles de dejar fuera los discursos no apofánticos), y son *la ontología de la aserción* (a la que pertenecen la filosofía y la ciencia, puesto que implica el análisis de lo que es, lo real o existente) y *la ontología de la orden* (a la que pertenecen la ley, la religión y la magia, que remiten a lo que debería ser). Con ésta hipótesis se puede clarificar el problema de los actos de habla, que tiene que ver con las frases ilocutivas y performativas:

¿Cómo funciona un acto de habla? ¿Qué es lo que le da a su mera pronunciación la fuerza y la realidad de un hecho? Los lingüistas no lo explican con peculiar eficacia. Como si hubieran alcanzado aquí una especie de estrato mágico en el lenguaje. Ellos dicen que es de ese modo, como si en estos ejemplos el lenguaje tuviera una especie de poder mágico para producir lo que significa como un hecho. Creo que el problema se vuelve más claro si volvemos hacia nuestra hipótesis de la doble ontología que gobierna nuestra cultura. [...] El acto de habla representa en el lenguaje la presencia de una estructura donde la relación entre las palabras y las cosas *no* era o es apofántica sino más bien una especie de orden mediante la cual el lenguaje pone en acto y produce esa relación como un hecho. (Agamben, 2011, p. 62)

Es evidente que la orden o mandato se relaciona con la voluntad (la orden es un acto de voluntad), un tema del que Agamben dice: "nadie pudo nunca explicar qué significa la 'voluntad'" (p. 63). Y entonces, recordando que para Nietzsche la voluntad equivale a mandar¹⁰⁵, Agamben conduce su investigación hacia la manera como la voluntad se ha pensado en el pensamiento occidental, en el sentido de que la voluntad se considera el medio para ejercer un control sobre la potencia, sobre lo que puede hacerse o lo que se podría ser capaz de hacer. El ejemplo que pone Agamben es de la teología escolástica, que problematizó sobre la omnipotencia divina: si Dios puede hacer todo, entonces ¿puede hacer aquello que es contradictorio a su naturaleza o a otras decisiones suyas o incluso capaz del mal? Es una pregunta que se preocupa

¹⁰⁵ Así lo dice Heidegger: "No hay en Nietzsche caracterización de la voluntad más frecuente [...]: querer es ordenar; en la voluntad radica el pensamiento que comanda." *Nietzsche I*, 1961, p. 65.

por los límites de la potencia (la divina, en éste caso). Y la respuesta de la teología escolástica consiste en una distinción: existe la *potentia absoluta* (potencia absoluta) y la *potentia ordinata* (potencia ordenada). Y, por tanto, argumentan los teólogos, Dios puede hacer cualquier cosa (*potentia absoluta*), pero Dios sólo hace aquello que decide hacer (*potentia ordinata*), de manera que la noción de voluntad tiene la función de ejercer un control sobre la potencia, de contenerla y limitarla. Por tanto, dice Agamben, la función de la voluntad consiste en la introducción de un orden sobre la potencia, sobre lo que podríamos ser capaces en términos de posibilidad.

En otros términos, la conclusión de Agamben apunta a *un disciplinamiento que se introduce sobre las capacidades a partir de la voluntad*, es decir que nos habla de una estructura de funcionamiento donde el deber establece la disciplina sobre el poder. Lo interesante es, por tanto, que esa conclusión *permite pensar la potencia como poder, pero como potencia controlada o sometida a unos límites*.

Y, sin embargo, en la orden sólo tenemos una parte de la estructura de eficacia del dispositivo, puesto que también hay diversas formas de lenguaje que se ligan a las prácticas. En otros términos, dentro de esa forma de organizar el trabajo, la gestión por competencias, se instrumenta un dispositivo que es una verdadera programación de los comportamientos, al estilo de un régimen de veridicción, para decirlo en términos de Foucault¹⁰⁶. La estructura de la eficacia del dispositivo, entonces, supone tener presente otros actos de lenguaje, en los cuales aparentemente subsiste una cierta magia que los hace eficientes. Aquí resulta pertinente la investigación de Agamben (2008) sobre el "sacramento del lenguaje", puesto que nos permite reconocer más ampliamente la capacidad performativa del decir, y en concreto, del prometer o jurar (*prometo que seré capaz de comprometerme en el proyecto, seré proactivo, capaz de innovar, de trabajar en equipo... juro que seré competente*). ¿Acaso un portafolio de competencias no es una promesa de ser competente?

¹⁰⁶ "Estas programaciones de comportamiento [Foucault habla de dispositivos disciplinarios], estos 'regímenes de jurisdicción/veridicción' [...] son unos fragmentos de realidad que inducen unos efectos de lo real tan específicos como los de la división de lo verdadero y de lo falso en la manera cómo los hombres se 'dirigen', se 'gobiernan', se 'conducen' a sí mismos y a los demás.", Foucault, 1980, p. 71.

La "arqueología del juramento" que realiza Agamben indaga sobre la capacidad de obligatoriedad que tiene el decir jurado, el juramento o la promesa. Un primer aporte valioso es la precisión de que en los textos antiguos (griegos y latinos, sobre todo) el juramento no se liga a lo religioso en el sentido moderno¹⁰⁷, sino a unas prácticas mediadas por instituciones sociales que implican operaciones de separación y consagración por medio de esa palabra pronunciada. Dos textos, uno de Filón y otro de Cicerón, lo ejemplifican:

Filón establece una conexión esencial entre Dios y el juramento al hacer de éste la palabra misma de Dios. Pero de ese modo no sólo el lenguaje humano, sino hasta el propio Dios es atraído irresistiblemente a la esfera del juramento. [...] si Dios es el ser cuyas palabras son juramentos, es imposible decidir si es digno de fe a causa del juramento, o si el juramento es digno de fe a causa de Dios. Agamben, 2008, pp. 39 – 40.

Lo que hay que comprender en el juramento –dice Cicerón– no es el temor que origina, sino cuál es su eficacia propia. El juramento es en efecto una afirmación religiosa y lo que se promete en forma solemne y confirmada como si tomaras a Dios por testigo, debes mantenerlo. Agamben, 2008, p. 40.

Otra contribución relevante es que a partir del estudio de las instituciones de la fidelidad (la "antiquísima institución indoeuropea que los griegos llamaban *pistis* y los romanos *fides*") se revela una relación social básica gracias a la fe y, con ello también, se establece una relación de tipo político que es fundamental:

La fe es el crédito que se goza ante alguien, a consecuencia del hecho de habernos entregado confiadamente a él, vinculándonos en una relación de fidelidad. [dice Emil Benveniste:] "Quien posee la fe puesta en él por un hombre tiene a ese hombre en su poder. Por eso *fides* se

¹⁰⁷ La noción moderna de lo "religioso" implica una concepción evolutiva, según la cual los pueblos primitivos utilizan nociones vagas y nebulosas tales como lo "sagrado", "mana", etc. a diferencia de una noción científica que, en el pensamiento moderno, se supone no es ni religiosa ni mágica. De allí que Agamben hable de "mitologemas científicos" que dominan el pensamiento a finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX que influyeron en teóricos tan importantes como Durkheim, Mauss, Freud e incluso Benveniste (y que predominan incluso hasta hoy). Agamben incluye entre estos mitologemas el "animismo". Agamben, 2008, pp. 28 – 36.

convierte en casi sinónimo de *dicio* y *potestas*. En su forma primitiva estas relaciones implicaban algún tipo de reciprocidad: depositar la propia *fides* en alguien proporcionaba a cambio su garantía y su ayuda. Pero precisamente este hecho subraya la desigualdad de condiciones. Se trata de una autoridad que se ejerce al mismo tiempo que la protección sobre el que se somete, como contrapartida de su sumisión y en la misma medida que ésta" (Agamben, 2008, p. 44).

El juramento opera, por tanto, como un "sacramento social" que instituye la relación simultánea de reciprocidad y sumisión, lo cual equivale a decir que se trata de una relación completa de control o de gobierno; y es completa puesto que la relación asimétrica queda incluida en una situación de dependencia mutua, pero estableciendo una dirección de dominio que va de arriba hacia abajo.

Hay un aspecto curioso e importante en la investigación de Agamben, relativa al nombre de Dios, no sólo en lo relacionado con la blasfemia y el perjurio, sino algo relacionado con el origen mismo del nombre divino, relativo a los nombres de los Dioses. Según el trabajo del filólogo Hermann Usener (*los nombres de los Dioses*) los nombres de los Dioses especiales designaban aquellas actividades que eran importantes para los hombres, así:

Vervactor se refiere al primer arado del barbecho (*vervactum*); [...] Occator al trabajo de la tierra con la trailla (*occa*); Subruncinator al arrancar las yerbas con el escardillo (*runco*); Messor a la operación de la recolección (*messis*); [...] algunas divinidades que ingresaron en la mitología, como Proserpina o Pomona, eran en su origen "divinidades especiales" que nombraban respectivamente el brote de los capullos (*prosero*) y el madurar de los frutos (*poma*). Agamben, 2008, pp. 70 – 71.

De ésta manera la actividad misma, en algún gesto de la acción o en la forma de la acción en sí, queda expresada en un nombre y su importancia se resalta en el nombre de un Dios especial o una divinidad momentánea. Y, entonces, el juramento que invoca a una divinidad nos indica que en el mismo nombre está

presente la acción o que precisamente en el juramento están unidas, de manera indisoluble, las palabras y las cosas:

Toda nominación, todo acto de palabra es, en este sentido, un juramento, en que el *logos* (el hablante en el *logos*) se compromete a cumplir su palabra, jura sobre su veracidad, sobre la correspondencia entre palabras y cosas que en él se realiza. Y el nombre del dios no es más que el sello de esta fuerza del *logos*, o, en el caso de que ésta desaparezca en el perjurio, de la mal-dición que ha surgido de esta forma. Agamben, p. 72.

La fuerza o el poder que hace que la palabra sea eficaz no consiste en un atributo adicional o externo al lenguaje, no reside tampoco en los objetos que se usaban para acompañar un juramento (una cantidad de dinero, por ejemplo, en el derecho romano) sino que consiste en la consagración misma de la vida en el decir, en el juramento que afirma algo o que promete una cosa. Lo que Agamben llega a decir es que no hay un poder mágico en la capacidad performativa del lenguaje¹⁰⁸, puesto que la arqueología del juramento muestra que en la palabra que se dice, cuando se pone en juego una promesa o se afirma algo, *está en juego toda la vida del ser humano*. De allí que su investigación indique por el título que el lenguaje es sacramental, en el sentido de que está en juego la vida misma (lo sagrado tiene siempre como núcleo la vida misma: es la vida lo que se separa y es la vida lo que se consagra).

Con todo, la estructuración de la magia parece tener aún cierta participación explicativa en el juramento, en el decir de una aserción o una promesa. En el ensayo de Levi Strauss sobre el pensamiento de Marcel Mauss, y en concreto en una glosa del *Esbozo de una teoría de la magia*, Agamben encuentra la idea central de que la magia, y en concreto la noción de "mana", es un significante flotante o un grado cero del significado, que expresa una inadecuación entre lo que el ser humano sabe de manera tácita y lo que puede llegar a describir con

¹⁰⁸ Como cuando los esposos dicen sí delante de un juez o cuando una estipulación verbal define una compraventa, sino que en ese ámbito del derecho subyace el centro de su eficacia, lo que en el derecho romano se llamaba el *nomen capere* (tomar el nombre). Agamben, 2008, pp. 93 – 96.

su lenguaje¹⁰⁹. Sólo que Agamben le reprocha a Levi Strauss la restricción a lo gnoseológico y plantea que el ser humano tiene delante de sí, en el orden ético y político, *la inadecuación entre lo que se dice y lo que se hace*. En otros términos, el problema para el ser humano, en su origen, no es sólo de conocimiento y verdad (verdad lógica) sino que se trata del "problema de la eficacia y de la veracidad de su palabra, [...] qué era lo que podía garantizar el nexo originario entre el nombre de las cosas, y entre el sujeto convertido en hablante – y, en consecuencia, capaz de aseverar y prometer – y sus acciones." (Agamben, 2008, p. 102).

Y, entonces, la recurrencia de la magia, de esa estructura que supone juicios sintéticos, remite a la inadecuación entre el decir y el hacer, a una "sombra" que acompaña al lenguaje o a una ruptura que más bien representa un eclipse del juramento, como dice Agamben¹¹⁰. Es decir, que cuando más intensa es la vacuidad de la palabra, como parece ocurrir en la actualidad, quizá es cuando más potencia mágica parecen tener los dispositivos de control sobre los comportamientos, *como cuando la voluntad individual acepta la orden y hace suyo el mandamiento que ordena el programa de la gestión por competencias*.

Esta "sumisión voluntaria" tal vez nos recuerde el análisis de Hannah Arendt (1978¹¹¹) sobre la voluntad en Nietzsche, respecto a la ilusión de libertad que tiene "el yo volente", el yo que experimenta la capacidad de superarse y el

¹⁰⁹ Dice Levi Strauss: "el hombre dispone desde sus orígenes de la integridad de lo significado, encontrándose con grandes dificultades para situar un significado, dado como tal, pero que no es conocido. Continuamente se da una inadecuación entre ambos, sólo superada por el entendimiento divino, producida por la existencia de una superabundancia de significados en relación con las cosas significadas sobre las que puede recaer. En su esfuerzo por comprender el mundo el hombre posee un exceso de significados [...] Nuestra opinión es que precisamente las nociones de tipo *mana* representan, por muy diversas que parezcan, considerándolas en su función más general (que como hemos visto no han desaparecido en nuestra mentalidad y forma de sociedad), ese *significado flotante* que es la servidumbre de todo pensamiento completo y acabado [...]". Ensayo "Introducción al pensamiento de Marcel Mauss", Levi-Strauss, 1950, p. 40.

¹¹⁰ Agamben dice que vivimos en una época en la cual la vida colectiva ya no está unida por el vínculo del juramento, y que "el elemento decisivo que confiere al lenguaje humano sus virtudes particulares no está en el instrumento en sí mismo, sino en el lugar que deja al hablante, en el hecho de aprestar dentro de sí una forma en hueco que el locutor debe asumir en cada momento para hablar. En definitiva, pues, en la relación ética que se establece entre el hablante y su lengua. *El hombre es ese viviente que, para hablar, debe decir 'yo', es decir, debe 'tomar la palabra', asumirla y hacerla propia.*" Agamben, 2008, p. 106, énfasis añadido.

¹¹¹ *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1984. Publicado póstumamente (1978), el libro recoge las dos obras últimas de Hannah Arendt: *El pensar* y *La voluntad*.

placer de poder decir "yo puedo". Hannah Arendt plantea que, en Nietzsche, la voluntad supone un sentido ilusorio de la realidad común y una quimérica lógica causal, pero, sobre todo, una forma de satisfacción en la que la voluntad es la síntesis del mandato y la obediencia, pero con la ilusión de que actuamos libremente:

"Libertad de la voluntad" es la expresión para designar aquel complejo estado placentero del volente, el cual manda y al mismo tiempo se identifica con el ejecutor –y disfruta también en cuanto tal el triunfo sobre las resistencias, pero dentro de sí mismo juzga que es su voluntad la que propiamente vence las resistencias. A su sentimiento placentero de ser el que manda añade así el volente los sentimientos placenteros de los instrumentos que ejecutan. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*, citado por Hannah Arendt, 1978, p. 434.

Uno mismo obedece porque uno mismo ordena. Somos tanto ejecutores como jueces; sumisos no tanto por una pasividad sino por la capacidad de un poder limitado, un poder sujeto por la voluntad que ordena y obedece, como dicen los pensamientos sueltos e incompletos de Nietzsche.

2.3 La eficiencia de la máquina competencias es una magia exteriorizada en el mundo economizado.

En su conferencia "¿Qué es una orden?" Agamben (2011) concluye dándole la palabra a Bartleby el escribiente (personaje de Herman Melville), a quien el abogado (que fue su empleador) le pregunta una y otra vez si quiere hacer esto o aquello, y Bartleby suele responder "preferiría no hacerlo" (I would prefer not to). Agamben (1993) considera a Bartleby la mejor expresión de la verdadera potencia, la verdadera potencialidad de las capacidades humanas, puesto que la verdadera potencia consiste en algo que se ubica entre el poder hacer algo y al mismo tiempo poder no hacerlo.

La precisión de Agamben sobre lo que en verdad es la potencia (poder y poder no), cuestiona el supuesto de que la voluntad opera como algo libre y nos convierte en agentes de las acciones que realizamos, pero también cuestiona la idea de que la necesidad nos gobierna en cuanto nos limita o condiciona

totalmente: "creer que la voluntad tiene poder sobre la potencialidad, que el paso a lo actual es el resultado de una decisión que pone fin a la ambigüedad de la potencialidad (que siempre es potencialidad de hacer y de no hacer) es la perpetua ilusión de la moralidad." (Agamben, 1993, p. 254, mi traducción). La fórmula de Bartleby, que también Deleuze ha analizado y considera una fórmula que lo destruye todo¹¹², tiene la capacidad de romper con el orden dado, donde se supone que dicho orden consiste en lo siguiente: un empleador establece el marco para el trabajo productivo y el empleado desea responder de manera competente, o también se puede decir que el mercado de trabajo establece las condiciones de empleabilidad a las cuales todo trabajador se adapta de manera flexible. Pero Bartleby no quiere lo que se espera que quiera, no obedece el mandato del empleador y no se adecúa a las exigencias del trabajo productivo; y, como dice Agamben, no es que no quiera hacerlo o no pueda hacerlo, sino que simplemente "prefiere no":

Invirtiendo la ocurrencia de Karl Valentin: "quise querer pero no me sentí capaz de quererlo", uno podría decir de Bartleby que tuvo éxito en ser capaz (y de no ser capaz) sin quererlo en absoluto. Aquí está la irreductibilidad de su "preferiría no hacerlo". No es que no *quiera* copiar o no *quiera* dejar la oficina; el simplemente "preferiría no". La fórmula que obstinadamente repite destruye toda posibilidad de construir una relación entre ser capaz y querer [...] Agamben, 1993, p. 255 (énfasis original; mi traducción).

Y, sin embargo, ni siquiera el estoico Bartleby sale airoso de la exigencia de que se muestre competente, capaz de responder a un mercado de trabajo que pueda capitalizar su rendimiento. En el libro *Capital humano*, del consultor de

¹¹² El análisis de Deleuze respecto de Bartleby también vincula la cuestión de los actos de habla, y las situaciones propias del mundo concreto, donde los mandatos, la voluntad y las acciones aparecen sustentadas en un orden y un lenguaje, pero quedan rotos por la fórmula de Bartleby:

Quando hablamos, no sólo indicamos cosas o acciones, sino que realizamos actos que garantizan una relación con el interlocutor, según nuestras respectivas situaciones: yo ordeno, interrogo, prometo, ruego, emito "actos de habla" [...]. La fórmula I PREFER NOT TO excluye toda alternativa, sepulta todo aquello que pretende conservar al mismo tiempo que descarta cualquier otra cosa; implica que Bartleby deja de copiar, es decir, de reproducir palabras [...] abre un vacío en el lenguaje. Pero, al mismo tiempo, bloquea aquellos "actos de habla" que un jefe usa para ordenar, un amigo amable usa para hacer preguntas o un hombre de fe usa para prometer. Deleuze, 1997, p. 73 (mi traducción).

empresas Thomas Davenport (1999), se presenta el caso de Bartleby, señalando los errores cometidos por el empleador y se indican las correcciones necesarias para evitar experiencias tan desastrosas y fatales como la de Bartleby y el abogado que lo contrató para el trabajo de amanuense. El problema, dice Davenport, comienza en el mismo proceso de contratación:

Pese a sus muy diversas experiencias con anteriores escribanos, el veterano abogado contrata a un joven pasmado... de descolorido atuendo, lastimosamente respetable e incurablemente inútil [Melville escribe "desolado", no "inútil"]. Adopta su decisión sin investigar más que unos pocos datos referentes a su formación. [...] Si el viejo abogado se hubiera informado mejor acerca de ese candidato a escribano, tal vez hubiera sabido de su historia como empleado de una oficina de correos a donde iban a parar las cartas de destinatario desconocido. [...] Podía haberle explicado también, que el empleo exigía a alguien dispuesto a desempeñar diversas tareas, y que no demandaba ninguna especialización. Pero este torpe proceso de selección perjudicó tanto al patrono como al empleado. Davenport, 1999, pp. 87 – 88.

El autor dice que, después de la "experiencia" con Bartleby, la contratación de escribanos se ha tornado más importante y difícil ¡en los últimos 150 años!; pues se tienen que contratar individuos adecuados, personas con capital humano que garantice un éxito estratégico. Para ello propone una "estrategia de adquisición del capital humano, la ejecución de un contrato psicológico y un contrato que sea flexible, según las condiciones de cambio en la empresa." (Davenport, 1999, pp. 88 – 116).

El "correctivo" del consultor de empresas, para evitar que se contraten a personajes como Bartleby y que, en cambio, la empresa pueda competir adquiriendo empleados con perfiles competenciales idóneos, puede resultar un tanto burdo, si se "aplica" directamente en la situación que relata la historia de Melville. Pero al menos permite preguntarnos, junto con él, cómo ha evolucionado la gestión de los recursos humanos en los últimos 150 años y de qué manera funcionan los dispositivos de gobierno del factor humano ante las demandas de producción y exigencias del mercado. Esto incluye a todo

empelado potencial pero también, y en especial, a Bartleby: ¿cómo hacer que los empleados quieran lo que se espera que quieran? Es decir ¿cómo se gobierna la voluntad, lo que parece el reducto más íntimo de la libertad, aquella que Nietzsche señala como una ilusión del yo volente? ¿Cómo se puede ejercer un control sobre las preferencias de los empleados, al punto de que no sólo quieran lo que la empresa "prefiere", sino que lo asuman como propio y se motiven en el trabajo?

Por supuesto, la pregunta implica solucionar problemas tales como la oposición, la pasividad, la resistencia, la indolencia, frente a las exigencias de los clientes y la implicación en tareas diversas y cambiantes que la empresa tiene que afrontar. Y la búsqueda de respuestas han de consistir en soluciones que sean eminentemente empíricas, es decir soluciones que pongan fin al impasse mismo, que eviten el obstáculo de una potencia total, de una creatividad inútil o de una resistencia pasiva. En otros términos, se requiere la invención de una máquina que solucione el problema de un espíritu como el de Bartleby, problema que fue analizado (y sufrido) por el paciente abogado que lo contrató. Una lectura de la historia de Melville desde la perspectiva del empleador (y quizá echando mano de la "simpatía", que tanto elogiaba Adam Smith) nos ofrece cierta luz sobre esos análisis y el vislumbre de soluciones posibles para el gobierno del factor humano en el trabajo. *Propongo leer el relato de Bartleby de manera inversa, desde la perspectiva de su jefe, para comprender la solución que permite el control sobre las capacidades útiles en el trabajo.*

1) El empleador de Bartleby actúa en el marco de un mercado

Hay que recordar que la historia de Bartleby tuvo como subtítulo "una historia de Wall Street"¹¹³, y es un relato que por su contexto, en la mitad del siglo XIX, ya mostraba la pujanza del capitalismo y sus efectos. El relato da indicios de la importancia del contexto: el abogado se ubica como parte del aparato que

¹¹³ Sigo la edición de Julia Lavid: Herman Melville (1987), *Bartleby, el escribiente* · Benito Cereno · *Billy Budd*, Madrid: Cátedra. En su estudio introductorio, dice Julia Lavid: "[Bartleby] apareció en la revista *Putnam's Monthly Magazine* en 1853, bajo el título 'Bartleby, The Scrivener: A Story of Wall Street'. Posteriormente Melville reduciría el título a 'Bartleby' para la versión de *The Piazza Tales* de 1856.", p. 33.

administra las hipotecas, títulos de renta y acciones de personas adineradas¹¹⁴; tiene un incremento considerable de trabajo debido a un nombramiento que recibe, lo cual implica una mayor exigencia de sus servicios por parte de los clientes. Este contexto implica una gran presión sobre las decisiones del abogado: precisamente cuando resuelve que su "misión en el mundo es proporcionarle [a Bartleby] una oficina para todo el tiempo que crea conveniente permanecer en ella", el relato nos habla de los clientes que visitan la oficina y ven cómo Bartleby "se negaba tranquilamente y continuaba tan ocioso como antes", por lo que la reputación profesional del abogado corre peligro ante sus clientes, que murmuran asombrados ante "la extraña criatura que guardaba en su oficina" (Melville, p. 106).

2) Sus problemas de producción requieren la gestión de los recursos humanos

En realidad Bartleby no es la primera rareza que el abogado tiene como empleado: Los otros escribientes son peculiares: Turkey (el mote ya es una ironía) es el empleado de más edad, que trabaja bien por la mañana pero por la tarde producía irremediablemente copias llenas de borrones; Nippers es el empleado joven, pero de carácter impaciente e irritable y que, sin embargo, estaba más apacible por las tardes. Pero, a pesar de los defectos que les ve, el abogado *sabe gestionar los recursos humanos* de su empresa: Turkey "hasta las doce del mediodía era la criatura más diligente y constante, llevando a cabo, además, una gran cantidad de trabajo de forma inigualable" (p. 78), mientras que Nippers "tenía una letra clara y rápida, y, cuando quería, no le faltaba un comportamiento de tipo caballeroso. Además [su manera de vestir], indirectamente, honraba mi bufete." (pp. 80 – 81). El abogado aprovecha, además, que los defectos o anomalías en el desempeño de Turkey se dan por la tarde y los de Nippers por la mañana, de manera que la combinación de ambos empleados "era un buen negocio" (p. 82). El narrador deja ver que esa capacidad de utilizar las capacidades laborales de sus empleados tiene una importancia fundamental para todo empleador.

¹¹⁴ El narrador, el abogado empleador de Bartleby, se cuida de dejar en claro que tuvo como cliente a John Jacob Astor (1736 – 1848), "inmigrante alemán que acuñó una de las mayores fortunas del país.", Nota de Julia Lavid, en Melville, 1987, p. 76.

3) Bartleby es un problema inédito, que supone la ruptura del modo de gestión

Cuando la carga de trabajo crece (un aumento escalado de la producción) el abogado busca otro empleado y aparece Bartleby. Es un empleado cualificado ("tras algunas palabras acerca de sus aptitudes, le contraté", p. 83) y trabaja muy bien, al punto que la descripción de su desempeño semeja un portentoso "animal productivo": "Al principio, Bartleby escribió en cantidades extraordinarias. Como si hubiese estado mucho tiempo hambriento de algo para copiar, parecía atracarse con mis documentos. No hacía pausa para la digestión. Iba línea tras línea día y noche, copiando con luz solar y a la luz de las velas" (p. 84). Pero, como sabemos, el problema comienza el día que el empleador le pide a Bartleby que haga una tarea diferente: comparar un documento copiado y Bartleby responde "preferiría no hacerlo". Se ha señalado que la respuesta de Bartleby no es una respuesta negativa e incluso no es siquiera una resistencia, sino que es la capacidad de "preferir". Deleuze señala que la respuesta de Bartleby es una fórmula que rompe con el vínculo entre las palabras y los actos (1997, p. 73), Agamben, como señalé antes, considera que la fórmula le otorga una nueva libertad (y una potencia verdadera) al humilde escribiente: "No es que no *quiera* copiar o no *quiera* dejar la oficina; él simplemente 'preferiría no'" (1993, p. 255).

En otros términos, la fórmula de Bartleby hace explotar la misma gestión del factor humano: el empleador no logra "hacerle querer" – "hacerle hacer", en modo alguno. La genialidad del relato, desde el punto de vista del narrador, consiste en mostrar que el problema de la gestión de los recursos humanos no puede pasar por la simple expulsión del empleado y por la imposición violenta de la voluntad del empleador. Por eso importa reconocer que el abogado considera que su función elemental es la dirección de los recursos humanos. *Para gestionar esos recursos humanos, se requiere tenerlos, por tanto, la solución no pasa por "echarlos" sino por "gobernarlos", para lo cual se tiene que buscar detenidamente una solución.* Hay que notar las incesantes puntualizaciones sobre la prudencia, el autocontrol, la tendencia a razonar, el dominio propio del empleador: "mi primera cualidad, la prudencia, y después, el método" (p. 76); "comencé a razonar con él" (p. 86); "yo medité un momento en

dolorosa perplejidad" (p. 87); "me és útil [...] Ayudar a Bartleby, seguirle la corriente en su extraña obstinación me costará poco o nada" (p. 89); [después que descubre que Bartleby duerme y vive en la oficina...] "un sentimiento de prudencia comenzó a apoderarse de mí." (p. 95); [tras pedirle a Bartleby que se marche y dejarle dinero, de camino a su casa el abogado piensa] " la belleza de mi proceder parecía consistir en su perfecta serenidad" (p. 101); [cuando descubre que Bartleby no se ha marchado y sigue con su *preferencia* de no copiar] "en aquella ocasión me esforcé en ahogar mis sentimientos exasperados hacia el escribiente, interpretando benévolamente su conducta." (p. 105). Hay un momento, de gran excitación nerviosa por parte del abogado ante la actitud de Bartleby, que se abstiene de decirle nada más y, entonces, recuerda el asesinato de un tal Adams, cometido por un tal Colt¹¹⁵; el abogado parece identificarse con Colt, el asesino de Adams, y señala el parecido de la situación: los dos solos en una oficina, sin nadie alrededor. Y en ese momento, ante la tentación de "eliminar" a Bartleby de su vida, recuerda el mandamiento cristiano "un mandamiento nuevo os doy, que os améis los unos a los otros" (evangelio de Juan 13:14) y a partir de allí, el abogado elabora un argumento digno de Adam Smith, pues señala que la caridad opera como un dispositivo de autocontrol y que gracias a dicha utilidad egoísta se puede practicar incluso la filantropía.

4) El empleador decide, reflexiona y responde al problema de la voluntad del empleado

Hemos visto que el abogado, desde el punto de vista de la voz narrativa, no deja de ocuparse de la gestión de los empleados, de la organización del trabajo para que pueda aprovecharse la utilidad de los mismos. A pesar de los rotundos fracasos con Bartleby es llamativo que el empleador no cesa de buscar soluciones y reflexionar sobre la cuestión: habla con Bartleby (o lo intenta) para preguntar sus motivos, le deja de presionar en algunos momentos, le propone alternativas o soluciones posibles, le ofrece compensaciones si accede a irse, le da dinero. En todos los ensayos fallidos no

¹¹⁵ Cf. Thomas H. Giddings (1974), "Melville, the Colt-Adams murder and Bartleby", *Studies in American Fiction and Northwest University*, 2, pp. 123-32, <http://www.ku.edu/~zeke/bartleby/Giddings.html>, acceso: 21 de abril de 2013.

puede decirse que no se elabore una especie de "reflexión filosófica de tipo práctico": en el momento en que el abogado renuncia a usar la fuerza para echar a Bartleby, el narrador introduce dos tratados, que el abogado lee para sentirse mejor, que discuten la cuestión de la voluntad y la necesidad: *Inquiry into the Freedom of Will* de Jonathan Edwards y *The Philosophical Doctrine of Necessity* de Joseph Priestly. Son obras que plantean el grave dilema entre la pura voluntad de la "preferencia" de Bartleby, por un lado, y las suposiciones que el abogado mantiene como hombre de la ley¹¹⁶. En otras palabras, el problema laboral que tiene el empleador (hacer que el empleado "quiera lo que yo espero que quiera") introduce el dilema entre la libertad y la obligatoriedad de una situación, pero éste dilema pone en peligro todo: la oposición entre la libertad de un empleado y la predestinación al trabajo que le asigna su empleador es un conflicto que cuestiona la organización del mundo laboral.

El abogado, en tanto narrador, puede mostrar al mismo tiempo cómo funciona la voluntad de Bartleby que "prefiere"¹¹⁷ y cómo parece romperse el mundo real del trabajo organizado¹¹⁸. En cierto modo, se da una conexión paradójica en el empleador, que logra reconocer la singular voluntad de Bartleby ("era hombre más de preferencias que de suposiciones", p. 102), y con ello reconoce su potencia, pero el abogado también desea salvar su mundo, el mundo de la ley que implica unos supuestos claros ("Si; al igual que antes había supuesto por adelantado que Bartleby se iría, así ahora podía suponer retrospectivamente

¹¹⁶ Cf. Branka Arsic (2006), "Bartleby or a Loose Existence: Melville with Jonathan Edwards", *Janus Head*, 9 (1), pp. 35-60, Amherst NY: Trivium Publications, <http://www.janushead.org/9-1/arsic.pdf>, acceso: 21 de abril de 2013.

¹¹⁷ Siguiendo a Edwards, la voluntad es siempre una acción y no puede existir una voluntad indiferente (en realidad, para Jonathan Edwards, y para Priestly, una voluntad verdaderamente libre, no es posible), de manera que la fórmula de Bartleby es ya una acción, una potencia actualizada: el narrador lo ejemplifica cuando el abogado busca la llave para entrar en la oficina y golpea accidentalmente la puerta y oye la voz de Bartleby "—Todavía no; estoy ocupado". Al respecto dice Branka Arsic (2006): "El 'truco' de la respuesta de Bartleby consiste en su literalidad. Bartleby no deja entrar al abogado a su oficina precisamente porque está ocupado, la ocupación se refiere al modo de existencia (a su manera de ser: 'estoy ocupado'). La habitación cerrada desde dentro, que no permite entrar a nadie, viene a ser la imagen del mismo Bartleby.", p. 43, mi traducción.

¹¹⁸ El hecho de que Bartleby no se marche de la oficina es una prueba de que falla la doctrina de la necesidad (los supuestos del mundo normal) y por tanto falla también el poder de la ley para hacer que algo se realice en el futuro: "El abogado se enfrenta así con el desastre absoluto del mundo tal como él lo ve, la catástrofe sobre lo que mantiene unido el mundo." Brank Arsic (2006), p. 49.

que ya se había marchado", p. 103)¹¹⁹. Es un empleador involucrado de manera dramática en el conflicto de una voluntad que no se deja gobernar y un orden que supone "sumisiones voluntarias". Y sobre ello reflexiona apasionadamente nuestro abogado-narrador.

5) Los efectos de la experiencia con Bartleby imponen una solución para su empleador: la empleabilidad

En un momento en que se halla bastante reconciliado con Bartleby, a pesar de que "prefiere no" hacer muchas de las tareas que le ordena hacer, *el abogado evalúa a Bartleby como un recurso provechoso para su negocio*: "Su constancia, su carencia de todo vicio, su incesante laboriosidad (excepto cuando optaba por dejarse llevar de una larga ensoñación tras su biombo), su gran silencio, la inalterabilidad de su conducta en cualquier circunstancia, *hacían de él una valiosa adquisición.*" (p. 91, énfasis añadido). Efectivamente, el abogado se considera responsable de su empleado, de aprovechar sus capacidades, de utilizarle como recurso laboral, a cambio de las condiciones que ofrece como un patrón benévolo: cuando descubre un domingo que Bartleby vive en la oficina y se da cuenta de la vida casi ascética del escribiente, se llena de piedad respecto a su empleado, pero enseguida reconoce que su piedad no puede ir más allá, puesto que "podía darle limosna para su cuerpo, pero el cuerpo no le dolía: era su alma la que sufría y yo no podía alcanzarla" (p. 96).

En realidad, el alma que sufre es la del abogado: "por primera vez en mi vida se apoderó de mí una melancolía punzante e irresistible [...] El lazo de humanidad compartida me arrastraba irremisiblemente a la tristeza. ¡Una melancolía fraternal!" (p. 94). Y, en cambio, por el otro lado, de Bartleby sólo tenemos su fórmula, su capacidad de posicionarse en la libertad absoluta que "prefiere", en la entereza de una potencia que "puede" y que "no puede", al mismo tiempo. Bartleby es un empleado capaz que ejerce una insólita autonomía que le coloca en el margen del sistema productivo y revierte sobre

¹¹⁹ El abogado trata de hacer valer estos supuestos (el mundo del derecho, la propiedad privada y un orden social mediado por lo económico), cuando le dice a Bartleby: "—Pero, ¿qué derecho humano tiene usted a quedarse aquí? ¿Paga usted alquiler? ¿Paga usted mis impuestos? ¿O acaso es suya esta propiedad?", p. 103.

sus agentes toda la tristeza de un mundo desigual, Bartleby es el espejo de la desolación del mundo de Wall Street.

Y sin ser capaz de solucionar la situación que padece, nuestro abogado, que no cesa de salvaguardar el mundo del orden, arriba a una solución no deseada: renuncia a despedir a Bartleby y resuelve irse, cambiar sus oficinas a otra parte de la ciudad. El argumento narrativo para dicha decisión es muy interesante, porque reconoce lo que Bartleby *no* es: "[...] hay que hacer algo severo, algo inusitado. ¡Qué! No le vas a hacer detener por un policía y confiar su palidez inocente a la prisión, ¿verdad? [...] Entonces es porque *no* es un vagabundo por lo que intentas encerrarlo *como* si fuera un vagabundo" (p. 107, énfasis original).

La decisión de irse, de abandonar al empleado ("ya no necesitaré de sus servicios" le dice el abogado) es una solución inusitada, que en el capitalismo posterior a la época de Melville será absolutamente normal: las empresas se marchan, se mueven, rompen todo lazo de humanidad compartida y notifican al empleado que "no necesitarán más de sus servicios". El abogado piensa que Bartleby le podría seguir, y a pesar de su temor de verle llegar a su nueva oficina, sabe lo que hará: "procederé contra él como si fuera un vulgar intruso" (p. 108). Pero Bartleby no le sigue, no coge el dinero que le ofrecen y se queda en el antiguo edificio. Al final, será llevado a prisión por la policía "como si fuera un vagabundo".

Pero, para el empleador, para todo empleador, ha quedado establecida una solución (aparentemente) "no violenta", que no reacciona impulsivamente ante la voluntad libre de empleados que "prefieren", y dicha solución consiste en moverse como empresa, eliminar todo arraigo y abandonar al empleado que es más libre. Es el fundamento para lo que, más de 150 años después de Melville, será conocido como "empleabilidad", que consiste en la solicitud con que se busca trabajo detrás de empresas en movilidad, mostrando que se tiene un perfil de competencias idóneo, es decir que uno es empleable cuando ya no "prefiere", o más bien uno es empleable cuando "prefiere" exactamente lo mismo que la empresa "prefiere".

6) La máquina competencias opera sobre una voluntad hechizada

La solución del ex-empleador de Bartleby, de ponerse en movimiento y liberarse así del empleado, elimina la necesidad de pastorear las almas de los trabajadores: ya no tiene que hacer que obedezcan ni ha de sufrir las consecuencias de una relación humana entre patrón y empleado, donde existe el riesgo de la voluntad libre, como en Bartleby. La máquina de la gestión por competencias es la que "hace querer" a los trabajadores y lo hace con una formidable eficiencia, puesto que ya no hay lugares de trabajo sino desplazamientos de la producción y de los espacios de producción, de manera que los empleados siempre están por detrás, como si fueran vagabundos que pueden terminar en la cárcel, igual que Bartleby. El abogado que contrató a Bartleby se habría maravillado de ésta máquina que opera sobre la organización actual del trabajo, puesto que las competencias no dejan espacio para ningún Bartleby, Turkey o Nippers o, más bien, los hace comprometerse y ejercitarse en una voluntad que "quiere lo que la empresa espera que quieran". Tal es la magia de la máquina – competencias.

La búsqueda de soluciones mágicas siempre ha estado presente en la organización del trabajo que procura gobernar el factor humano. El abogado intenta "gestionar" el caso Bartleby y en torno a sus esfuerzos subsiste la ilusión de unas fuerzas mágicas: "[cuando el abogado pensaba despedir a Bartleby] un presentimiento supersticioso me asaltó, impidiéndome llevar a cabo mi propósito..." (p. 97); "[el abogado tiembla por el poder de influencia de la palabra "preferir" y se dice:] tengo que librarme de un loco, que hasta cierto punto, ya ha trastornado las lenguas, si no las cabezas, la mía y la de mis empleados" (pp. 98-99); "[el abogado está orgulloso de su procedimiento para despedir a Bartleby y al entrar a la oficina piensa que ya no lo encontrará] Debía haberse ido. Probé el picaporte. La puerta estaba cerrada. Sí, mi procedimiento había funcionado como un hechizo, de hecho debería haberse esfumado" (p. 102)¹²⁰. Pero la magia nunca llegó, puesto que fracasaron sus intentos para hacer que Bartleby quiera someterse.

¹²⁰ He modificado la traducción de Julia Lavid. El texto en inglés dice: "Yes, my procedure had worked to a charm; he indeed must be vanished."

Hay, sin embargo, un breve encuentro con la magia en el final del relato: el abogado visita a Bartleby en la prisión dos veces; en la primera visita le halla en el patio de la prisión, puesto que le dejan vagar libremente por los patios interiores de la prisión ya que no tiene ningún cargo grave. Los patios están cubiertos de yerba y el abogado le dice:

–No fui yo quien le trajo aquí Bartleby [...] Nada reprochable se le puede imputar por estar aquí. Y mire, no es un lugar tan triste como pudiera pensarse. Mire: ahí está el cielo, y aquí la hierba. –Sé donde estoy – respondió... (p. 113)

Sería quizá excesivo mirar en ésta escena los efectos de la transformación del trabajo, con el modelo actual de la empleabilidad que deja a los empleados fuera del espacio de la producción, en los patios de una inmensa prisión que es todo el mundo, sin lugares estables para el trabajo. Y a los ex–empleados o parados, que desean ser empleables, sólo les queda el cielo y la hierba de los parques.

En la segunda visita que el abogado hace a Bartleby, lo halla nuevamente en el patio de la prisión, echado, y es allí donde parece tener un instante de revelación, una visión de la magia:

El patio estaba en completo silencio [...] un césped blando aprisionado crecía bajo mis pies. *Parecía el corazón de las pirámides eternas*, en las que por alguna *extraña magia*, a través de las grietas, la semilla de hierba que los pájaros habían dejado caer, había brotado (p. 115, énfasis añadido).

La magia que advierte el abogado consiste en la vida que puede tener lugar en una prisión que tiene el aspecto de una tumba colosal. En realidad no se trata de una prisión en el sentido penitenciario, puesto que a Bartleby no se le puede imputar delito alguno, pero es una prisión – tumba, como las inmensas pirámides egipcias a las que se refiere el relato. Y la magia funciona en ese espacio inmenso porque precisamente se ha ampliado el marco del ritual mágico hasta una dimensión inconmensurable. El hechizo consiste en que el mundo del trabajo ha devenido en un inmenso patio–tumba, sin que lo

advirtamos. El gobierno sobre el alma humana es posible porque no hay un marco definido para rentabilizar el trabajo humano, no existe más el empleo en el sentido de un espacio de producción donde se pueden rentabilizar las capacidades. El trabajo ha desaparecido. Lo que hay es una dislocación de la empresa y lo que resta es la oferta de empleabilidad: siempre y cuando se "prefiera" lo mismo que la empresa "prefiere".

3. El poder mágico de la máquina—competencias supone otras máquinas como, por ejemplo, una maquinaria del aprendizaje.

La magia deriva su eficacia de unas condiciones donde el ritual, las creencias y el mago o los agentes de la magia se ensamblan como un hecho social entero. En tales condiciones es posible la eficacia mágica porque el mundo social de la magia es un ámbito que ha trazado una consagración. En el caso de una máquina como dispositivo con eficiencia mágica, que es lo que proponemos para la máquina—competencias, lo que tenemos es una consagración de las capacidades productivas y creativas en el trabajo, para que funcionen solamente dentro del modelo de las competencias. En el dispositivo de las competencias, el trabajo queda aislado, especificado, para responder a unos modelos de evaluación, a unos rituales de verificación que tienen un lenguaje determinado y que a veces opera como un simple conjuro (la misma palabra "competencias", "perfil de competencias", etc.). El dispositivo de las competencias materializa el trabajo, y a los trabajadores, como recurso humano. Y la eficiencia del dispositivo consiste en que efectivamente logra "hacer que se quiera" lo que se espera: ser competentes, estar dispuestos a la polivalencia de funciones, adecuarse al trabajo flexible, desear el cambio que la empresa ya antepone, trabajar en plazos cortos y desplegar actitudes de compromiso con la empresa.

Pero el truco mágico está en que no podemos ver el marco, es decir que no vemos las condiciones que hacen posible los rituales que consagran el trabajo por medio de las competencias. Hay que recordar, como señaló Mauss, que la magia opera por medio del *mana*, que el poder de su eficacia depende de la medida de sacralidad que tiene el mundo donde se despliega la magia. En ello consiste el poder de las competencias en el mundo de la empleabilidad: sólo es

posible el trabajo por medio de las competencias porque el mundo del trabajo ya no existe y ha quedado, en su lugar, la empleabilidad. La máquina-competencias es eficiente para gobernar la voluntad del sujeto "empleable" y su eficacia parece mágica en la medida que no vemos que el trabajo, el empleo, ya no existe. Los empleadores se han marchado, como nuestro abogado de Wall Street, y no necesitan pastorear las almas de los trabajadores, puesto que la máquina-competencias les ofrece la empleabilidad, a fin de no quedarse como Bartleby: viviendo sin comer.

El *mana* o poder eficiente del dispositivo opera en esa consagración del trabajo, puesto que las competencias filtran y pautan el "trabajo" de un modo determinado: la flexibilidad requerida en el mercado de trabajo, la colaboración sin vínculos duraderos de la empresa contemporánea, las actitudes de compromiso e implicación de las competencias, son más que un lenguaje, bueno en realidad son lenguaje y ejecución de una orden que pide la sumisión voluntaria a las competencias laborales. Las competencias son un lenguaje y unas prácticas que consagran, sacralizan, determinadas formas de trabajo, un determinado punto de vista sobre lo que es el trabajo productivo y rentable, donde se ejecuta lo que la orden ya supone: que para no ser vagos o inútiles (como Bartleby) se tiene que preferir aquello que la empresa prefiere, y renunciar a ser sujetos de preferencias absurdas o necias (pero libres, como en Bartleby).

El *mana* de la magia es una sacralidad sin religión, sin divinidades, dónde sólo hay rituales, demonios, creencias y agentes de la magia. Pero sus condiciones de posibilidad suponen un mundo encantado, sacralizado o separado de otros usos. Es importante que la consagración se realice y se respete, que lo que ha sido separado no se contamine con usos profanatorios (no se *debería* jugar con los objetos de la magia o no se *debe* jurar con sus conjuros o sus técnicas rituales, al menos no en el ámbito del *mana*). La "magicidad", el poder mágico, del dispositivo de las competencias supone esas condiciones donde es eficiente el poder de consagrar como trabajo sólo aquello que responde a la sugerencia (o la coerción) de "ser competentes". Así como la magia deja de operar en un mundo sin *mana* (por ejemplo, donde unos niños juegan con un amuleto o juegan a un ritual y le dan un uso totalmente ajeno, allí, la magia

pierde eficacia) de igual manera el dispositivo de las competencias no tiene poder alguno en un mundo sin empleabilidad (como un empleador que está vinculado con un empleado que "prefiere no" y entonces debería de plantearse otra actividad que no sea hacer copias de documentos). Pero en un mundo donde el trabajo se ha materializado como "recurso humano" que se puede gestionar, entonces quedan dadas las condiciones de posibilidad para la eficiencia del dispositivo, eficiencia que significa el poder de generar valor económico a partir de tales recursos¹²¹.

Pero el *mana*, como cualidad de poder y como poder en sí mismo, tiñe el mundo del que forma parte y tiene mecanismos que refuerzan su singularidad. Por eso hay maldiciones que aseguran que no haya profanaciones sobre los objetos o el ritual de la magia, por eso la magia integra sus fallos en un discurso que explica sus fracasos y que también garantiza la continuidad de la magia. *En otros términos, la magia dispone de medios antiprofanatorios, mecanismos que evitan la profanación del mana*. Lo mismo podemos conjeturar en el caso del dispositivo de las competencias: al tiempo que aísla el trabajo y lo orienta por medio de las órdenes-sugerencia¹²², la máquina—competencias dispone de medios que evitan la profanación de las competencias, es decir mecanismos que garanticen que sólo puede ser trabajo valioso aquel que se muestre competente. Tales mecanismos se despliegan en los discursos y prácticas que, de manera suave y firme, con un lenguaje que no vocifera sino que sugiere lo que es "preferible"; así es como las competencias plantean la excelencia de unas actitudes y formas de entender y realizar el trabajo. En el mundo de las competencias no se profieren maldiciones o amenazas, sino que se aconseja y se exhorta al mejoramiento, a la calidad (entendida como respuesta al cliente, es decir rentable, y no en un sentido

¹²¹ La eficiencia del dispositivo consiste en generar unos resultados de tipo económico, debido a que la organización del trabajo supone la economización de todos los medios y recursos: las condiciones y los medios para la producción se han economizado, los medios para producir o generar algo son "mercados internos" y los compañeros/as de las redes de trabajo son "clientes internos". El mercado no está afuera sino que se constituye en una totalidad que convierte todo en costes y beneficios económicos, que se han de rentabilizar al máximo.

¹²² Sugerir es ordenar, es un mandato eficaz, con capacidad performativa. Agamben dice que en nuestras sociedades democráticas "las órdenes son dadas usualmente en la forma del consejo, de la sugerencia, de la invitación, de la publicidad [...] la gente no se da cuenta que esas son órdenes disfrazadas en las formas de la sugerencia, del consejo, etc...", 2011, p. 63.

artesanal), y se invita al compromiso (el empleado asume que le pueden dejar tirado pero, aparentemente, no tiene más opciones que mostrarse implicado).

Pero las máquinas nunca funcionan solas, ni aisladas. Así como son el efecto de una inmensa labor de constitución, diseño, ajustes o adaptaciones y situaciones de uso y reproducción, del mismo modo son co-funcionales con respecto a otras máquinas o dispositivos. Y una máquina correlativa a la máquina-competencias es la máquina-aprendizaje, que hace posible la educación de una voluntad para el autogobierno de las competencias, una máquina-aprendizaje para los "empleables potenciales".

Sloterdijk (2009), como se ha señalado antes, plantea que la era moderna se caracteriza por un cambio mental, moral y técnico que consiste en el imperativo de entrenamiento (o de *fitness*) que ordena: "¡Has de cambiar tu vida!"; y señala como mediadores de primera línea tanto al Estado como a la escuela. Para la escuela, según Sloterdijk, hay una tarea básica que consiste en responder a la exigencia del estado de "reconquistar para el servicio del mundo del trabajo [...] lo más granado de la producción cognitiva"¹²³ (2009, p. 445); pero, siguiendo con Sloterdijk, la escuela falla en producir ciudadanos y gente dócil¹²⁴ porque sus alumnos se imaginan o sueñan un futuro que nada tiene que ver con el mundo actual, puesto que se les ha educado para "un mundo mejor" que no existe: "[...] numerosos graduados de la escuela moderna siguen sistemáticamente soñando, hasta el día de hoy, al margen de las circunstancias del mundo del trabajo [...]", (2009, p. 445).

Si bien considero altamente interesante la noción de un *imperativo de entrenamiento*, que pide siempre elevar el rendimiento y desplegar al máximo las capacidades, creo que Sloterdijk se equivoca cuando dice que los egresados de la escuela moderna sueñan con algo que no existe, *al margen de las circunstancias del mundo del trabajo*. No me parece que los resultados de

¹²³ Añade Solerdijk: "¿no había reclamado ya Guillermo II, ante profesores de enseñanza secundaria alemanes, que no eran nuevos griegos lo que se necesitaba en nuestras escuelas, sino verdaderos jóvenes alemanes?" (2009, p. 445).

¹²⁴ En la era moderna, dice Sloterdijk, que el excedente demográfico hizo que se esperara de la escuela como institución que "no sólo suministrara a las comunidades modernas el número necesario de los proveedores de servicios, sino también para que, a partir de la enorme cantidad de gente sin perspectivas y que sobraba, formara algo así como miembros útiles, o al menos inofensivos", 2009, pp. 439 – 440.

la educación, incluyendo las aspiraciones de los egresados, estén "al margen" del mundo del trabajo, sino que precisamente las aspiraciones de los graduados están en el centro de la empleabilidad (el trabajo como mercado) y, por ello, cuando decimos que la máquina–competencias es un correlato de la maquinaria del aprendizaje, lo que se plantea es que hay un proceso de conjunción, de comunicación y correspondencia, de maquinación entre las competencias para el mundo de la empleabilidad y los dispositivos de la educación.

Este proceso en el cual las competencias "hacen máquina" con dispositivos de aprendizaje, se advierte al menos en tres dimensiones de *la relación entre educación y mundo del trabajo*, donde la "maquinación"¹²⁵ deviene en: 1) máquinas cuya mutabilidad permite que un mundo determinado sea posible o, en otros términos, máquinas que certifican las inequidades; 2) máquinas que producen y distribuyen materia para los recursos humanos o, en otras palabras, máquinas que simultáneamente valoran y devalúan el aprendizaje; y 3) máquinas que producen teorías y técnicas cuasi-mágicas. Apunto escuetamente estas tres dimensiones, donde no sólo está la relación educación–trabajo sino donde, sobre todo, se sitúa el ensamble maquinico entre competencias y empleabilidad.

1) Máquinas que certifican inequidades

Loïc Wacquant (2005), reflexionando sobre el interés de Bourdieu con respecto a las instituciones académicas (tema al que Bourdieu dedicó cinco libros), dice que "Bourdieu considera que la escuela es la maquinaria institucional preeminente para la certificación de las jerarquías sociales en los Estados-nación avanzados y por esta misma razón un campo de juego fundamental en los conflictos democráticos." (p. 161). Como se sabe, Bourdieu plantea que la

¹²⁵ Cf. la noción de *máquina* y su conjunción con otras máquinas de Gerald Raunig (que sigue a Deleuze y especialmente de Guattari): "La máquina no se limita a dominar y estriar entidades estrictamente diferenciadas y cerradas al igual que ella, sino que *se abre a otras máquinas*, y junto con ellas pone en movimiento agenciamientos maquinicos. **La máquina consiste a su vez en otras máquinas**, y penetra simultáneamente en varias estructuras. Al no estar cerrada, depende de elementos externos para poder existir. **Implica una complementariedad** no sólo con el ser humano que la fabrica, la hace funcionar o la destruye, sino que **también mantiene en sí misma una relación de diferencia e intercambio con otras máquinas virtuales o reales.**", 2008, p. 36, énfasis añadido. Asimismo cf. la exposición de Mauricio Lazzarato (2008) sobre la servidumbre maquinica en el postfacio a la misma obra de Raunig, pp. 114 - 118.

institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, por ende, la estructura del espacio social en términos de posiciones sociales; esto se da ya desde que los estudiantes provienen de subculturas que no son indiferentes a la escuela y porque la escuela no sólo toma en cuenta los conocimientos y las habilidades de sus alumnos, sino sus formas de socialización primaria y cumple así una función de legitimación de los privilegios sociales. Lo que se plantea, dicho muy burdamente, es que en la institución escolar prima un determinado tipo de cualidades y valoraciones que son los que aprecian las clases dominantes (Pierre Bourdieu 1989, 1994; Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, 1964). Algo similar es lo que plantea Randall Collins (1979) quien señala que entre la educación y el empleo no son los conocimientos y las capacidades lo que cuenta sino los diplomas, entendiendo que los diplomas son "señales" que dan cierta garantía de que los conocimientos y las aptitudes que se enseñan son acordes con el grupo social dominante¹²⁶. Bourdieu tiene cuidado en señalar que éste efecto "certificador" de la escuela, no deja de implicar la participación recíproca de diversos elementos o componentes de la maquinaria académica:

[...] si la institución escolar hace pensar en una inmensa máquina cognitiva que redistribuye continuamente a los alumnos sometidos a su examen conforme a su posición anterior en las distribuciones, en realidad su acción clasificatoria no es otra cosa que la resultante de miles de acciones y de efectos producidos por agentes que obran como otras tantas máquinas cognitivas, a la vez independientes y objetivamente orquestadas. (1989, p. 14).

Y, añade que esta función de reproducción de la que es componente la maquinaria escolar no sólo se liga con el mundo del trabajo y la economía, sino con otras máquinas de reproducción social, como la familia:

¹²⁶ "La escuela [...] produce desigualdades que se suelen acumular a las del origen social: el rendimiento escolar establece claras diferencias entre unos estudiantes y otros, que en cierto grado se convierten en una prefiguración del futuro profesional. De los dos modos: primero en el propio sistema escolar, distribuyendo a los estudiantes en redes (pública/privada) desiguales y en trayectorias no menos desiguales (formación profesional/universidad; abandono escolar/terminación de todos los ciclos escolares). En segundo lugar, generando altas o moderadas expectativas profesionales acordes con el grado de éxito académico logrado." Félix Ortega, 1996, p. 125.

[...] el diploma no es ni una condición necesaria, ni una condición suficiente de acceso a todas las posiciones dominantes –comenzando, evidentemente, por aquellas que ofrecen las empresas familiares. Finalmente, si, como se ha visto, el acceso a la dirección de las grandes empresas tecnocráticas o estatales (o incluso a las posiciones de alto directivo) está cada vez más completamente cerrada a los self-made-men, queda que el título escolar no basta prácticamente jamás para asegurar por sí solo el acceso a las posiciones dominantes en el campo económico. Como prueba, los patrones de Estado son salidos casi en totalidad de familias con vínculos –de parentesco u otros- con el mundo de los negocios. Bourdieu, 1989, p. 400.

La función certificadora es también dinámica y cambiante, pero no de cualquier manera, sino en tanto posibilitan un cierto tipo de mundo: jerarquizado, con diferencias verticales por mucho que se muestre un mundo social apaisado, un mundo donde no todos pueden todo, no precisamente por la adquisición de capacidades, sino por una formación que lleva las marcas de una repetición hacia la coexistencia de dominantes y dominados.

2) Máquinas que valúan y devalúan el aprendizaje

En el análisis económico de las empresas como instituciones, suele dividirse el mercado de trabajo en dos sectores: primario y secundario; el sector primario a su vez suele dividirse en segmento primario y secundario (siguiendo los estudios de Michael Piore y Charles Sabel, cf. Ignasi Brunet y Antoni Morell, 1998, pp. 395 – 409). Esta partición en tres del mercado laboral, coloca por debajo de todo (sector primario) a los trabajadores de más bajo nivel en cualificaciones, ingresos bajos y mayor inestabilidad laboral; en el siguiente nivel (sector primario, segmento secundario) coloca a los trabajadores con cualificaciones técnicas básicas, ingresos medios y una relativa estabilidad laboral; finalmente, pone en lo alto (sector primario, segmento primario) a los mandos altos o medio altos y directivos, donde señala que la educación formal es una condición necesaria. Los teóricos de éstos análisis consideran que la educación formal es decisiva sólo en el nivel más alto y que es poco importante en puestos del nivel intermedio (sector primario, segmento secundario), puesto

que el "trabajo tiende a ser repetitivo, a no tener un interés inherente y, generalmente, a no exigir la atención consciente del trabajador" (Michael Piore, citado por Brunet y Morell, 1998, p. 397). Y – añade Piore, en el nivel superior del mercado de trabajo la educación formal tiene un papel tal que "la movilidad relativamente elevada del segmento superior cumple a función de hacer que se practiquen los principios generales aprendidos en la escuela y de impedir su degeneración en rasgos específicos" (p. 397). Lo interesante es la relevancia que cobran los comportamientos individuales¹²⁷ y el valor social o la visión que se tiene por el lado de los trabajadores: "Hay que analizar tanto las razones por las que los empresarios crean diferentes puestos de trabajo como las razones que llevan a los trabajadores a aceptarlas. De hecho, cada grupo de trabajadores tiene una visión diferente de la dignidad y el honor, de aquello por lo que vale la pena luchar" (Brunet y Morell, 1998, p. 402). Hay una relación dinámica, a veces complementaria y a veces no tanto, entre el funcionamiento de las instituciones (empresa-escuela) con respecto al coste que supone la formación de los trabajadores, pero en el modelo de producción flexible actualmente vigente, la educación formal es relevante no sólo para el nivel superior, sino para los otros niveles donde se juega esa visión y esos comportamientos por parte de los trabajadores que "aceptan" los empleos que hay: "La educación formal se convierte, desde el marco analítico de los mercados internos de las empresas, en un mecanismo barato de selección, ya que refleja determinadas aptitudes y características sociales que –junto con otras como la edad, la raza, el género, etc.– permiten evaluar la calidad de los trabajadores de los mercados externos y su posible incorporación a los internos." (Brunet y Morell, 1998, nota 25, p. 406). La teoría de la cola laboral lo que reconoce es que la educación no opera como una inversión de capital, sino como una herramienta que es efectiva en dar rentabilidad sólo cuando se está

¹²⁷ En los análisis de los economistas Sabel y Piore, el comportamiento del trabajador es el resultado de una interacción entre las reglas de conducta y expectativas que son parte del entorno laboral y las respuestas del trabajador, para producir una "respuesta correcta". Los rasgos específicos son esos comportamientos que responden a los estímulos del entorno; cf nota 17, y Morell, 1998, p. 397. La paradoja es que los rasgos específicos, que expresan una mejor adaptación y la adquisición de cualificaciones propias para un puesto determinado, ya no son valiosas para otros puestos. En otros términos, en ésta teoría se valoran más las competencias transversales que las específicas o el predominio de las primeras sobre las últimas.

más delante de "la cola laboral", y ello no tiene que ver con la educación ni con las aptitudes.¹²⁸

En otros marcos teóricos de la economía en la empresa también se indica el papel de la educación, así la teoría de la cola laboral de Lester Thurow, que se opone a la teoría del capital humano, señala que la educación formal es poco relevante para la productividad, dado que las cualificaciones para el trabajo se adquieren de manera informales e *in situ*. En éste análisis de la empresa, los trabajadores compiten por puestos de trabajo y no por salarios; y los empresarios cubren "las vacantes de empleo clasificando a los posibles candidatos a lo largo de una cola laboral de acuerdo con su estimación de costes potenciales de aprendizaje de cada trabajador." (Brunet y Morell, 1998, p. 407). Una conclusión de Thurow es que en la cola laboral se sitúan mejor quienes garanticen al empresario una menor inversión en formación para el puesto que se demanda y que, por tanto, en situaciones de creciente desempleo o de la incorporación de nuevos contingentes de trabajadores, los más cualificados ocuparán los puestos que antes eran ocupados por personas con menos educación formal, es decir, cada vez habrá más graduados universitarios en los puestos que antes ocupaban los trabajadores con educación media.

La maquinaria empresarial, en correlación con la maquinaria académica, no estipula el valor del aprendizaje, pero sí que define y operativiza el marco de utilización de los saberes teóricos y prácticos, al mismo tiempo que reconfigura esos mismos saberes, en un proceso donde el contexto institucional y los agentes que participan adjudican un valor a tales aprendizajes. Esto quiere decir que en el funcionamiento conjunto del mercado de trabajo y la educación formal, se da una especie de relación "consensuada", del mismo modo como entre los empresarios y los trabajadores hay una relación "consensuada", en el sentido de una colaboración tenue entre capital y trabajo. Evidentemente, esto no quiere decir que el poder esté distribuido por igual, pero lo que indica es que

¹²⁸ Lester Thurow dice que, en todo caso, tiene más que ver con ¡la suerte!, así su comentario: "Aquellos que tienen la suerte de trabajar para un equipo (una buena empresa) altamente productivo son mejores pagados que aquellos con idénticas cualificaciones que trabajan en un equipo de baja productividad (una empresa mediocre). La suerte produce beneficios.", citado en Brunet y Morell, 1998, p. 407.

las máquinas (máquina-empresa, máquina-escuela) se comunican y se llegan a comunicar en una conectividad muy potente. Es así como los dispositivos que operan como componentes de tales máquinas son dispositivos de valoración para el aprendizaje: ¿qué saberes tienen valor en el mercado de trabajo, sea en los mercados de trabajo externos o internos? ¿Qué saberes prácticos, qué comportamientos, qué herramientas conceptuales y técnicas, que actitudes y habilidades de relación, qué capacidades comunicativas y de exposición son más valiosas? Y ¿cómo se traduce ésta valoración en posibilidades de ser contratado, de mantenerse empleable en el mundo cambiante del trabajo flexible? O ¿es posible que el valor de las competencias laborales opere más allá de la empleabilidad y permitan un rendimiento en términos de seguridad y capitalización de las capacidades, para estar en el nivel alto (segmento primario del sector primario) del mercado de trabajo?

Este tipo de preguntas tienen sentido en un mundo laboral economizado, donde la valoración (con signo de más o signo de menos) de las capacidades laborales está mediada por máquinas que se comunican y son correlativas, como la maquinaria empresa, la maquinaria estado y la maquinaria escuela. Y en estas maquinarias siempre se están creando dispositivos que operan como mediadores, máquinas que son componentes de otras máquinas, que en forma de lenguaje, códigos, argumentos, normativas, cadenas de conceptos, instrumentos de evaluación, protocolos de actuación, etc. van definiendo el valor (que no es económico pero que está economizado) de los aprendizajes.

3) Máquinas que producen teorías y prácticas cuasi-mágicas

En el mundo economizado del trabajo, o más bien de la empleabilidad, las capacidades para el trabajo no se valoran por su eficacia, sino por su eficiencia, es decir por la rentabilidad económica que representa para la empresa (los economistas reconocen que mayor educación no implica más productividad). Esto parece sugerir la idea que los aprendizajes asociados a la noción de competencias, no tienen que ver específicamente con mejores capacidades productivas, puesto que se trata más bien de 1) una "lógica de resultados económicos", centrada en las competencias de los trabajadores, 2) una progresión centrada en la evaluación del mérito individual, 3) una

remuneración basada en las competencias individuales y no en el puesto de trabajo y 4) una evaluación que se centra en reglas y criterios más bien localizados y aplicados al individuo (Matilde Massó, 2005). En suma, no es que los aprendizajes definidos por la noción de competencias hayan demostrado una mayor eficacia por sí mismos, sino que, ante todo, responden a la condición de una fuerte individualización del trabajo organizado, a fin de que pueda competir en el mercado económico, y dichos aprendizajes se corresponden con el modelo de la empleabilidad.

Para la máquina – escuela hay un papel correlativo en ésta transformación del trabajo organizado, puesto que con la eficiencia que se espera de los recursos humanos en el contexto de la flexibilidad laboral, se "produce *una subyugación de las finalidades de la educación pública a los intereses y la racionalidad de la economía de la gestión del conocimiento*. Una gestión que afecta al rendimiento de la empresa y que persigue influir en la conducta personal, y está orientada a potenciar la velocidad de la comercialización y la rentabilidad de la empresa" (Ignasi Brunet y Eugenia Altaba, 2010, p. 141, énfasis añadido).

La operatividad de la maquinaria que se ensambla con otra maquinaria y que despliega flujos de pautas para la organización del trabajo, donde tiene lugar esa "consagración" de lo que puede considerarse trabajo productivo o valioso, supone un funcionamiento eficiente que se autodefine, autorreproduce y autorregula, como un sistema que, aun estando en relación con otros sistemas, se configura de un modo autorreferencial, lo cual ocurre con las diferentes máquinas, incluyendo la maquinaria académica:

La escuela actual participa en el proceso que Niklas Luhmann llama la diferenciación de los sistemas parciales. Diferenciación significa aquí el establecimiento de estructuras organizadas estrictamente autorreferenciales dentro de un sistema parcial, de un campo de "praxis" [...] Al no tener ya la escuela, durante los últimos decenios, la valentía de la disfuncionalidad, demostrada de forma persistente desde el siglo XVII, se ha transformado en un vacío *selfish system*, orientándose exclusivamente en las normas de su propia actividad. Produce docentes que sólo nos recuerdan docentes, especialidades que sólo nos

recuerdan especialidades, alumnos que sólo nos recuerdan alumnos.
Sloterdijk, 2006, p. 547, 549.

Pero no consiste en una autorreferencialidad abstracta¹²⁹, puesto que la escuela es una máquina que ensambla con otras máquinas. Así, la escuela puede conectar eficientemente con las tendencias pedagógicas de moda y por ello se puede decir que, "se ha adquirido el hábito de un aprendizaje-como-si, que hace suyos, de forma defensiva, los objetos más variados, con la convicción, verdadera según la inmanencia del sistema, de que la capacidad de acomodarse a las formas existentes es, de momento, el fin de toda pedagogía" (Sloterdijk, 2006, p. 550). Y puede también ensamblar y comunicarse eficientemente con máquinas como la máquina de las competencias y hacer suya la "propuesta [...] de transformar la escuela, durante esos años decisivos, en *un abierto campo de entrenamiento* para la inteligencia polivalente de los jóvenes." (Sloterdijk, 2006, p. 550, énfasis añadido).

Decía que las máquinas producen componentes o dispositivos que operan como mediadores y que tienen funciones que hacen posible el ensamble, la comunicación y la potenciación de la autorreferencialidad. Decía también que dichos mediadores pueden ser conceptos, formas discursivas, reglas, sistemas de evaluación, publicaciones académicas consideradas de prestigio, políticas educativas y marcos jurídicos emergentes, por enumerar sólo algunos ejemplos. La autorreferencialidad implica una forma contemporánea de hacer legibles y legítimas unas prácticas, como es la organización del trabajo en el modelo de la empleabilidad, que aísla y define un modo casi único de valorar las capacidades para el trabajo. Estos modos de explicitación y legitimación actuales no están nada lejos de la enseñanza y transmisión de la magia, especialmente en cuanto los dispositivos de gobierno actúan como técnicas sobre comportamientos individuales:

Ha existido una enseñanza mágica y unas escuelas de magos. No hay duda de que, para enseñar la magia a los individuos se hacía necesario

¹²⁹ Ya estaría bien, para leer críticamente a Sloterdijk, que la escuela produjera docentes que sólo nos recuerdan docentes y alumnos que sólo nos recuerdan alumnos, porque eso implicaría un espacio de ruptura en lo maquínico, en el ensamble con otras máquinas, como por ejemplo la máquina-empresa o la máquina-políticas de gobierno del factor humano.

hacerla inteligible por medio de individuos. De acuerdo con esto, se elaboró la teoría experimental o dialéctica, [...] Las magias se han desarrollado, además, haciendo uso de las investigaciones objetivas, de las experiencias auténticas; se han ido enriqueciendo progresivamente de los descubrimientos, ya fueran auténticos o falsos. De este modo, se ha ido reduciendo cada vez más la participación de la colectividad dentro de la magia, a medida que ésta se iba despojando de todo lo que podía dejar a un lado de *a priori* y de irracional. Gracias a ello, se ha acercado a las ciencias, pues en definitiva se asemeja a ellas en cuanto se dice resultado de experiencias y de deducciones lógicas llevadas a cabo por individuos. Gracias a ello se asemeja también y cada vez más a la técnica, ya que como ella responde a las mismas necesidades positivas individuales. Marcel Mauss, 1979, p. 147.

En el caso de las técnicas de gobierno, de los componentes mediadores de las máquinas de gobierno del alma, se trata de objetos vinculados a teorías y prácticas donde los elementos que se van añadiendo *muestran una estructura cuasi mágica en el sentido de que responden a la eficiencia, en la forma de juicios sintéticos que les convierten en procedimientos técnicos* (lo que en otros términos, es un procedimiento de "cajanegrización"). *Mi propuesta es que dichos componentes son a su vez máquinas productoras de teorías y prácticas de formato cuasi mágico.*

Y se trata de componentes con dos características: 1) emergen y operan en ámbitos liminales, donde se conjuntan varios ámbitos, haciendo que las máquinas se ensamblen, como por ejemplo el ámbito de la organización laboral, la educación, la economía, etc. y 2) se hacen inteligibles y operan como legitimadores en unos contextos donde ya están dados unos supuestos que son en realidad creencias, un tipo de fe o crédito y en su despliegue hacen que esas convicciones se potencien. Ahora bien, estos componentes requieren la acción de expertos, quienes tienen un papel relevante para performar aquello que se pretende explicar. Los expertos son quienes "explican al mundo circundante por qué las cosas tienen que desarrollarse tal como uno sabe que se desarrollan" (Sloterdijk, 2006, p. 549).

Vayamos a un pequeño ejemplo: la aparición de un concepto que tiene relevancia con respecto a la empleabilidad y a las competencias laborales, pero que también se conecta con un tipo de aprendizaje, que es la formación por competencias. Mi sugerencia es poder ver en éste concepto un ejemplo de cómo los componentes de la máquina producen "teorías y prácticas cuasi mágicas" y para ello mostraré enseguida un caso, glosado por Levi Strauss, de "falsa brujería" que devino en una performance de "magia verdadera".

El concepto al que me refiero es "flexiguridad" y los expertos son Joshua Cohen y Charles Sabel, autores de un pequeño artículo con ese mismo título¹³⁰, sobre el caso de Dinamarca y la reconfiguración de su modelo de "estado de bienestar" en la noción llamada "flexiguridad. Los autores definen así el concepto: "La idea de *flexiguridad* es la combinación de una alta flexibilidad en los mercados laborales y altos niveles de seguridad para los trabajadores. La flexibilidad incluye un amplio rango de flexibilidad y relativa facilidad para que las empresas despidan trabajadores, con niveles de protección laboral más bajos que otros países de la OECD. La seguridad viene de una mezcla de altos niveles de seguro de desempleo (un rango alto de "recolocación" o una buena proporción entre el promedio semanal de ingresos y el de beneficios) y una política activa de mercado laboral que ofrezca educación y formación. Esta formación asegura una integración exitosa en el mercado laboral a los jóvenes y personas mayores y ofrece una formación continua a lo largo de la vida. La idea, como lema, es: "seguridad de empleo, no seguridad laboral". Significa una carrera laboral variada, creciente trabajo cualificado, no una vida de subir la escalera laboral en una misma empresa", (Cohen y Sabel, 2009, pp. 11-12, mi traducción).

Se puede notar que el concepto unifica y pone en términos de igualdad "flexibilidad" y "seguridad", cuando en realidad son términos que remiten a los efectos de un cambio radical de la organización del trabajo: ya no hay más puestos de trabajo estables, únicamente empleos de corta duración y la "seguridad" son políticas que intentan responder a esas nuevas condiciones,

¹³⁰ "Flexicurity" en la revista *Pathways. A magazine on poverty, inequality and social policy*, Spring 2009, de la Universidad de Stanford.
http://www.stanford.edu/group/scspi/_media/pdf/pathways/spring_2009/CohenSabel.pdf, acceso 10 de mayo de 2013.

asumiendo que son irreversibles. El concepto que construyen Cohen y Sabel no deja ver que se trata de un cambio de modelo, que es el mismo modelo que nos dejó el abogado que contrató a Bartleby: largarse y dejar al empleado tirado, como un vagabundo, aunque no lo sea. El trabajador, con sus capacidades, se queda afuera, en la nueva prisión de la empleabilidad: lo que se le ofrece es que sea "empleable" y para ello se requiere poner en juego un tipo de educación formal que se corresponda con el modelo de "empleabilidad". Aquí entra en juego la máquina–competencias o la "formación por competencias", puesto que uno de los componentes de las políticas de "seguridad" es la oferta de educación y formación, aprendizaje a lo largo de la vida. Estas nociones, formación (training) y aprendizaje a lo largo de la vida, son consustanciales a la noción de competencias y se configuran en el modelo educativo de la "formación por competencias". Quedan así conectados diversos ámbitos en un único componente de la máquina–competencias, gracias al concepto de "flexiguridad", que al final opera como un juicio sintético. El concepto tiene utilidad en cuanto explica por qué las cosas tienen que funcionar como ya funcionan. Y una vez dicho lo obvio, se pasa al nivel de obligatoriedad: así es *como deberían de funcionar las cosas*. Al final de su artículo, los autores afirman: "los Republicanos están acusando al Presidente Obama de querer convertir a los Estados Unidos en un estado de bienestar como los de Europa del norte. Cuando esto llegue a ser flexiguridad (que abarca igualdad, eficiencia dinámica y una comprensión sensible de responsabilidad) esperamos que estén en lo correcto." (Cohen y Sabel, 2009, p. 14, mi traducción). Se trata de la producción artificiosa de un cuasi-concepto ("flexiguridad") que logra la magia de mezclar lo que era opuesto y transformarlo en un objeto nuevo y prestigioso.

Veamos otro ejemplo. Se trata de una performance de "magia verdadera" por parte de un "falso hechicero", a partir de una creencia sobre su poder mágico. Se trata de una glosa que hace Levi Strauss, en su texto "El hechicero y su magia", de un caso reportado por la etnógrafa Matilde C. Stevenson, entre los zuñi de Nuevo México: un joven fue acusado de brujería después de que tocó a una joven y ésta cayó inmediatamente en una crisis nerviosa. El joven niega la acusación al inicio, pero después la acepta y hace un relato donde explica el

ritual para el hechizo y ofrece una raíz como antídoto: declara curada a la joven. Al siguiente día lo detienen al tratar de fugarse y le hacen otro juicio, el joven explica que descende de hechiceros que se pueden transformar en animales y matar a sus víctimas, gracias a unas plumas mágicas. Le obligan a mostrar las plumas, le hacen cavar en las paredes de adobe de su casa y, cuando encuentra por fin una pluma, se las muestra como evidencia. Entonces le absuelven cuando ha explicado todo en la plaza pública. Levi Strauss dice que el relato da cuenta de un tipo de discurso que envuelve a todos, incluido el chico, que parecía haberse inventado todo únicamente para salvarse, y añade Levi Strauss: "¿en qué medida no se ha convertido, efectivamente, en hechicero?" (Claude Levi Strauss, 1974, pp. 199 – 202). Así pues, todo acaba confirmando la creencia que ya todos tenían, de que el chico efectivamente tenía poderes mágicos.

¿Qué tan lejos estamos, en los juicios sintéticos de los expertos que empaquetan múltiples supuestos (como la "flexibilidad" de Cohen y Sabel), de la producción de acciones mágicas a partir de una performance que no busca saber si es efectivo el supuesto poder del hechicero sino hacerlo verosímil porque ya sucede? ¿Cómo se genera el ensamble de componentes a partir de juicios que valoran como dadas o necesarias las mismas condiciones que hacen posible esos juicios? ¿No es cierto que la máquina – competencias ofrece una respuesta pragmática (técnicas, protocolos de evaluación, etc.) a la empleabilidad pero al mismo tiempo la explicita y legítima? La propuesta de que la máquina competencias produce conceptos y prácticas de formato cuasi mágico alude también al reconocimiento de la extraña definición de las competencias, como cuando el investigador Pierre Rolle dijo del concepto "competencias" que "significa lo que es su funcionamiento" (2005b, p. 206). Esta forma cuasi mágica de conceptos teóricos y de prácticas que producen las máquinas, son otro modo de enunciar lo que Foucault llamó "régimenes de veridicción", donde unos "fragmentos de realidad inducen unos efectos de lo real" (Foucault, 1980, p. 71).

La máquina – competencias, que opera en un mundo del trabajo ya economizado, es capaz de producir valor en las capacidades para el trabajo gracias a que lo materializa en recursos humanos y produce una potencia

gobernable, una voluntad que "quiere" lo que se espera que quiera. Pero no de una manera burda o inmediatea, sino gracias a la mediación incesante de más componentes, de otras máquinas. Entre ellas, la maquinaria del aprendizaje, y de ciertos aprendizajes que son correlativos al mundo de la empleabilidad, tiene un papel fundamental, Es por eso que analizaremos dicho componente en un ejemplo de la formación universitaria, con un aspecto concreto de la educación universitaria, en la llamada "formación por competencias".

Capítulo 4. La formación por competencias: ingreso del dispositivo en la universidad. Implementación en España del plan Bolonia

La competencia constituye una combinación de conocimientos (saber), aptitudes y experiencia (saber-hacer o *know-how*), y comportamientos y actitudes (saber-estar, saber-ser o *know-why*), que se ejercen y manifiestan en un contexto preciso, esto es en la práctica del trabajo.

Ignasi Brunet y Antonio Vidal, *El gobierno del factor humano*.

Los maestros de Bolonia son llamados en los documentos [del siglo XIV] *nobiles viri et primari cives* (hombres nobles y ciudadanos principales) y en la vida corriente, *domini legum*, los señores juristas. Los estudiantes llaman a su maestro favorito, *dominus meus*, mi señor, y ese título evoca los lazos del vasallaje. Hasta un gramático, Mino da Colle, declara a sus alumnos: “La posesión tan buscada de la ciencia vale más que cualquier tesoro; hace salir al pobre del polvo en que se encuentra, hace noble al que no es noble y le confiere reputación ilustre; permite al noble superar a los no nobles al pertenecer a una élite”. La ciencia se ha convertido pues en posesión y tesoro; es instrumento de poder y no ya un fin desinteresado.

Jaques Le Goff, *Los intelectuales en la Edad Media*

...nuestras autoridades compraron en Europa el enfoque de las competencias como el instrumento adecuado para acabar con los privilegios de la Universidad y ponerla al servicio de la economía y de la sociedad. Se equivocaron, porque o no entendieron el manual de instrucciones del instrumento... o no entendían que la Universidad no contribuye normalmente al desarrollo económico suministrando a las empresas titulados «llave en mano»
Julio Carabaña, *Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia*

¿Qué son las competencias? ¿Qué se entiende por competencias, en el contexto de la organización del trabajo? ¿Y cómo se entiende en el contexto de la educación? Es sabido que no hay una definición única, ni homogénea ni consensuada. Los sentidos del término son diversos y no sólo dependen de los autores que se citen, sino de los diversos contextos. Solveig Fernagu (2004) señala que el término competencias es profundamente polisémico e indica que hay diversos usos del término competencias según los usos sociales que tiene. La noción de competencias surge en el ámbito de la organización del trabajo, en la transición del taylorismo hacia la empresa flexible, entre las décadas de

los 60's y 90's, y se relaciona con unas capacidades para responder al trabajo organizado en la empresa, que son cualificadas en un individuo y que se relacionan con una situación concreta de trabajo. La competencia se puede comprender también desde las perspectivas del: saber, el saber-hacer, el saber-estar o desde una perspectiva mixta o de tipo cognitivo¹³¹.

Hay también un componente psicológico en las competencias. Por una parte la influencia viene por un uso académico y también aplicado de la psicología en el trabajo, como disciplina que analiza el comportamiento individual a partir de ciertas dimensiones (motivación, cognición, personalidad, etc.) y, por otra parte, la noción de competencias es en parte un efecto de la aplicación de sistemas de medición desde la psicometría y las teorías psicológicas de la medición de constructos psicológicos en las organizaciones¹³². Aun cuando en las últimas décadas se han cuestionado las mediciones psicológicas de las competencias, la noción sigue teniendo, por decirlo así, un fuerte componente individual de tipo psicológico. Lo podemos ver en la siguiente cita relativa a las competencias:

"la investigación efectuada por la *American Society for Training and Development* concluyó que las competencias emocionales eran las características más valoradas en la contratación de nuevos empleados, especialmente la autoestima, la motivación, el establecimiento de metas, la autogestión, el liderazgo personal y las habilidades sociales. Por tanto no sólo se juzgan los individuos o los candidatos a un puesto de trabajo por su inteligencia, formación y experiencia, sino también por la forma

¹³¹ La perspectiva del *saber* indicaría que una acción eficaz deriva de la posesión de los conocimientos, por lo que la competencia sería "el conocimiento aplicado"; la perspectiva del *saber-hacer* pone las competencias en estrecha relación con la acción eficaz y, por tanto, en este enfoque las habilidades son casi similares a la acción; en la perspectiva del *saber estar* pierde relevancia el conocimiento y el enfoque está en el comportamiento del sujeto y por tanto se tiene en cuenta de alguna manera su "personalidad" o "la ecuación personal" que pone en juego los conocimientos y las habilidades; en la perspectiva *mixta* se considera la competencia como un espacio tridimensional (saber, saber-hacer, saber-estar) y se combinan los tres enfoques (una especie de mezcla de los tres); el enfoque cognitivo sería el uso de estrategias para resolver eficazmente un problema y que permiten explicar el "cómo" se ha resuelto; un enfoque adicional sería sumarle a todo lo anterior el "saber práctico". Cf. apartado: "La compétence dans le champ des pratique, son usage social", Solveig Fernagu, 2004.

¹³² La aplicación de la psicología en la organización taylorista del trabajo es un capítulo interesante de la relación entre psicología y trabajo, cf. François Vatin (1999)

que tienen de relacionarse con los otros individuos, es decir por su capacidad emocional", Ignasi Brunet i Eugenia Altaba (2010, p. 173).

Como apunté en el capítulo anterior, la competencia es un dispositivo que hace operar el trabajo como un recurso humano en el capitalismo. Las competencias se ubican dentro del modelo de la gestión de los recursos humanos en las empresas. Es un modelo que supone que la rentabilidad de una empresa se produce por la diferencia entre empresas a partir de sus recursos y capacidades, por lo que la gestión de esos recursos considera las competencias como algo muy importante. Jean Pierre Durand dice que el modelo de las competencias, en la nueva empresa flexible y rentable, es "uno de los pilares del régimen de movilización de los trabajadores asalariados" (2004, p. 90).

En ese contexto, las competencias se hacen funcionar dentro de una nueva forma de gestionar los recursos humanos, lo que tiene las siguientes características: 1) la función de recursos humanos en la empresa se descentraliza y se vuelve más horizontal, por lo que se comparten tareas como: actividades de selección, acogida, integración del nuevo empleado, evaluación del desempeño y la motivación; 2) la función de los recursos humanos es menos técnica y más cultural, es decir se valoran capacidades ligadas al aprendizaje: innovar, operar flexivamente, adaptarse a nuevas tecnologías, desarrollar una cultura organizativa flexible; y 3) en este modelo se da una participación más estratégica de los recursos humanos para que la empresa alcance sus objetivos, por que se valoran acciones de convencimiento, de mejora del rendimiento y de la calidad (Brunet y Altaba, 2010, p. 166).

La disposición organizacional de los recursos humanos es compleja y se encamina al control individual, puesto que el modelo de las competencias es altamente individualizante (Enric Sanchis, 2008; Matilde Massó, 2011) y se supone que le permite a las empresas que haya un ritmo elevado de trabajo al mismo tiempo que se le otorga autonomía al empleado. Se ha mostrado que dicho efecto de la autonomía depende de una disposición organizativa que convierte la autonomía y flexibilidad en formas de un control más afinado,

intenso y distribuido¹³³. Es una forma de concreción del gobierno de la vida o de la biopolítica:

La biopolítica recobra su actualidad en la lógica de la gestión por competencias [...que] tiene como meta que la fuerza de trabajo aporte valor, es decir, la gestión por competencias es una técnica de utilización de la fuerza de trabajo para obtener rentabilidad y competitividad de la empresa [...] concepto que define un nuevo modelo de trabajador que Alaluf y Stroobants [1994] denominan *homo competens*, al estar orientado su comportamiento laboral al logro mediante el enriquecimiento continuo de su repetición de competencias." (Brunet y Altaba, 2010, p. 177, énfasis añadido).

Hasta aquí diferentes definiciones y usos de la noción de competencias nos permiten ver la diversidad de elementos y ámbitos que se incluyen o se relacionan con el término. Pero lo que me interesa proponer, ya vista la heterogeneidad del término, es que *las competencias son un artefacto híbrido que ensambla de un modo productivo y eficiente los ámbitos del trabajo, la educación y la economía*.

La propuesta apunta a una triple obviedad: que las competencias son un objeto ligado al empleo (obvio: nacen en el ámbito del trabajo y siempre vuelven a él), que las competencias son un objeto ligado a la educación o formación (obvio: porque las competencias se componen de "saberes" y proponen que se pueden aprender) y que las competencias son un objeto que se liga a lo económico (también obvio: porque las competencias son una herramienta a favor de la rentabilidad y competitividad en el mercado). Pero la propuesta no se formula por su originalidad, sino como un enfoque orientado al modo de ensamblaje que se produce entre trabajo, educación y economía. Es decir que sabemos que las competencias son un objeto ligado inexorablemente a los tres ámbitos pero no siempre sabemos cómo opera el ensamblaje o cómo puede alcanzar tan alto nivel de intensidad y extensión; por lo tanto, *propongo que miremos el ensamblaje que realiza el objeto competencias para que su gran*

¹³³ Durand señala que dicho control (y aumento productivo de la empresa actual) se deriva de la combinación entre las competencias, el flujo tenso y el *teamwork*, 2004, p. 90.

productividad y eficiencia nos sorprendan y nos hagan preguntarnos: ¿Cómo lo hace? ¿Cómo puede desplegar tantas conexiones (entre el trabajo, educación y economía) una noción que ni siquiera tiene un consenso suficiente para definirla y, no obstante, todo mundo la utiliza como una herramienta altamente necesaria?

1. Las competencias. Objeto que ensambla trabajo, educación y economía

Miremos pues el ensamblaje, o sus efectos. Veamos cómo se articula la noción de competencias en el trabajo, la educación y la economía. Querría ejemplificarlo con tres breves casos.

1) Las competencias en el trabajo

Para el ámbito del **trabajo**, tomo un ejemplo de las investigaciones de Matilde Massó (2005, 2011; con Carlos Lozares, 2010, 2012; con Joan Miquel Verd, 2007). Se trata del caso de un hospital de titularidad pública donde se introduce un modelo de promoción e incentivación salarial (desarrollo profesional) basado en la evaluación por competencias y méritos formativos. La autora indica que la introducción del dispositivo de evaluación de las competencias genera conflictos respecto a la conciliación entre lo individual y lo colectivo, entre el corto y el largo plazo. A raíz de los resultados de la evaluación por competencias, las trabajadoras del hospital son colocadas en distintos niveles, lo que produce conflictos respecto a las responsabilidades y exigencias de tipo informal, en el día a día:

“[...] Esto, a veces, te hace sentirte mal, porque cuando te mandan hacer una cosa, la haces y punto, porque necesito trabajar, pero para otra, les diré pues la que tenga nivel tres que lo haga, porque si hacemos el mismo servicio, las mismas cosas y vamos rotando... eso [el desarrollo profesional] es una porquería, porque es una manera de enfrentarnos entre nosotras [...] Piensas que es favoritismo” (Massó, 2011, p. 159).

Y con respecto a los méritos formativos, el uso de la noción de competencias en este modelo de desarrollo profesional en la sanidad pública, produce que las auxiliares de más antigüedad se desmotiven, pues aunque tienen menos nivel en cuanto a títulos académicos sí tienen buena experiencia en su trabajo:

“Teniendo incluso más cursillos que ellas... y yo veo que desarrollo el trabajo como ellas y no sé si esto ha sido favoritismo o qué han visto en mí, porque si hubieran visto alguna cosa, me lo tendrían que haber dicho. Aquí realizamos todas el mismo trabajo. Yo no sé quién nos ha evaluado” (Massó, p. 160).

La autora señala que el modelo basado en la evaluación de las competencias (sobre todo las actitudes), en personas que tienen una media de 30 años de antigüedad, es percibido como un trato injusto, tanto por parte de las trabajadoras como por la coordinadora del servicio (Massó, 2011). Se trata del efecto de resentimiento que el modelo de competencias produce en las trabajadoras, de no sentirse respetadas, para evocar a Richard Sennett sobre la "corrosión del carácter" en el trabajo (1998, 2003).

2) Las competencias en la educación

En el caso de la **educación** tomo un ejemplo en el cual se hace un uso intensivo de las competencias. Se trata de un modelo llamado "proyecto PEC", que significa "Portafolio de experiencias y competencias" (*Le Portefeuille d'expériences et de Compétences*), que se utiliza en Francia con la participación de unas 25 universidades. El dispositivo PEC pretende ofrecer una herramienta de medición de recursos (experiencias y competencias) que los estudiantes pueden adquirir a lo largo de su formación universitaria y que se orienta a una mejor inserción laboral en el futuro (de allí que el modelo se plantee como algo que permite ir "de la universidad a la vida activa"¹³⁴). El modelo se representa como una "margarita" y pretende resolver problemas asociados a la orientación profesional que forma parte del proceso de formación educativa e inserción laboral, por lo que se puede decir que el artefacto ayuda al estudiante a "deshojar la margarita" de modo eficiente¹³⁵:

¹³⁴ Denis Gasté y Danielle Loumé (coords) (2012), *Le Portefeuille d'expériences et de compétences. De l'université à la vie active*.

¹³⁵ El centro de la margarita dice "Yo construyo mis proyectos" y del lado izquierdo la frase "hago mi equilibrio" se vincula con experiencias de formación, experiencias personales, logros personales y diplomas o certificados; del lado derecho, con la frase "yo hago, yo comunico" se vinculan estrategias de comunicación, currículum, cartas de motivación, actualizaciones, contactos y comunicaciones por medio de internet. Al lado izquierdo (yo equilibrio) se asocia el proceso de formación, sus etapas y la movilidad internacional; al lado derecho (yo hago,



El modelo se implementa con el uso de un *software* que el estudiante puede utilizar, para ensamblar lo que va adquiriendo de experiencias y competencias, para que mantenga un equilibrio y pueda planificar sus actividades y elegir asignaturas, para que pueda comunicar sus experiencias y proyectos de cara a su inserción laboral. Hay también un acompañamiento tutelado, el cual es muy importante, pero la interfase informática permite que el estudiante gestione todo de manera individual¹³⁶.

La finalidad del el modelo es la mejor inserción del estudiante en la vida activa de la empleabilidad, por eso la última hoja de la margarita es el empleo ("emploi"). Y las competencias son un elemento esencial del dispositivo "Portafolio de experiencias y competencias" (PEC). Precisamente al reflexionar sobre la articulación de experiencias y competencias (en el PEC) no se desconocen los posibles efectos del uso de éstas últimas:

El término "lógica de la competencia" es compatible con el uso generalizado del término "competencia" de la década de 1990 para describir el uso de perfiles de empleo (competencias requeridas), a partir

comunicado) se asocian: el proyecto de doctorado, postdoctorado y la creación de actividades. Al centro, arriba del botón de la margarita, en la última hoja, está el empleo.

¹³⁶ Una buena presentación del uso del *software* se halla en el video que ofrece la TV de la Universidad de Montpellier 2: <http://www.webtv.univ-montp2.fr/14473/portefeuille-dexperiences-et-de-competences-pec/>.

del juicio sobre los hombres que los ocupan (competencias adquiridas) y, a veces, para establecer la remuneración. Llevado al extremo puede convertirse en una forma de describir y pensar la adaptación del hombre de trabajo, tal como lo describe Zarifian [2001]. Según él, el modelo de competencias valoriza la autonomía y responsabilidad. Al final, según lo desarrolla Zarifian, cualquier empleado que sea contratado por una empresa será considerado un *microempresario responsable del valor de la prestación* que realiza dentro de su trabajo (adaptación a lo imprevisible, satisfacción de la jerarquía y del cliente). Jaques Aubret, y Jean Biarnes, 2012, p. 50, mi traducción, énfasis añadido.

Es difícil no entusiasmarse con un dispositivo tan potente y versátil como el "portafolio de experiencias y competencias" que están utilizando las universidades francesas, porque es una herramienta que hace que el estudiante sea responsable y autónomo en la gestión de todo lo que le permitirá una mejor empleabilidad. Además, debe considerarse que el PEC es una herramienta elaborada desde la universidad y con la intención de beneficiar al estudiante, más que a la empresa misma¹³⁷. Pero también queda la reflexión sobre los usos de las competencias en el mundo de la empleabilidad, es decir que no es difícil imaginar que las empresas llevarán al extremo la utilización de las competencias, para que cada empleado en lo individual sea absolutamente responsable de llevar sobre sus espaldas el peso de lo imprevisible y de satisfacer a los superiores de la empresa y al cliente.

3) Las competencias en la economía

Ahora veamos la noción de competencias en el ámbito de **la economía**. Aquí usaré un ejemplo relacionado con un estudio de empresas en Italia, empresas que demostraron ser muy rentables y competitivas gracias a la manera como aprovechan el conocimiento innovador. En el capítulo anterior mencioné el trabajo de Enzo Rullani (2000), que utiliza la noción de "inteligencia de las organizaciones" derivado de los estudios de Ikujiro Nonaka.

¹³⁷ Jaques Aubret y Jean Biarnes dicen que el enfoque del PEC se orienta a la vida del estudiante y no a la mera inserción en la empresa (2012, p. 51)

Nonaka se dio cuenta que los economistas consideraban el conocimiento sólo como un recurso que usan las empresas, pero que en realidad las organizaciones producen conocimientos que les permiten innovar y ser más rentables y competitivas frente a otras empresas en el mercado. Rullani analiza estos procedimientos de innovación en empresas de una localidad de Italia, y señala la importancia del uso de las "core competencias", que permiten economizar los conocimientos, por medio de un proceso de acciones que intensifican y extienden la división del trabajo, a través del networking global, y desarrollan capacidades de autorreferencia y desarrollo en contextos locales (Rullani, 2000, pp. 246–253). El uso de tales competencias en todo el proceso es fundamental para los resultados económicos:

La perspectiva [...] de este enfoque sobre el conocimiento consiste en una teoría que vincula dos polos diferentes, caracterizados por tendencias evolutivas, de una cierta manera, opuestas: el polo que concierne al saber codificado, con su proyección hacia las redes y la economía global; y el polo que concierne al saber contextual con su radicación en los contextos de empresas, locales y nacionales", Rullani, p. 253.

El trabajo de Rullani confirma que las competencias son eficientes, si se aplican y utilizan en contextos adecuados, en procedimientos que consiguen configurarse como "ciclos cognitivos completos". Es decir que las competencias, siendo elementos ligados estrictamente al saber y al trabajo organizado, son productivas en un sentido rigurosamente económico.

También debe decirse, sin embargo, que tales ciclos cognitivo–productivos que usan las competencias, tienen unos efectos personales en los trabajadores. Así, dice Richard Sennett que: "las firmas de vanguardia y las organizaciones flexibles necesitan personas capaces de adquirir nuevas habilidades y no aferradas a viejas competencias. La organización dinámica enfatiza la capacidad de procesar e interpretar cuerpos de información y práctica constantemente cambiantes [...] En términos de trabajo, el 'potencial' humano de una persona consiste en su capacidad de pasar de un problema a otro, de un tema a otro. La capacidad de moverse de ésta manera se parece al trabajo

de los consultores, para decirlo exageradamente." (2006, p. 101). Esta descripción del efecto personal del mejor uso de las competencias en el trabajo económicamente más productivo lo concluye muy bien esta otra cita de Sennett:

[En este tipo] de trabajo se requiere verdadero talento. Es la habilidad para pensar, con la mirada puesta en el futuro, qué hacer cuando hay que romper el contexto y la referencia, lo que, en el mejor de los casos, es un trabajo de imaginación, pero, en el peor, esta exploración de talento corta la referencia a la experiencia y los lazos que unen a las circunstancias, renuncia a las impresiones sensoriales, separa análisis y creencia, ignora el poder de cohesión del compromiso emocional y castiga la profundización, todo lo cual lleva a vivir en un puro proceso, que el filósofo Zygmunt Bauman llama 'modernidad líquida'." (2006, pp. 106–107).

Hasta aquí los tres casos del uso intenso y extensivo de las competencias en los tres ámbitos, puesto que la noción opera como un elemento básico en el empleo, en la formación y en la lucha económica de las empresas. Y además de tener un papel en cada ámbito, el objeto competencias establece relaciones, empalmes, intersecciones, superposiciones, en una palabra el dispositivo hace una sorprendente conexión entre todo y todos. ¿Cómo lo hace? ¿Cómo funciona esa potentísima herramienta o dispositivo llamado competencias que opera en todos los ámbitos (trabajo, educación y economía) y que lo hace generando más ensamblajes en su acción local (puesto que, como muestran los ejemplos, en cada caso concreto hay presente algo de capacidad para el trabajo, de cierto tipo de saberes y algo económico)? Como una manera de articular posibles respuestas, propongo analizar las *competencias, como un objeto-máquina con la capacidad de instalarse y operar maquínicamente en contextos organizativos de eficiencia*. Y en el funcionamiento maquínico que despliega, propongo que *la singularidad del objeto competencias reside en su capacidad de instalarse como un caballo de Troya que no destruye la vida, sino que la funda sobre condiciones distintas*.

2. Las competencias como dispositivo de eficiencia: un caballo de Troya para que la vida sea posible

El trabajo analítico respecto a una noción tan compleja y de gran amplitud como las competencias requiere que procedamos al anclaje del análisis sobre algo más concreto, y lo que propongo es enfocarnos en su aprendizaje, es decir analizar el funcionamiento de las competencias a partir de su dimensión educativa. Pero antes veamos lo que significa que el dispositivo funcione como máquina y como un caballo de Troya no destructivo.

En el primer capítulo hice uso de la noción de máquina de Gerald Raunig (2008), quien a su vez lo retoma de Deleuze y Guattari (1972, 1980), para destacar la utilidad del concepto respecto a la dimensión material y comunicativa que tienen los dispositivos que operan maquínicamente, como máquinas teatrales y de guerra. Me gustaría que veamos cómo la noción de máquina resulta valiosa para comprender la operatividad del dispositivo de las competencias, en tanto una peculiar máquina de guerra y teatro.

En este punto cabe recordar que la noción de máquina en un dispositivo supone, como dicen Deleuze y Guattari, que "una máquina nunca es simplemente técnica. Por el contrario, es técnica cómo máquina social cuando apresa a los hombres y a las mujeres en sus engranajes, o más bien cuando *incluye hombres y mujeres como engranajes suyos, así como incluye también cosas, estructuras, metales, materias.*" (1975, p. 117, énfasis añadido). Esta puntualización del concepto de máquina nos recuerda que en el despliegue de la máquina, es decir en su puesta en funcionamiento como máquina bélica o teatral siempre estarán presentes los actores que son tanto gente como objetos, tanto sujetos de carne y sangre como cosas de metal y materia. Es más, no estarán como elementos separables, a modo de módulos, sino que estarán "haciendo máquina", es decir desplegando un movimiento tan rápido y coordinado que nos impedirá ver los elementos conexos. En los dispositivos-máquina no vemos partes ni mecanismos, aunque a veces estén a la vista, sino que vemos el efecto de su acción como eficacia.

Por otra parte, en el funcionamiento maquínico de los dispositivos ocurre un denso proceso de amplificación y sujeción que tiene que ver con el

establecimiento de pautas y normas (y veremos cómo las competencias implican un uso intensivo de normas de evaluación). Puesto que la dimensión que prevalece en los dispositivos máquina es, como también lo dicen Deleuze y Guattari, la dimensión jurídica o normativa. La operatividad de la máquina es sobre todo jurídica porque "se hace según reglas, precisamente porque constituye el verdadero uso de la máquina" (1975, p. 118). Aunque las reglas no tienen vida sin esa conectividad comunicativa que hace que la máquina se mueva sin cesar, puesto que las reglas son una letra que funciona gracias al impulso del espíritu de la colectividad. En las competencias veremos cómo la máquina dispone de pautas para el trabajo útil y acopla a sujetos y objetos para que funcionen con eficiencia, y para que lo acepten como normal. Kafka tiene razón cuando piensa "no solamente en las condiciones del trabajo enajenado, mecanizado, [... sino que considera que] los hombres y las mujeres forman parte de la máquina, no sólo por su trabajo, sino todavía más por sus actividades adyacentes, en sus descansos, en sus amores, en sus protestas, en sus indignaciones" (Deleuze y Guattari, 1975, p. 117).

¿Por qué planteo que las competencias son un caballo de Troya no destructivo? En el primer capítulo señalé que el caballo de Troya de Ulises es un dispositivo máquina por antonomasia: se trata de una máquina de guerra; es un artefacto hecho de madera, metal, mecanismos y personas; el caballo es una artimaña que concluye con la destrucción de Troya pero que se realiza en un arco más amplio de acción colectiva (supone la respuesta y aceptación de los troyanos, las artimañas de Sinon, los recelos del sacerdote Laocoonte y las advertencias de Cassandra). Sin embargo, podemos ver el caballo de Troya como un dispositivo-máquina que no destruye, sino que establece una continuidad de la vida de la ciudad pero bajo nuevas condiciones.

Ver así el caballo de Troya implica colocarse en lo que el artefacto significa para los troyanos: es un objeto que ocupa el vacío dejado por los enemigos que han huido, es una ofrenda y, sobre todo, el descomunal caballo tiene una forma de apariencia muy lograda (de "pulimentada madera", dice Homero en la *Odisea*, canto IV, 265-290) que promete la restitución de la gloria de la ciudad. Es decir, el caballo representa el fin de la guerra, algo que les hace vencedores

y, ante todo, el tamaño y apariencia del caballo suscitan el optimismo para un nuevo comienzo. En suma, *para los troyanos* el objeto máquina no es una máquina (no oculta mecanismos ni les convierte en parte de sus engranajes) sino un objeto que representa el éxito y la promesa de un nuevo comienzo. A partir de éste punto de vista, el dispositivo se introduce en la ciudad, es decir en el orden de la vida colectiva y, una vez instalado allí, el objeto comienza a co-funcionar con la ciudad entera.

Las competencias, en tanto caballo *para los troyanos*, operan como un objeto siempre *ligado a la enunciación del éxito*: las competencias surgen dentro de una ideología de la gestión empresarial que se basa en la idea de que hay que estar a toda costa entre los mejores, aunque ello comporte riesgos. Michela Marzano comenta que esta visión del éxito de las prácticas *manageriales* se muestran en los cursillos que suelen realizarse en las empresas: ejercicios grupales que tratan de generar entusiasmo y confianza en las aventuras de la empresa, frente a la lucha por triunfar en el mercado (2011, pp. 71-74). El uso de las competencias en la gestión de los recursos humanos por parte de la empresa se mueve en las aguas de la cultura de la motivación, del optimismo y las promesas de un idílico desarrollo profesional y personal¹³⁸.

Otra característica de las competencias como caballo *para los troyanos*, es que no hay percepción del funcionamiento maquínico, *sólo hay objeto y el objeto se mimetiza con el individuo*. Los troyanos no advierten que están frente a una máquina descomunal e ingeniosa, se miran reflejados en el objeto con un entusiasmo triunfante que toca el futuro por venir. En la visión de las competencias no hay "máquina-competencias" como alteridad, sino que el objeto se acopla con el sujeto, en una imagen que le llama poderosamente: has de ser competente, puedes serlo; has de tomar riesgos, la empresa eres tú; has de funcionar con autonomía y hacerte responsable de los resultados, para eso eres competente... Es el objeto (escamoteado en tanto máquina) que es tan sólo un objeto que miramos y en el cual nos miramos.

¹³⁸ Michela Marzano dice que una empresa multinacional, *L'Oréal*, explica así las competencias que valora en la contratación de sus empleados: "Buscamos hombres y mujeres que, más allá de sus competencias técnicas o científicas, se sientan fascinados por el mundo y la gente; imaginativos, emprendedores y capaces de adaptarse a los cambios y de actuar en una organización en red; dotados de un auténtico espíritu abierto", 2011, p. 79.

Una característica más de las competencias como caballo de Troya *para* los troyanos es que instaura el final del heroísmo ligado a la muerte e *inaugura un nuevo "heroísmo", ligado a la vida*. Es sabido que la cultura griega, en la cual se produjo la obra literaria de Homero, se resaltaba el heroísmo de la guerra (la inmortalidad de "una gloria imperecedera"), pero también había críticas a ese heroísmo tanatofílico, por decirlo así; se dice por ejemplo que la obra de Homero plantea una crítica al modelo del héroe de la guerra, recordando los límites y vulnerabilidad humanas (Juan Carlos Rodríguez, 2010). El caballo *para* los troyanos marca las condiciones de posibilidad para una vida sin guerra, sin heroísmos guerreros, y para una vida de conformidad a esas nuevas condiciones. El nuevo heroísmo consiste en la capacidad de adaptarse y triunfar en la vida que comienza, el porvenir inmediato, por medio de las competencias que constituyen al ciudadano capaz, al *homo competens*. Estas capacidades implican la resistencia necesaria, la astucia justa y la resignación suficiente para triunfar en una vida que tan sólo es posible. Las competencias son la herramienta con que cuenta para ello.

Finalmente, propongo comprender las competencias como caballo *para* los troyanos en tanto que *el objeto nos introduce dentro suyo y no al revés*. El poder del artefacto ante el cual se hallan los troyanos es que es un objeto-máquina que "les hace ingresarlo" dentro de la ciudad. Son los troyanos quienes se suponen dueños de la decisión y de las acciones que conducen al caballo dentro de la ciudad¹³⁹, pero es el dispositivo el que les conduce a ellos, porque "ha hecho máquina" con ellos. Los troyanos no introdujeron el caballo dentro de Troya, sino que el caballo introdujo a la ciudad toda dentro de sí. En ese sentido, las competencias también nos hacen ingresar en su interior, como una máquina cuasi-divina que les da a los sujetos empleables el querer como el hacer por su buena voluntad (Filipenses 2:13), es decir como un dispositivo que "hace querer" y "hace hacer". El sujeto evaluado por sus competencias sólo puede desear adquirirlas y sólo puede funcionar en su vida si quiere

¹³⁹ En el capítulo primero, cito el relato de Virgilio en la *Eneida*, que en libro II describe con detalle la deliberación de los troyanos antes de la decisión de introducirlo a la ciudad, el engaño del esclavo Sinon y la descripción de la acción colectiva para introducir el inmenso caballo de madera en la ciudad de Troya: "Rompe los muros y de la ciudad abrimos las murallas / Todos manos a la obra ponen ruedas a los pies / y tienden a su cuello cuerdas de estopa; / y atraviesa los muros el ingenio fatal, preñado de armas" (versos 233–236).

triunfar dentro las condiciones de la empleabilidad. Es así como una herramienta, las competencias, diseñada para que la utilicemos en el trabajo eficiente, nos introduce dentro suyo y nos conduce hacia el camino de triunfo que soñamos (el porvenir prometido por las competencias).

3. Las complejas redes de la instauración del modelo: el EEES

Propongo un análisis de la eficacia del objeto competencias a partir de su aprendizaje. Las competencias se ligan invariablemente a la formación porque se considera que las competencias son artefactos de saber práctico que tienen un uso eficiente en el trabajo, para la rentabilidad económica, pero como artefactos de saber es algo que se aprende, siempre relacionado con la formación. Es así como las competencias son consustanciales con los dispositivos de aprendizaje de las competencias, con la formación de y para las competencias.

Me interesa analizar la manera como se valora la formación por competencias en un contexto concreto, que es la formación universitaria. Los estudios superiores son la etapa previa a la inserción laboral y además en los últimos años ha tenido lugar la transformación de las universidades europeas en un modelo que utiliza como elemento central las competencias. Y me interesa analizar la manera como este objeto competencias es valorado en un sentido económico en la formación universitaria, dentro de este proceso de implementación de las competencias en el modelo educativo del llamado Espacio Europeo de Estudios Superiores (EEES).

Haré un recuento, muy breve, del contexto donde surge el modelo de formación por competencias en la universidad, que es el espacio europeo de estudios superiores y que también se conoce como proceso de Bolonia. Sobre todo me interesa que el sucinto esbozo permita ver que el objeto competencias surge en una red de actores muy compleja, donde siempre está presentes, y se entrelazan estrechamente, los ámbitos de educación, economía y trabajo. Después, en un siguiente apartado haré también un breve relato de la implementación del modelo en la universidad española.

Es típico mencionar que el modelo de las competencias se traslada al ámbito de la educación en Europa por la incidencia, al menos parcialmente, de organismos internacionales de carácter económico: así se ha señalado el interés e impulso de la OMC (organización mundial de comercio) para impulsar los servicios de educación superior como parte del mercado liberalizado (Andrew Ross, 2010), el mismo interés ha venido del Banco Mundial y otros organismos internacionales similares, con respecto a lo que Boaventura de Sousa Santos llama la "mercantilización global de la universidad" (2007, p. 27). En las dos declaraciones de Lisboa (2000 y 2010) por parte de los jefes de estado de la Unión Europea hay el propósito firme de utilizar la educación como herramienta fundamental para la competitividad económica; así, en la declaración de 2000 se declaró que el objetivo era convertir a la Unión Europea en el "espacio económico basado en el conocimiento más competitivo y dinámico del mundo" y en la segunda declaración, en Lisboa 2010, se estableció como uno de los tres objetivos para el año 2020¹⁴⁰ el "crecimiento inteligente", es decir un desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación (Joachim Fritz-Vannahme, Armando García Schmidt, Dominik Hierlemann y Robert Vehrkamp, 2010).

En la participación de actores es habitual hallar una intrincada relación entre interés económicos y educación superior, dentro de un marco de globalización en donde las instituciones educativas que imparten la formación superior emulan a las empresas transnacionales¹⁴¹.

¹⁴⁰ Los otros dos objetivos del plan UE2020 son: - Crecimiento sostenible: promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea más verde y competitiva. Y – Crecimiento integrador: fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial. Comisión europea, 2010.

¹⁴¹ Andrew Ross señala que cuando comenzaron las negociaciones sobre educación en Europa en el año 2000, con Bolonia, ya eran muchas las instituciones educativas que se habían establecido en el exterior, emulando a las empresas transnacionales, y cita: "Estaban incluidas: 1) empresas que programan cursos de formación laboral y ofrecen grados como la Universidad Motorola, la Universidad McDonald Hamburguer, los Centros Técnicos Educativos de Microsoft, el Centro GE Crotonville, los programas Fordstar y los Centros Educativos Sun Microsystems; 2) proveedores de académicos privados con ánimo de lucro, como el Grupo Apollo, Kaplan Inc., De Vry y el gigantesco Grupo Educativo Laureate (que posee actualmente instituciones de educación superior a lo largo de Sudamérica y Europa y que opera en más de 20 países con más de un cuarto de millón de estudiantes); 3) universidades virtuales, como la Universidad Walden y la Universidad virtual Western Governors de EEUU, la Learning Agency de Australia, la Indira Gandhi National Open University de India y la Open University de Gran Bretaña; 4) universidades tradicionales que ofrecen cursos a distancia, especialmente en

La dimensión del trabajo también ha estado presente en los múltiples actores del proceso de Bolonia desde el inicio. Así, un informe de 2003 que analiza el proceso señala la importancia que tiene la noción de "empleabilidad" con relación a las competencias y la calidad de la educación: "Se temía que se acabaría formando a estudiantes para ocupar unas parcelas muy reducidas del mercado laboral y con perspectivas demasiado a corto-plazo en lugar de centrarse en un abanico completo de destrezas académicas que permitiera a los titulados adaptarse a la evolución y cambios de las exigencias sociales y económicas" (Sybille Reichert y Christian Tauch, 2003, p. 36). Con todo, no se duda de la centralidad que tiene la noción de competencias para el proceso de la implementación del modelo EEES y de su importancia para la empleabilidad (Andrée Sursock y Hanne Smidt, 2010).

Otros actores de relevancia que configuran la red en la que emerge el proceso de Bolonia son actores institucionales de ámbito europeo, como la EUA (European University Association¹⁴²), la EURASHE (European Association of Higher Education¹⁴³), la ESU (European Students Union¹⁴⁴), o agencias europeas cuyo papel es garantizar la calidad de la educación superior como la ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education¹⁴⁵), o la EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education¹⁴⁶). En el proceso de Bolonia se establecieron unos "Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior¹⁴⁷", que fueron elaborados por el llamado grupo E4¹⁴⁸ y fueron adoptados para el proceso de Bolonia por los ministros de educación, en su reunión de Bergen en

países como Australia y Nueva Zelanda, donde los gobiernos decretaron la mercantilización de los servicios de educación superior en los años noventa; y 5) otras actividades con fines lucrativos de las universidades tradicionales, como la SCPS de la NYU, el Instituto de Educación Superior de la Universidad de Maryland y eCornell [empresa de educación virtual perteneciente a la Universidad Cornell]", 2010, p. 62.

¹⁴² Cf. su sitio web: <http://www.eua.be/Home.aspx>

¹⁴³ Cf. su sitio web: <http://eurashe.eu/>

¹⁴⁴ Cf. su sitio web: <http://www.esu-online.org/>

¹⁴⁵ Cf. su sitio web: <http://www.enqa.eu/>

¹⁴⁶ Cf. su sitio web: <http://www.eqar.eu/>

¹⁴⁷ La tercera edición es del 2009: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).

¹⁴⁸ Compuesto por ENQA, EUA, EURASHE y ESU

2005¹⁴⁹. Todos los actores trabajaron en la búsqueda de una convergencia de los sistemas de educación superior en Europa (cf. Ulrich, Teichler, 2009)

Esta sucinta presentación de la compleja red de actores en la que emerge el modelo de formación por competencias para las universidades europeas, nos permite ver que este caballo de Troya, la máquina competencias, no ha sido construido por un hábil artesano como Epeo o ideado por el ingenio de Odiseo, ni inspirado por una diosa como Atenea. *La máquina competencias es un caballo construido por la incesante participación de actores en red, en un proceso complejo e intenso, donde no es poca cosa el inmenso trabajo técnico pedagógico realizado que acopla las competencias dentro del Espacio Europeo de Estudios Superiores*. Y aún a falta de artesano o del genio de un héroe griego, la máquina que resulta, la máquina-competencias, es un objeto capaz de suscitar fascinación, de ingresar en la vida de las universidades y operar con eficiencia.

A continuación pondré el ejemplo de dos actores de ámbito europeo que participaron en el proceso de Bolonia y cuyo trabajo fue relevante para acoplar las competencias en el modelo de los créditos europeos¹⁵⁰. En el trabajo técnico de ambos actores las competencias juegan un papel fundamental. Son los *descriptores de Dublin* y el *proyecto Tuning*.

1) Descriptores de Dublin y las competencias

Los descriptores de Dublín, según el glosario de María de los Ángeles Martínez y Narciso Sauleda (2007) "sitúan el énfasis en la recomendación de que el diseño de los títulos y estudios inscriba enunciados genéricos de las expectativas de logro y de las habilidades, que constituyan la representación del final de la certificación de un ciclo". Tales expectativas de logro o resultados

¹⁴⁹ Para una evaluación del proceso de Bolonia en toda Europa, hasta el año 2010 (año en que se implementa en la totalidad de las universidades de España), ver el informe *Trends VI*, Andrée Sursock y Hanne Smidt (2010). Cf. también las web:

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/aboutthiswebsite/> y <http://www.ehea.info/>

¹⁵⁰ Como se sabe, los créditos europeos o ECTS (European Credit Transfer System) son la unidad de medida del aprendizaje en el modelo de Bolonia. Se centran en la medición de las actividades de aprendizaje de los estudiantes y utilizan la noción de "resultados de aprendizaje", la cual está ligada estrechamente con la noción de competencias. Cf. ANECA, 2003, 2009.

de aprendizaje (learning outcomes), son un elemento básico en el diseño del aprendizaje y su evaluación en la aplicación de Bolonia, y se relacionan estrechamente con las competencias¹⁵¹.

Los descriptores de Dublín se fueron elaborando por una red llamada *The Joint Quality Initiative* encaminada a la garantía de la calidad y acreditación de los programas de educación superior en Europa¹⁵². En una serie de reuniones (unas 18) entre 2001 y 2004 el grupo logró establecer un set de descriptores¹⁵³ para los tres niveles de la educación universitaria: grado (*bachelor*), máster y doctorado. Dos elementos son destacables: 1) el grupo trabajó con la convicción de que el camino correcto consiste en un enfoque pragmático, bajo el principio de "aprender haciendo" y 2) el énfasis en los resultados de aprendizaje (outcome learning) implica que los descriptores de Dublín destacan la relevancia de un saber aplicado, muy ligado a las habilidades (*skills*) y las competencias (*competences*). Los descriptores fueron asumidos por la Comisión Europea y utilizados como parámetros válidos por los países que implementaron el plan Bolonia. Y el uso los descriptores de Dublín se verá reflejado en la nomenclatura que se utilizó para la implementación del modelo de Bolonia en la universidad española, por ejemplo cuando se habla de "conocimientos", "habilidades" y "competencias".

2) El proyecto Tuning y las competencias

El segundo actor que quiero comentar es el llamado proyecto *Tuning*¹⁵⁴, realizado por un grupo de 135 universidades europeas, que diseñó un sistema de grados universitarios que sean comparables, compatibles y transparentes

¹⁵¹ Los resultados de aprendizaje y la noción de competencias se ligan entre sí y son fundamentales en educación superior: "La *competence* [...] se refiere a las capacidades de ver y manejar nuevas situaciones, capacidades que frecuentemente integran el conocimiento de la disciplina y de la profesión [...] En las preguntas '¿Qué se aprende?' y '¿Qué se debería aprender?' es donde coinciden los temas centrales del currículo y de la enseñanza", John Bowden y Ference Marton, 1998, p. 135.

¹⁵² Entre los países participantes de la red *The Joint Quality Initiative*, se encontraban España, Austria, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Irlanda, Italia, Holanda, Noruega, Suecia, Suiza y Reino Unido. Para la localización de archivos cf. http://archive.ehea.info/folder?year_selected=4&issued_by=349, acceso 12 de julio de 2013.

¹⁵³ Cf. el archivo: Joint Quality Initiative _Seminars_Annex Complete Set of Dublin Descriptors=Appendix 8 of the Background Report A Framework for Qualifications in the European Higher Education Area_1999-2003.doc, en http://archive.ehea.info/folder?year_selected=4&issued_by=349, acceso 12 de julio de 2013.

¹⁵⁴ *Tuning Educational Structures in Europe*, cf su página web: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

(Julia González y Robert Wagenaar, 2008). El proyecto *Tuning* trabajó para definir las competencias para las titulaciones universitarias de Europa y una mirada, aunque sea superficial, de su documentos¹⁵⁵ permite ver un trabajo arduo, una colaboración muy amplia y el uso de diferentes herramientas encaminadas para generar un dispositivo básico, las competencias. El resultado es un objeto-competencias mucho más desarrollado (se habla de competencias instrumentales, personales y sistémicas) y acoplado con diversas titulaciones¹⁵⁶. En el proyecto *Tuning* las competencias se definen así: "representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades. *La promoción de estas competencias es el objeto de los programas educativos*" (González y Wagenaar, 2008, p. 17, énfasis añadido) y aunque las competencias son tan sólo un punto de referencia para el diseño de titulaciones en Bolonia, lo que se tiene muy en cuenta en el proyecto *Tuning* es que las competencias deben potenciar la inserción laboral¹⁵⁷.

Los dos actores, *descriptores de Dublín* y *proyecto Tuning* no son más que un par de nodos de la red europea donde emerge el objeto de la formación por competencias. Y ambos generan un objeto-máquina bien fabricado, tanto que resulta muy difícil reconocer su hechura y funcionamiento maquínico. Como en el caso del caballo colocado delante de las murallas de Troya, el objeto se muestra muy bien hecho, pulido y fascinante. En el caso de las competencias dentro de la formación universitaria es muy difícil no admitir que son valiosas y

¹⁵⁵ Cf. el documento "Presentación Proyecto TUNING Europa Bilbao Noviembre 2004", http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=13&order=dmdate_published&asc=DESC, acceso: 14 de febrero de 2012.

¹⁵⁶ En las primeras fases (entre 2000 y 2004) el modelo *Tuning* se probó con 9 titulaciones en 135 universidades de Europa: física, matemáticas, química, historia, geología, ciencias de la educación y empresariales (business), enfermería y estudios europeos. En años posteriores el proyecto se ha extrapolado a países de América Latina, los EUA, Rusia y Africa, como puede advertirse en la página web: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

¹⁵⁷ En una encuesta a estudiantes y empleadores, que fue parte del proyecto Tuning, se halló que "Los graduados y empleadores, cuyas opiniones demostraron encontrarse muy próximas entre sí, pensaban no obstante que otras competencias genéricas eran también muy importantes a la hora de encontrar trabajo. Entre dichas competencias figuraban, por ejemplo, la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos, la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, la preocupación por la calidad, la capacidad de gestionar la información y de trabajar de forma autónoma pero también en equipo, capacidades de organización y planificación, la comunicación oral y escrita en la lengua nativa y habilidades interpersonales. [...] y señalaron que debía prestarse más atención a un cierto número de competencias genéricas, si en verdad se quería preparar mejor a los estudiantes de cara a su futuro laboral.", González y Wagenaar, 2008, pp. 17-18.

necesarias para que los estudiantes puedan moverse mejor y eventualmente tener éxito en el mundo de la empleabilidad. Las competencias son un objeto de gran potencia persuasiva, puesto que se han adueñado de casi todos los nombres de la utilidad y ¿quién no quiere escapar del fantasma de la inutilidad?. Las competencias son un objeto prometedor, porque se presentan como la pantalla en la cual se vislumbra un mejor porvenir y ¿cómo no usar la motivación del mañana para estimular el aprendizaje?

Es así que el dispositivo competencias, el magnífico caballo colocado a las puertas de la ciudad, se muestra cual objeto radiante y hace que sus admiradores quieran introducirlo, traerlo a su terreno como una valiosa herramienta. Veamos ahora cómo ha realizado la introducción, la implementación del modelo de la formación por competencias en las universidades españolas.

4. Breve relato de la introducción de las competencias en la universidad española

El caso que analizo sobre el modo en que se valorizan económicamente las competencias en la universidad, expuesto en el siguiente capítulo, corresponde a los últimos años de aplicación del modelo Bolonia. Desde el 2010 todas las titulaciones de todas la universidades españolas funcionan dentro del espacio europeo de estudios superiores, con créditos europeos (ECTS) y utilizando las competencias como elemento metodológico fundamental. Cada titulación y cada asignatura que la compone establecen unas competencias a adquirir. Se enseña por competencias y se evalúa por competencias. Las/los estudiantes aprenden por competencias y la evaluación continua da cuenta de las competencias adquiridas en resultados de aprendizaje. En el lenguaje de la universidad hay una palabra que aparece una y otra vez: *competencias*. En informes y conversaciones, en las discusiones y reflexiones sobre la formación de los estudiantes, están las competencias. En la práctica cotidiana de más horas invertidas por las/los docentes en la evaluación continua y una mayor exigencia de participación para los estudiantes, allí están las competencias. El objeto se ha instalado y opera, como objeto impuesto y como objeto valorado. La siguiente descripción, a modo de breve relato, es sobre la implementación

del modelo Bolonia en la universidad española, con competencias incluidas. Evidentemente, esta pequeña descripción tiene como foco de atención la manera como se introduce el objeto competencias en la formación, a fin de considerar su dimensión de factor de economización en la educación universitaria.

Hay dos versiones de la implementación de Bolonia en la universidad española que me interesa destacar, y son 1) la implementación del modelo Bolonia desde el punto de vista de los actores institucionales, puesto que son los actores responsables determinantes en la instauración del modelo y 2) versión desde el punto de vista de los actores que desarrollaron la "ingeniería" para la construcción de los dispositivos que hacen que el modelo funcione.

1) El relato de los actores institucionales

En la primera perspectiva (actores institucionales) el conjunto de acciones para la implementación del modelo de Bolonia ha supuesto la formulación de un marco legal, compuesto por las leyes orgánicas y decretos¹⁵⁸, así como la participación de agencias que evalúan la calidad, establecen las pautas de acreditación de títulos universitarios y dan seguimiento a los mismos. En el ámbito estatal español se trata de la ANECA¹⁵⁹ (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) y en el caso de Cataluña la AQU¹⁶⁰ (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya); la RAECU¹⁶¹ (Red Española de Agencias de Calidad Española) agrupa a muchas agencias autonómicas y la misma ANECA.

Otros actores institucionales de no menos relevancia en todo el proceso de la implantación del modelo Bolonia son las asociaciones de estudiantes

¹⁵⁸ Cf. los enlaces para leyes y decretos en el apartado "marco legal" de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación): <http://www.aneca.es/ANECA/Marco-legal>. En el caso de la Comunidad Autónoma de Cataluña, cf. http://www.aqu.cat/aqu/marc_legal/lleis_estatuts.html.

¹⁵⁹ Cf. su página web: <http://www.aneca.es/>

¹⁶⁰ Cf. su página web: <http://www.aqu.cat/>

¹⁶¹ Cf. http://www.acsucyl.com/acsucyl/opencms/enlaces/Agencias_Calidad/REACU/index.html

(CREUP¹⁶²) y la conferencia de rectores de universidades españolas (CRUE¹⁶³), por no mencionar algunos más¹⁶⁴.

En trazos muy gruesos, y desde la perspectiva de los actores institucionales, el relato de la implementación del modelo Bolonia es más o menos así: **«es un hecho que desde las últimas décadas del siglo XX hay un movimiento orientado a la evaluación de la calidad en la educación universitaria, dentro del cual los estados europeos se han propuesto diversas actuaciones; Bolonia es una de las actuaciones más claras. En España se crearon algunos proyectos de evaluación de la calidad en la educación superior desde los años 90 y este proceso culminó con la creación de la ANECA en 2002. Las actuaciones que permiten la acreditación de títulos universitarios que se corresponden con el modelo de Bolonia se definen por el programa VERIFICA de la ANECA¹⁶⁵. Hay también un programa de la ANECA, llamado AUDIT¹⁶⁶, que supervisa el funcionamiento de éstas titulaciones a la "boloñesa" en cuanto a su calidad interna. El proceso implicó muchas otras acciones, entre ellas: la producción de libros blancos para muchas titulaciones a fin de diseñar e implementar los grado universitarios¹⁶⁷; la creación y/o difusión de herramientas metodológicas para la evaluación dentro de Bolonia (ANECA 2004); o la organización de foros con temáticas pertinentes al proceso de Bolonia (ANECA, 2005, 2005b, 2005c, 2006, 2007, 2007b). Todo para llegar a su**

¹⁶² Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas,
<http://www.creup.es/>

¹⁶³ Cf. su página web: <http://www.crue.org/>

¹⁶⁴ También está la participación del sector empresarial, como la Fundación CYD (Conocimiento y desarrollo), cf. <http://www.fundacioncyd.org/>, o el Círculo de Empresarios, cf. su documento "Una universidad al servicio de la sociedad", <http://www.circulodeempresarios.org/es/publicaciones/documentos-circulo/una-universidad-al-servicio-de-la-sociedad>; u otros actores como la fundación *Alternativas*, con su *Laboratorio de ideas Alternativas*, cf. Daniel Peña, 2010.

¹⁶⁵ "El programa VERIFICA evalúa las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior", cf. <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA>.

¹⁶⁶ Del programa AUDIT: "...las universidades deben contar con políticas y Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC) formalmente establecidos y públicamente disponibles. [...] Con este propósito se han confeccionado una serie de documentos con el fin de orientar a las universidades sobre metodología de diseño y evaluación de los SGIC", cf. <http://www.aneca.es/Programas/AUDIT>, acceso 14 de abril de 2013.

¹⁶⁷ Cf. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>, acceso 14 de abril de 2013.

implementación¹⁶⁸, que finalmente entró en pleno vigor en el curso 2010 – 2011.»

La versión de los actores institucionales es muy formal, y algo tediosa, como se ve, pero deja ver dos características claras en la implementación del modelo: primero, el papel definitorio de la noción de **calidad**: en el relato de las instituciones, la implementación de Bolonia ha dado lugar a unos estudios universitarios que tienen la garantía de calidad con validez en toda Europa¹⁶⁹ y, además, con una calidad interna a lo largo de todo el proceso de formación. En la producción de esa calidad las competencias son un eje básico para garantizarla. Pero la noción de "calidad" del relato de las instituciones no es la idea de calidad artesanal, es decir aquello que se hace bien por el gusto de hacerlo bien (Richard Sennett, 2008, 2013), sino que es la idea de calidad como "calidad total" de la empresa flexible y del flujo incesante de la empresa (Jean Pierre Durand, 2004), que precisamente requiere de la participación de agencias que certifiquen esa calidad.

La segunda característica del relato institucional es que la implementación de Bolonia mejora la **empleabilidad** del estudiante. Esto en parte se relaciona con las posibilidades de movilidad laboral, gracias al reconocimiento de títulos en el espacio europeo, pero sobre todo porque el modelo de Bolonia es homogéneo en el enfoque de evaluación del aprendizaje por medio de las competencias. Y las competencias hacen más empleables a los estudiantes que se forman en éste modelo. Lo que no dice el relato institucional es que la noción de empleabilidad supone trabajos de corto plazo, constante reconversión del perfil laboral y una tensión ligada al riesgo por el fracaso (Ignasi Brunet y Ángel Belzúnegui, 1999; Sennett, 1998, 2003, 2006).

Precisamente, un estudio sobre el mercado de trabajo y la educación superior en España señala que la calidad que exige el mercado laboral (que obliga al

¹⁶⁸ Se establecieron 240 créditos ECTS para el grado universitario, que tiene una duración de 4 años y para los másters los créditos ECTS son 60 – 120, el tercer nivel es el doctorado. En algunos grados hay más créditos ECTS, como medicina (360), veterinaria (300) o arquitectura (300), cf. <http://www.queesbolonia.gob.es/queesbolonia/preguntas-con-respuesta/todas-las-enseanzas-de-grado-tendran-240-ects.html>, acceso 14 de abril de 2013.

¹⁶⁹ Cf. "¿Cómo es la universidad del plan Bolonia?" en la página web del ministerio de educación: <http://www.queesbolonia.gob.es/queesbolonia/inicio.html>, acceso 24 de abril de 2013.

estudiante a ser absolutamente responsable de sus competencias) no se corresponde con las condiciones que ofrecen las empresas que lo demandan. (Luis Enrique Alonso, Carlos J. Fernandez Rodríguez, José María Nyssen, 2009, pp. 145–154).

En la perspectiva que sugerí poco más arriba, y en coherencia con el relato institucional, las competencias como caballo *para* los troyanos se presentan como un objeto prometedor, capaz de *garantizar calidad y empleabilidad* para los estudiantes, y por ello se realizan las acciones necesarias para introducirlo a la ciudad. Aunque ello suponga romper algunas partes de la muralla que rodea la ciudad, a fin que el inmenso objeto pueda ingresar.

2) El relato de los actores que hicieron la "ingeniería" para acoplar el dispositivo competencias

También presento, de manera muy escueta, el relato de la implementación de Bolonia desde la perspectiva de los actores que desarrollaron la "ingeniería" para construir los dispositivos que han montado y puesto a funcionar el objeto competencias dentro de las universidades. Ha sido un inmenso trabajo que se ha realizado en cada universidad y en muchos grupos de trabajo, en comisiones de trabajo y en proyectos piloto que se hicieron en diferentes facultades y departamentos de universidades¹⁷⁰, y en grupos de investigación que trabajan cuestiones relacionadas con la innovación docente o con temas ligados con la enseñanza universitaria.

El trabajo de implementación del modelo de Bolonia en cada universidad ha supuesto tareas complejas como: la creación de protocolos para el diseño de las titulaciones¹⁷¹; la creación de herramientas para detectar y usar la información de carácter público de los programas de estudio (guías docentes, perfiles de salida, etc.) o las políticas de asignación de profesores a las

¹⁷⁰ En el caso de Cataluña, entre 2005 y 2008 se realizaron diversos planes piloto para la adaptación al espacio europeo de estudios superiores, en los cuales participaron 82 titulaciones piloto de grado y 17 titulaciones piloto de máster, con la participación de unas 11 universidades. Cf. http://www.aqu.cat/universitats/abansees/pla_pilot/index.html, acceso 25 de abril de 2013.

¹⁷¹ Por ejemplo, documento: "Protocol per a l'elaboració de la proposta de nou ensenyament. Titulacions de grau", cf. http://www.aqu.cat/doc/doc_29928205_1.pdf acceso 25 de abril de 2013.

asignaturas, así como su evaluación y formación o las funciones de coordinadores de grado y de responsables académicos de las materias¹⁷²; el uso de instrumentos para facilitar la planificación operativa de las titulaciones (recursos, organización de la enseñanza, mecanismos de seguimiento para asegurar la calidad, etc)¹⁷³. También se desarrollaron guías para la evaluación de las competencias en las diferentes áreas de conocimiento: ciencias¹⁷⁴, humanidades¹⁷⁵, ciencias de la salud¹⁷⁶, ciencias sociales y jurídicas¹⁷⁷, ingeniería¹⁷⁸. Frente al desafío de implementar el plan Bolonia se han producido mucho trabajo reflexivo (porque las competencias representan un cambio en el enfoque de la enseñanza) y de tipo práctico (Joan Rué y Maite Martínez, 2005), con pautas para desarrollar herramientas nuevas, o con nuevos enfoques, para evaluar las competencias: guías docentes, carpeta (portafolio) de estudiantes, guía de asignatura, carpeta (portafolio) docente, ficha de actividad docente, carpeta de memoria, etc. (Joan Rué, 2007). En el camino se han desarrollado modelos de acción coordinados, como los equipos docentes (Joan Rué y Laura Lodeiro, 2010) o modelos de innovación que recogen experiencias docentes reales en las diferentes áreas de conocimiento (Maite Martínez y Elena Añaños, 2008, 2008b).

Dicho esto sobre la multiplicidad de acciones y actores que hicieron posible llevar a cabo el plan Bolonia, diría ahora que el relato, desde el punto de vista del trabajo de ingeniería, se puede esbozar más o menos así: **«tuvimos que**

¹⁷² Ejemplo de un protocolo usado en planes piloto: "Evidències necessàries per al procés d'avaluació i certificació de les titulacions participants en el Pla pilot d'adaptació a l'EEES", cf. http://www.aqu.cat/doc/doc_89540603_1.pdf acceso 25 de abril de 2013.

¹⁷³ Ejemplo de una guía usada en planes piloto: "Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació de les titulacions a l'EEES. Titulacions de grau", cf. http://www.aqu.cat/doc/doc_18791299_1.pdf acceso 25 de abril de 2013.

¹⁷⁴ Ejemplos: "Guia per a l'avaluació de la competència científica a ciències, matemàtiques i tecnologia", cf. http://www.aqu.cat/doc/doc_11182680_1.pdf. "Guia per a l'avaluació de competències als laboratoris en l'àmbit de Ciències i Tecnologia", cf. http://www.aqu.cat/doc/doc_62206423_1.pdf acceso 25 de abril de 2013.

¹⁷⁵ Ejemplo: "Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea d'Humanitats", cf. http://www.aqu.cat/doc/doc_74855343_1.pdf, 29 de abril de 2013.

¹⁷⁶ Ejemplo: "Guía para la evaluación de competencias en Medicina", cf. http://www.aqu.cat/doc/doc_71595240_1.pdf, 29 de abril de 2013.

¹⁷⁷ Ejemplos: "Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de Ciències Socials", cf. http://www.aqu.cat/doc/doc_28508177_1.pdf; "Guia per a l'avaluació de competències en el treball de final de grau en l'àmbit de les Ciències Socials i Jurídiques", cf. http://www.aqu.cat/doc/doc_95455311_1.pdf, 29 de abril de 2013.

¹⁷⁸ Ejemplo: "Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura", cf. http://www.aqu.cat/doc/doc_90109440_1.pdf, 29 de abril de 2013.

implementar el modelo de Bolonia, pero en realidad sólo teníamos unos cuantos indicadores y muy pocas especificaciones sobre cómo hacerlo; sin embargo, teníamos experiencia sobre el uso de metodologías y técnicas en la docencia, sabíamos bastante sobre el trabajo de aprendizaje en el terreno; con todo, esto no fue fácil y hubo que movilizar, persuadir, empujar a mucha gente para que colaborara o para que al menos no se resistiera al cambio; por otro lado, tuvimos que facilitar la tarea de los grupos de trabajo y crear pautas que les orientaran, además de que tuvimos que lograr que los resultados respondiesen tanto a las exigencias de las agencias de acreditación como a las necesidades que teníamos con nuestros estudiantes de casa. Fue importante ir documentando lo que hacíamos. Es un trabajo que tal vez no se valore, pero pusimos ilusión en hacerlo. Nos quitó muchas horas de sueño, pero quizá pudimos por fin introducir algunos cambios que siempre habíamos visto necesarios. Así que durante todo el proceso sólo podíamos decir: ¡Venga, manos a la obra!»

Es un relato mucho más interesante (y complejo) que el relato de los actores institucionales. Pero ambas versiones son verosímiles y quizá sería necesario un tercer relato que explicara verosilmente cómo se acoplan ambas versiones. El trabajo de docentes, coordinadores/as, expertos/as, técnicos/as, etc., es *todo un trabajo de ingeniería que hizo posible acoplar las competencias en la universidad española*. Cuando digo que estas complejas y diversas tareas han sido un trabajo de ingeniería para el acoplamiento de las competencias, lo digo en el mejor sentido del término: fueron acciones que diseñaron, construyeron y mantienen en funcionamiento estructuras y procedimientos, que resolvieron problemas reales, a veces ingeniosamente y a veces con apaños, que mostraron una verdadera capacidad de utilizar herramientas conceptuales y prácticas, y que a veces inventaron herramientas que no existían. El trabajo de ingeniería que ha acoplado las competencias en la universidad es, por otro lado y también, un trabajo colectivo que ha seguido procedimientos bizarros y operativos, que combinó el saber y la ignorancia, que fabricó los hechos e hizo que las construcciones ficticias se volvieran hechos técnicos (Bruno Latour, 1992).

Si los actores institucionales son los dirigentes de Troya que deliberan sobre el caballo y deciden introducirlo, *los actores que hacen la "ingeniería" metodológica e instrumental de las competencias serían ese ejército de trabajadores troyanos que pone manos a la obra, ponen ruedas en los pies del caballo, le tienden cuerdas al cuello y rompen los muros de la ciudad para introducirlo* (Eneida, Libro II, versos 233-236).

Pero es importante tener en cuenta dos cosas, para evitar malentendidos. La primera es que las acciones de los troyanos que deliberan, deciden y actúan para introducir el caballo en su ciudad, no son las acciones de unos sujetos torpes, que se equivocan porque no saben reconocer que el objeto es una máquina que acarrearía un destino funesto. Hay que decir esto porque la ficción que propongo sobre el caballo *para* los troyanos, no nos permite colocarnos en un lugar de omnisciencia. No hay un punto de vista de grado cero, puesto que estamos al lado de los troyanos y formamos parte de las controversias.

La segunda cosa a tener en cuenta es que los actores (sujetos y objetos que operan en una acción conjunta) operan sobre unas condiciones de posibilidad. Dicho en términos muy humanos: son actores inteligentes, conscientes de las dificultades y capaces de actuar de manera arriesgada, pero lo hacen dentro de unas condiciones sólo posibles. En realidad no hay un destino marcado para su acción colectiva, puesto que el caballo que se introduce no es una máquina destructora, sino que es un artefacto que establece una continuidad para la vida, sólo que en unas nuevas condiciones.

El objeto-competencias es la máquina que hace posible que la vida continúe, que los aprendizajes que ocurren en la universidad tengan relevancia en el mundo de la empleabilidad, pero el coste de esa relevancia es que las competencias suscitan un proceso de economización, una forma de valorar las capacidades en un sentido económico; un proceso de valorización económica que sólo permite existir colectivamente a las capacidades que sirven para la empleabilidad, es decir, a las mismas competencias.

En el siguiente capítulo pondré en juego esta propuesta sobre el proceso de economización de las competencias, con el análisis de la formación por competencias en la universidad. Pero antes, un apunte sobre las polémicas, resistencias, controversias y ajustes que vinieron con la introducción en la universidad del objeto competencias.

5. Polémicas, resistencias, ajustes obligados

La implementación del proceso de Bolonia ha encontrado resistencias y críticas, en Europa y en su implementación en la universidad española. No son pocas las cuestiones polémicas que los críticos asocian con Bolonia y lo que representa: la globalización de la educación superior como un efecto de los intereses del mercado transnacional; la introducción de una cultura managerial en la gestión de las universidades públicas, lo que implica una lógica de mercado en la evaluación de su eficacia y eficiencia; el enfoque de la empleabilidad que determina el tipo de formación universitaria y la metodología de evaluación; la introducción de sistemas de calidad que evalúa los programas y el papel entero de la universidad en función de la lógica de los "rankings" y el "benchmarking"; el encarecimiento de la educación universitaria por el modelo de grados y másteres, así como la precarización del profesorado en los sistemas de evaluación de los académicos (Montserrat Galcerán, 2010; Xulio Ferreiro, 2010; Boaventura de Souza, 2007; Asamblea PDI-PAS, 2009).

Si hubiera que indicar el eje de las críticas, diría que es la "mercantilización de la universidad", puesto que las políticas educativas en Europa y España tienen unos efectos de transmutación de la universidad hacia la lógica del mercado y reduce la función social de la universidad en términos de mercado de trabajo. Evidentemente hay también posiciones que han hecho la crítica de las críticas a Bolonia, y plantean que más allá de las carencias de la universidad española y lo perfectible del modelo, lo más valioso del plan Bolonia consiste en los cambios que aporta, las alianzas que promueve y el camino de excelencia que hace posible, junto con la instauración de un nuevo modelo pedagógico (Francisco Michavila, 2013)

Posiblemente una de las respuestas críticas que más sacudieron el proceso de la implantación del modelo de Bolonia, fue el movimiento estudiantil que salió a

la calle y tuvo diversas actuaciones de protesta, entre ellas la ocupación de los edificios de la universidad, entre los años 2008 y 2009. Fueron los estudiantes que se organizaron en este movimiento quienes más empujaron a que Bolonia "algo tan indefinido, escurridizo, tomara cuerpo [y s]e hiciera posible la oposición" (Jordi Mir García, 2009). Precisamente reflexionando sobre los desalojos en la Universidad de Barcelona y la Pompeu Fabra, ocurridos en 2009 (que los estudiantes sufrieron en carne propia), el profesor Jorge Mir recuerda que:

[se trata de] chicas y chicos preocupados no sólo por la formación que reciben, las prácticas que deben hacer o sus evaluaciones, sino también por la justicia social. Piensan que la educación debe contribuir a la mejora de las condiciones de vida de las personas por las posibilidades que ofrece y los conocimientos que genera. [...] Ante las múltiples inquietudes que tienen, lo que correspondería serían respuestas, explicaciones y debates sobre modelos posibles. (2009, p. 2).

Los efectos de la implementación de Bolonia en la universidad forman parte de una situación más amplia, más compleja, que tiene que ver con la trasmutación de la universidad en un elemento más de la red global del mercado, por lo que es indudable su mercantilización. Pero ¿cómo ocurre este proceso o los múltiples micro-procesos que forman parte de la economización? ¿De qué manera se constituyen y se hacen operativos esos efectos de economización en las prácticas y discursos, incluyendo las controversias, las resistencias y los ajustes frente a reformas como el modelo de Bolonia? ¿Y qué papel tienen los dispositivos como el de las competencias, en estos procesos?

6. El objeto se instala y comienza a funcionar: la economización de las competencias

Hombres de ciudad, los nuevos intelectuales son hombres de oficio, como los comerciantes, puesto que son "vendedores de palabras", así como estos son "vendedores de cosas temporales", y deben vencer el clisé tradicional de la ciencia que no puede venderse, pues es don de Dios.

Jaques Le Goff (1985), *Los intelectuales en la Edad Media*

Un grupo de docentes que reflexionan sobre lo que está pasando con la universidad ha remarcado la importancia de analizar el uso de los dispositivos de evaluación con docentes y estudiantes y sus efectos (José Enrique Ema, José García Molina, Sonia Arribas, y Germán Cano, 2013). Existen trabajos más descriptivos que analizan algunos de los efectos de la implementación de Bolonia en la universidad española: señalan los efectos de confusión, estrés e insuficiencia de recursos en los docentes, así como algunos efectos positivos en los estudiantes como un mayor involucramiento en las tareas de aprendizaje de la evaluación continuada (Marina Elias, 2012; Helena Troiano, Albert Sánchez-Gelabert, Josep Maria Masjuan, Lidia Daza, Marina Elias, 2012); estos estudios muestran un significativo esfuerzo por parte del profesorado, en su papel de docentes y en el de coordinadores o líderes intermedios, para adaptar el proceso de Bolonia, aún cuando se percibe una creciente precarización de los recursos (Josep Maria Masjuan, Marina Elias, y Helena Troiano, 2009; Helena Troiano, Josep Maria Masjuan y Marina Elias, 2011).

El campo para el análisis es vasto y mi propuesta es proceder hacia el campo más acotado del objeto-competencias: su introducción en la universidad, su acoplamiento y operacionalización. Como mostré al inicio de éste capítulo, el objeto-competencias suscita mucho interés cuando somos testigos de su potente capacidad para acoplar trabajo, educación y economía, por ello resulta interesante poner el foco de atención en un dispositivo que, por sí mismo, tiene tal capacidad de "hacer máquina" al disponer de múltiples conexiones.

He sugerido de considerar el dispositivo competencias como una máquina que se introduce en la universidad a partir de su aparición como un inmenso "caballo *para* los troyanos", es decir como un objeto deslumbrante, bien pulido y que promete el inicio de una vida de éxito (y no que represente una amenaza destructiva). Decía que hemos colocarnos del lado de los troyanos y rechazar toda posibilidad de un mirada de punto cero (Santiago Castro, 2005). No

estamos por encima de los troyanos y desconocemos su suerte¹⁷⁹. Más bien estamos en sus mismas condiciones y trabajamos a su costado, así sea a nuestro pesar. Pero esto no impide el trabajo analítico, descriptivo y reflexivo, que se interroga sobre los modos de operación e inventa nuevas ficciones (que sean verosímiles pero rigurosas) sobre las acciones colectivas: como el ingreso en la universidad de un objeto máquina llamado competencias.

Precisamente ese trabajo analítico da algunas sorpresas. Por ejemplo al descubrir que la noción de competencias usada en la formación educativa superior, es una noción que se usa equivocadamente con relación a los perfiles competenciales del mercado de trabajo (Jordi Planas, 2013). Es cierto que las competencias se utilizan para establecer unos procedimientos de aprendizaje que (supuestamente) se corresponden con unos listados de habilidades o capacidades que tienen utilidad en situaciones prácticas, pero lo que no ocurre es que se correspondan con las competencias que esperan, se exigen y se utilizan en el mercado laboral, de allí que se pueda decir que la "formación por competencias" (como el modelo de Bolonia) es un contrasentido (Jordi Planas, 2013) o, dicho de otra manera, que entre las competencias y la universidad hay un malentendido de base, o un desajuste por mutua ignorancia (Julio Carabaña, 2011).

¹⁷⁹ Por eso me parece que se equivoca Deirdre McCloskey, cuando hace una divertida parodia de los economistas, al denunciar los "dos pecados graves" de éstos (suponer que hacen teoría científica y creer que producen datos duros con sus métodos numéricos):

"Cassandra, you know, was the most beautiful of the daughters of Priam, King of Troy. The god Apollo fell for her and made her a prophetess. In exchange he wanted sexual favors, which she refused. So he cursed her, in a most malicious way. He had already given her the power of prophecy, to know for example what would happen to a science that refused to ask seriously How Much. His curse was to add that though she would continue to be correct in her prophecies, no one would believe her.

Cassandra [to Trojan economists proposing to bring the wooden horse into the city]:
The horse is filled with enemy soldiers! If you bring it into the city, economics is lost! Please don't!

Leading Trojan Economist: Uh, yeah, I see what you mean, Cassie. Good point. Enemy soldiers. Inside. City lost. Qualitative theorems useless for a science. Statistical significance without a loss function equally useless. Economics ruined. Thanks very much for your prophecy. Great contribution. Love your stuff. [Turning to colleagues] Okay, guys, let's bring that sucker in!", 2002, p. 58.

Donde la profesora McCloskey acierta en criticar a sus colegas (los límites de la disciplina económica) comete el error de identificarse con Cassandra desde el punto de vista de la voz narrativa del relato, es decir, desde el punto cero de la omnisciencia, que está por encima de todos. McCloskey sólo podría ser Cassandra si asume que la suya es una "profecía" y que, en realidad, el caballo puede estar lleno de soldados enemigos o no. La Cassandra del presente (del relato) no tiene el saber que tendrá en el futuro (y que tienen el narrador-lector).

Eppur si muove. Y sin embargo, el objeto-competencias ha sido acoplado y despliega su capacidad de ensamblaje con respecto a sí mismo y el contexto. Las competencias "hacen máquina" a pesar de que se puedan ver los intersticios del objeto, la construcción del dispositivo. Es por eso que resulta fascinante, pero en otro sentido, hacer la pregunta: este potente dispositivo-máquina... ¿cómo lo hace?, ¿Cómo hace para interconectar trabajo, educación y economía, aún cuando sea un objeto con un desajuste desde el principio? ¿Cómo llega este dispositivo a operar como una máquina eficiente, que integra aciertos y fallos, para seguirse ampliando y reproduciendo?

En el siguiente capítulo muestro el análisis de ese proceso de valoración económica en la formación por competencias en la universidad. Es un punto de inicio interesante porque indaga sobre el proceso de mercantilización en la universidad a partir de un objeto que aparentemente no se concibe como mercancía y más aún, se supone que la formación por competencias es un modelo pedagógico que nada tiene que ver con la economización, sino con las preocupaciones de educación y su vínculo con la inserción laboral. Mi intuición es que esa capacidad maquina de las competencias tiene que ver con la manera como producen valor de tipo económico, es decir que tiene que ver un proceso de transmutación de un dispositivo en un objeto economizado.

Capítulo 5. Análisis de la acción docente en la valoración economizada de las competencias

*Se puede cuantificar el trabajo aparente de un físico, su tiempo de alienación social, el tiempo que pasa en su laboratorio, no el valor maquínico de las fórmulas que elabora. La paradoja de Marx consiste en haber descrito una producción maquínica, pero también en haber querido medirla mediante la sujeción, mediante la temporalidad humana (el tiempo de trabajo del obrero).
Maurizio Lazzarato.*

La formación por competencias es tan sólo una de las dimensiones de los cambios que sufre la universidad española y en las controversias suscitadas, como hemos visto en el capítulo previo, posiblemente no fue el tema más relevante en los movimientos que fueron críticos a la implementación del plan Bolonia. Las competencias, sin embargo, se relacionan directamente con una dimensión fundamental de la universidad: su carácter de ámbito transitorio hacia la inserción laboral. La función de la universidad en la sociedad tiene una evidente relación con el mundo del trabajo en diversos sentidos: en tanto ofrece una formación que configura una identidad profesional que hace posible participar con relativa eficacia en el mundo del trabajo; permite conocer y dominar unas determinadas herramientas conceptuales y técnicas que son valiosas en el mundo adulto; otorga unas credenciales que cuando menos operan como señales de carácter formal en el orden social meritocrático y ofrece un espacio que es transitorio entre la pertenencia a la institución familiar y la inserción potencial en el mundo profesional.

En la implementación del espacio europeo de estudios superiores (EEES) en la universidad española me interesa concretamente analizar el modelo de formación por competencias. El campo que analizo queda enmarcado en la labor docente de quienes son compelidos a devenir agentes y mediadores de un modelo llamado "formación por competencias". El modelo de las competencias implica a las/los docentes, y su parcial reconversión hacia funciones de mediación de procesos de aprendizaje (porque el modelo se centra en el estudiante), pero también incluye otros ámbitos que desbordan a profesoras/es de la universidad, como por ejemplo la transformación de la estructura universitaria, el diseño curricular centrado en la formación por

competencias, la organización de un sistema europeo de homologación o transferencia de unidades de aprendizaje, por mencionar algunos. Es evidente que hay otros ámbitos que también se relacionan con el modelo de las competencias en la universidad y que no tendré en cuenta en este trabajo, pero que hay que indicar al menos: la estructuración laboral de la docencia, los modos de control de calidad y productividad académica, la gobernanza de la universidad y el papel social de la misma.

Me interesa enfocarme en un aspecto concreto de la tarea docente: cómo se concibe, instrumenta, problematiza, aplica, modifica, visualiza la formación por competencias en la tarea cotidiana de profesoras/es en los recientes años de práctica, a partir de la implementación del modelo de Bolonia en la universidad española. Y me interesa analizar esa experiencia en docentes de diversas titulaciones de grado, pertenecientes a todas las áreas de conocimiento en la universidad.

Como indiqué en el capítulo anterior, la implementación en España (y en un gran número de países europeos) de una estructura educativa con grados universitarios basados en créditos europeos (ECTS) supone un cambio de modelo: se pone el acento en la actividad de los estudiantes y la evaluación se hace conforme a las competencias. El modelo pone el foco de atención en el *locus* del desempeño de los estudiantes y no en el campo de interacción de la relación docente – alumno y, asimismo, afirma que el trabajo docente tiene que centrarse más en el aprendizaje. Visto así, la enseñanza de los docentes deja de ser el eje del proceso educativo universitario, para que el eje principal sea el aprendizaje de los estudiantes. Si bien muchas tareas cotidianas de la docencia seguirán siendo las mismas ("enseñar", "responder a preguntas de estudiantes", "dirigir una actividad en el aula", etc.), la visión del sentido que tiene su actividad se define en función del nuevo foco: el aprendizaje de los estudiantes, que ha de evaluarse en términos de adquisición de competencias. Esto implica una noción de evaluación por competencias¹⁸⁰, que se enfoca

¹⁸⁰ María José García San Pedro propone el concepto de "formación (y evaluación) **por** competencias", que considera idóneo para las titulaciones universitarias y que se ubica entre lo que llama modelo tradicional o dominante y el modelo **de** competencias, éste último se corresponde al modelo de formación profesional o técnica, orientado a una inserción laboral más rápida que las titulaciones universitarias. (2011, pp. 61 – 64).

hacia los "resultados de aprendizaje"¹⁸¹. La evaluación por competencias sigue colocando el énfasis en el estudiante en términos de evaluar tanto el producto del aprendizaje por medio de unas evidencias, como en términos de propiciar un desarrollo del aprendizaje aún dentro del proceso de evaluación¹⁸².

A pesar del giro hacia el estudiante, hacia sus actividades, logros, adquisición de conocimientos y habilidades, hacia su desempeño y hacia las evidencias de sus aprendizajes, lo que se queda fuera del foco continua siendo altamente relevante: *es decir, el docente desplazado del foco de atención en el nuevo modelo queda, sin embargo, cargado con múltiples tareas: la/el docente ha de mediar, fomentar, facilitar, gestionar, producir, potenciar el proceso mismo de la formación y la evaluación por competencias en los estudiantes universitarios.* Las/los docentes han jugado diferentes papeles en el proceso de implementación del espacio europeo de estudios superiores en la universidad española: en la fase inicial del proceso profesoras/es han podido participar en planes piloto¹⁸³, en proyectos de innovación docente y en la generación de documentos de tipo metodológico y teórico dentro del modelo de la formación por competencias¹⁸⁴. En la fase de aplicación del modelo los docentes han

¹⁸¹ Cf. la siguiente definición de resultados de aprendizaje: " Los resultados de aprendizaje [...] describen, en términos cuantitativos o cualitativos, lo que se espera que el estudiante sepa, comprenda o sea capaz de demostrar al finalizar un módulo o un programa. Cada resultado es unívoco, describe un sólo logro, es claro y fácilmente comprensible por toda la facultad. Se redacta desde el punto de vista del estudiante, por ejemplo: (el estudiante) expresa la relación entre aprendizaje organizativo y desarrollo organizativo; formula hipótesis con respecto a...; realiza un ensayo sobre el modernismo; comunica los resultados de un proyecto que ha realizado; mide las deformaciones de un cuerpo; valora críticamente su desempeño; propone acciones de mejora.", María José García San Pedro (2011, p. 43).

¹⁸² Así por ejemplo, Lourdes Villardón hace una distinción entre la evaluación por competencias que *certifica unos aprendizajes exigidos* y la evaluación por competencias que *favorece el logro de dichos aprendizajes*; a la primera le llama "función sumativa" de la evaluación y a la segunda "función formativa" o evaluación para el desarrollo de las competencias (2006, p. 61).

¹⁸³ Para los planes piloto de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior en el caso de las universidades de Cataluña, en el periodo 2004 – 2009, cf. el informe de la AQU (Agència per a la Qualitat del sistema universitari de Catalunya):

http://www.aqu.cat/universitats/abansees/pla_pilot/index.html, último acceso 4 de junio de 2013.

¹⁸⁴ A modo de ejemplo, de este amplio y denso proceso, cf. las guías para la evaluación de competencias en diversas titulaciones de todas las áreas de conocimiento en las universidades catalanas publicadas por la AQU. Las guías fueron elaboradas por profesorado de distintas universidades catalanas y tiene el "objetivo de disponer de unos recursos de referencias y de ejemplificaciones que permitan diseñar, en coherencia con el perfil de formación de una titulación y los objetivos de las materias, las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Las guías proporcionan un marco de referencia de buenas prácticas que permiten escoger y diseñar pruebas evaluativas coherentes con los resultados de aprendizaje pretendidos, y una mayor transparencia sobre los métodos y criterios de valoración",

debido participar en la coordinación, el diseño y la definición de las guías docentes, dentro de un currículo y una estructura normativa que fue previamente definida desde el gobierno de la universidad, el ministerio de educación y las agencias de acreditación y evaluación¹⁸⁵. Así pues, todo el personal docente universitario ha de asumir el nuevo modelo curricular y ejercitar la formación y evaluación basadas en competencias. Esto incluye o puede incluir tareas como: realizar las guías docentes; hacer cronogramas de las actividades docentes, de aprendizaje y de evaluación a lo largo de todo el curso e ir ajustando y mejorando la eficiencia del modelo en la práctica. Evidentemente, también está el trabajo frente a los alumnos: dar clases, proponer las actividades de aprendizaje, hacer tutorías grupales o individuales, hacer evaluaciones en diversos formatos (exámenes, trabajos, presentaciones orales, prácticas, etc.) e ir enseñando a los alumnos a trabajar conforme a las expectativas del modelo de las competencias. En suma, *los docentes son agentes activos que median en todo el proceso y lo son a su pesar o proactivamente, pero lo cierto es que su participación es inexcusable en la práctica cotidiana.*

Este espacio acotado de acción, el de las prácticas de un/a docente devenido en agente, supone unas funciones de operador, gestor, facilitador, traductor, resistente, modelo... en suma, *la acción docente operan como mediador¹⁸⁶ del dispositivo llamado formación por competencias.* De allí la pertinencia de indagar sobre el modo de articulación maquina, el ensamblaje, entre el dispositivo de las competencias y el artefacto de mediación en que deviene la acción docente. Asumo que dichas funciones de mediación no son pasivas pero tampoco son absolutamente activas e intencionales. Son acciones que remiten al campo de unas prácticas que mantienen la densidad propia de la acción dislocada (Latour, 2005), en un ensamblaje que ofrece unos efectos de eficacia en la constitución de un modo determinado de realizar la educación

http://www.aqu.cat/aqu/publicacions/guies_competencies.html, último acceso 4 de junio de 2013.

¹⁸⁵ Para una noción del proceso de implementación, cf. el "Informe ANECA al consejo de universidades sobre los procesos de evaluación derivados de la LOMLOU [ley de universidades del 2007]", 15 de julio de 2008. Accesible: http://www.aneca.es/var/media/151204/informe_cu_080715.pdf, última consulta 19 de marzo de 2012.

¹⁸⁶ Cf. la noción de "mediador" según Bruno Latour (1999, 2005).

universitaria. Uno de los efectos que me interesan es el proceso de valoración, el modo en que se produce el valor respecto a "las competencias", a partir de ciertas situaciones, prácticas, tareas, modos de ver, nociones (auto) referenciales y vínculos que constituyen la acción docente. Podemos hablar de las competencias como algo potencial (en la guía docente de cada asignatura se pone una lista de las competencias que se adquirirán) o como competencias ya adquiridas o aprendidas (las evaluaciones dan cuenta de esas competencias, por medio de "evidencias de aprendizaje"). También se puede considerar que las competencias ya se producían en modelos educativos anteriores o distintos al modelo de formación por competencias¹⁸⁷. Pero, en todo caso, me parece oportuno preguntar por el **efecto de valoración** que se genera en el campo de acción de las/los docentes y el dispositivo de la formación por competencias.

Ahora bien, la valoración por la que indagará el análisis es una valoración economizada. Esto significa tener en cuenta que las competencias emergen como una máquina que aísla el trabajo como recurso humano y lo valoriza en un sentido de mercado, tal como hemos indicado en capítulos previos. Y también significa tener en cuenta que la formación universitaria por competencias implementada por el EEES se inscribe en unas políticas de educación que buscan adecuar los perfiles de los egresados con la empleabilidad que exige el mercado de trabajo¹⁸⁸ (Pilar Figuera y Ángel Forner, 2007; Jurjo Torres, 2008; José Félix Angulo, 2008; Eugenia Altaba, 2010, María del Carmen Aguilar et al., 2012). Lo que implica que la relación entre educación y empleo no es sólo una cuestión de transición entre la

¹⁸⁷ Aún cuando el nuevo orden de la educación superior europea se haya implementado, eso no significa que dispositivos previos (dispositivos también de formación y evaluación) necesariamente desaparecen, sino que coexisten y co-funcionan de alguna manera con el nuevo dispositivo de educación por competencias.

¹⁸⁸ Eugenia Altaba dice que el discurso del Espacio Europeo de Estudios Superiores se hace eco "de las necesidades del mercado laboral europeo a través de las competencias adquiridas para el empleo, y es que la empleabilidad en la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida está mejor servida a través de los valores inherentes a la educación de calidad, los enfoques diversos, el perfil de los cursos, la flexibilidad de los programas con múltiples puntos de entrada y salida y del desarrollo de habilidades y competencias transversales, tales como la comunicación, lenguaje, habilidad y movilización del conocimiento, solución de problemas, trabajo en grupo y procesos sociales." (2010, p. 331)

formación y el trabajo sino que es una relación que afecta ambos términos y a todos los participantes¹⁸⁹.

Para poder hablar de valoración economizada se ha de considerar el contexto que la hace posible, es decir tener en cuenta el marco que constituye las condiciones de posibilidad de una valoración economizada de las competencias en la universidad. Es necesario tener en cuenta, como parte de esas condiciones, el modo en que se ha economizado el trabajo (devenido en "mercado de trabajo") en las empresas que ocuparán a los egresados universitarios. También, hay que tener en cuenta que la misma universidad es una organización en la que operan formas de gestión gerencial (Deem, Rosemary, Hillyard, Sam y Reed; Mike 2007; Ginés-Mora, José y Vidal, Javier 2005; Michel Giroto, 2011). Como se ha dicho en capítulos anteriores, el enfoque gerencial se comprende en el contexto de las empresas, entendidas éstas como organizaciones que desarrollan e instrumentan medios de transacción o intercambio que hacen posible el mercado (Ignasi Brunet, Fabiola Baltar y Alexis Gregori Gomis, 2011). Las empresas (y también las organizaciones públicas) se estructuran por medio de contratos, que son medios de apropiación y uso de los recursos, con lo que hacen posible la producción de objetos y la generación de servicios que compiten en el mercado. En este sentido las organizaciones dentro del capitalismo producen estructuras de contratos y establecen relaciones de gestión que permiten la asignación y el uso de todos los recursos¹⁹⁰. El modelo queda emulado en la

¹⁸⁹ Cf. el trabajo de Jordi Planas (2011) que muestra las conclusiones de varios grupos de investigación sobre la relación entre educación y empleo. El autor considera que el modelo de competencias laborales es preferible al modelo "adecuacionista" para analizar las relaciones entre la educación y el empleo. En esa relación el autor considera importante atender que el comportamiento de las empresas frente a los egresados tiene que ver con las competencias, pues "las empresas expresan sus necesidades en términos de competencias" (p. 1066). Por otro lado, también añade que: " la educación en una economía globalizada [puede contribuir a] la superación de la dicotomía entre productividad y equidad o solidaridad. [Y] junto al valor de la educación como instrumento de desarrollo económico, [se puede recuperar] su función 'clásica' de factor de cohesión social" (p. 1070).

¹⁹⁰ Ignasi Brunet, Fabiola Baltar y Aleix Gregori Gomis (2011) muestran que la teoría neoclásica del mercado se ha de corregir y contrastar con la teoría del análisis transaccional de la empresa, que muestra que la empresa es una organización social que se explica mejor si se considera que su razón de ser "radica en la existencia de fricciones (incertidumbre, asimetrías de información, racionalidad limitada, oportunismo y especificidad de activos) entre los agentes que intervienen en cualquier tipo de transacción. Las transacciones se pueden entender como un problema de contratación, y los costes de transacción son aquellos que se derivan de la suscripción ex ante de un contrato y de su control ex post" (p. 1364). A partir de estos

organización de la educación superior bajo criterios de transparencia y calidad, donde además de los agentes clásicos de la gobernanza de la universidad pública (estado, sociedad y universidad) aparecen nuevos agentes relevantes como las agencias de certificación de la calidad, estatales y autonómicas, y las redes de agencias europeas e internacionales. Un ejemplo del modelo de gestión empresarial en la universidad se muestra en el papel que tuvieron algunos docentes como "líderes intermedios" para aplicar el modelo de Bolonia o de créditos ECTS en la universidad española. Dicho papel de "líderes intermedios" por parte de las/los docentes, refleja el paso de un modelo "colegial" a uno de tipo "gerencial" (Helena Troiano, Josep Maria Masjuan y Marina Elías, 2011)¹⁹¹; si bien, los autores consideran que en la universidad opera un modelo gerencial de tipo débil¹⁹².

Las docentes son agentes, a su pesar o proactivamente, que traducen, median, en la instrumentación del dispositivo de formación por competencias, en un proceso que, según la hipótesis fundamental de mi investigación, genera valoración economizada, o susceptible de serlo. Me interesa señalar que las condiciones de posibilidad para el dispositivo "formación por competencias" son condiciones ya economizadas: el trabajo se ha organizado como mercado; el trabajo útil se ha economizado en su aislamiento y empaquetamiento por el dispositivo de las competencias; la organización de la empresa se han economizado en sus estructuras de transacción al servicio de la competencia en el mercado; las universidades se economizan en cuanto emulan el modelo

supuestos, los autores se preguntan cómo pueden tener eficacia las organizaciones (empresas u otras que les imiten) que actúan por intereses propios, que pueden tener comportamientos oportunistas y apropiarse del esfuerzo ajeno y para responder indican la relevancia que tienen las teorías del derecho de propiedad, de la agencia y de los costes de transacción (todas son relativas a conjuntos de relaciones ordenadas y subordinadas por medio de contratos de uso y asignación de recursos). Pero en dicha estructura de contratos (o relaciones sujetas a contratos de propiedad/uso) y de empresas en una red globalizada, el modo de organización gerencial es la respuesta para el gobierno del factor humano. El modo de organización gerencial y el discurso de la gestión (de recursos humanos) constituye "la forma por excelencia con que el espíritu del capitalismo se materializa y se comparte (Luc Boltanski y Eve Chiapello, 2002, p. 53).

¹⁹¹ En el estudio de Helena Troiano, Josep Maria Masjuan y Marina Elías (2011), limitado a una universidad catalana, los líderes intermedios eran docentes con diversidad en cargos y responsabilidades (coordinadoras/es de titulación, jefa/e de proyecto piloto, decana/o, jefa/e de departamento).

¹⁹² Dicen Troiano, Masjuan y Elías: "en un contexto de 'gerencialismo débil' como es el nuestro [la institución universitaria] (o quizá todavía con más intensidad precisamente por ello), es posible detectar la contradicción en la que se ven atrapados los líderes intermedios [docentes] entre la lealtad a los 'colegas' académicos y a los 'jefes' gestores de mayor nivel." (p. 1253).

gerencial que sigue una dinámica de mercados internos y externos. En estas condiciones ubico el proceso que analizo, uno donde se genera una valoración economizada del objeto-competencias. En suma, *las condiciones de posibilidad para la tarea docente son ahora un marco de valoración en un sentido preciso: la valoración economizada de las competencias por medio de la formación.*

Dificultades de la investigación

Y con todo ¿el valor que se genere en torno a unas competencias que se aprenden en el modelo de Bolonia, es un valor economizado? ¿Acaso no es necesario que el valor economizado en el sentido de la economía de mercado se convierta en valor de intercambio por dinero, es decir en un precio? ¿Y no ocurre, precisamente en la universidad, que los aprendizajes, aún aquellos más prácticos y encaminados a perfiles profesionales que competirán en el mercado de trabajo, están situados en un marco ajeno al mercado que le pone precio a todo? ¿Cómo podrían valorarse en términos de valor monetario los mismos aprendizajes que se adquieren en el proceso así sean considerados resultados de aprendizaje o competencias? ¿Y cómo podría ser que las múltiples tareas docentes, que median para que ocurra la formación por competencias, generasen una visión mercantilizada del aprendizaje si esto parece ir contra la tradicional visión de la educación universitaria, consagrada al saber mismo y no por sus usos mundanos? Mi hipótesis de una valoración economizada por el dispositivo pedagógico implementado en la universidad española se comprende como un acoplamiento con la máquina competencias, que aísla y orienta el trabajo como recurso economizado, pero también se comprende como parte de un proceso de valoración cualitativa necesaria para el proceso de valoración de los bienes como mercancías (Michel Callon, Cecile Méadel y Vololona Rabeharisoa 2002; Michel Callon, 2011).

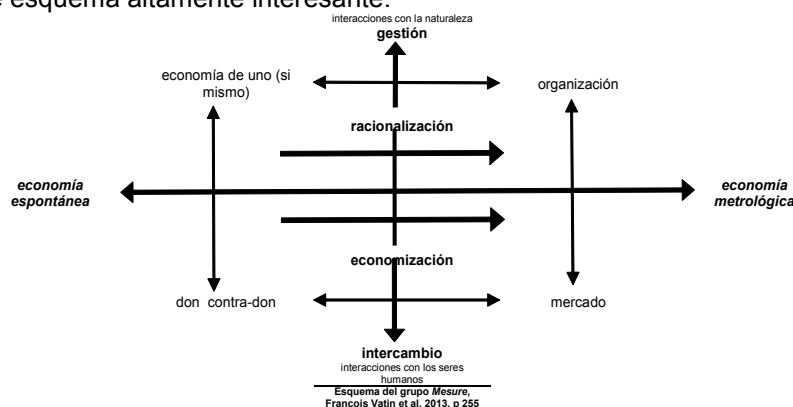
No deja de ser problemático considerar las prácticas de docencia, en el uso del dispositivo de formación por competencias, como una forma de generar valor economizado, porque precisamente los procesos de valoración económica requieren la transformación del valor cualitativo en valor cuantitativo, en forma de precio, es decir, traducido a valor en dinero, para su venta o compra. Pero tiene sentido hablar de valoración economizada si consideramos que, en un

proceso de economización, el establecimiento del precio es parte de las condiciones que enmarcan las acciones de valoración o cualificación de objetos o acciones (Koray ÇÇalışkan y Michel Callon, 2010), lo que hace que los precios sean parte de las condiciones o parte de la meta penúltima¹⁹³ de las múltiples acciones valorativas que forman una red de acciones economizadas de evaluación y valoración de objetos.

Hay también un sentido altamente interesante en las acciones de valoración económica si consideramos un marco más amplio, en el cual las acciones de valoración forman parte de un proceso incesante y agónico entre el mercado y nosotros, entre las formas de organización empresarial y las relaciones de intercambio social. Dicho proceso consiste en redes que producen cualificaciones que habitualmente se encaminan hacia la medición por medio de procesos concretos que economizan y traducen ciertos valores sociales en paquetes susceptibles de intercambiarse en mercados internos o externos¹⁹⁴. Esto permite considerar las múltiples acciones de evaluación y cualificación como parte de las cadenas de medición (metrológicas). Del mismo modo es posible considerar que lo que hace un profesor en su práctica docente siempre

¹⁹³ Michel Callon (2011) dice que en el largo y complejo proceso de cualificación de objetos, los precios están por todas partes (no sólo como un acuerdo final en el campo de la oferta y la demanda) y no de la misma manera, sino incluso como una cualidad más del objeto (cualidad que también sufre transformaciones), de modo que **casí se puede decir que en todo el proceso de economización "los precios son ubicuos y, en su mayor parte, están al margen de las mismas transacciones de mercado"**, p. 270, mi traducción y énfasis.

¹⁹⁴ Esto es lo que propone, según mi interpretación, el grupo *Mesure*, dirigido por François Vatin, en este esquema altamente interesante:



Cf. Alexandra Bidet, Manuel Boutet, Thomas Le Bianic, Odette Minh-Fleury, Camille Palazzo, Gwenaële Rot, François Vatin (2013, p. 255). En mi opinión, todas las acciones que participan en el campo de los cuatro cuadros (don y contra-don/mercado, economía de sí/organización), están fuertemente orientados hacia la derecha, por los vectores de *la economización y la racionalización*, lo cual sugiere una discusión amplia sobre si tales condiciones o fuerzas son fundamentales en el orden capitalista.

es parte de unos procedimientos que valorizan en un sentido economizado¹⁹⁵, puesto que la acción es parte de un movimiento diseminado y coordinado que empuja hacia la medición (nominar, diferenciar, ordenar, establecer *ratios*¹⁹⁶, comparar, construir y destacar cualidades de alguna cosa o un procedimiento, etc.) pero es también la acción que traduce en valor medible algo que ya existe como valor en las prácticas sociales.

Si las acciones de valoración economizan, aún aquellas que en principio no hacen mediciones que contribuyan directamente a generar un precio, precisamente porque se ubican en campos que se consideran ajenos a lo mercantil¹⁹⁷, lo que tenemos es un conjunto de acciones que precisamente van estableciendo normas de valor y produciendo evaluaciones que son parte del movimiento incesante de las redes de economización. En dichas acciones hay complejas conjunciones de microdispositivos que se ensamblan con dispositivos de mayor envergadura. Tales ensamblajes permiten el funcionamiento maquínico de los dispositivos y hacen posible que opere lo colectivo (Maurizio Lazzarato, 2008); en ésta perspectiva resulta interesante considerar cómo las herramientas de gestión "formalizan las acciones organizadas" (Franck Aggeri y Julie Labatut, 2011), puesto que dichas herramientas, usando la frase de Michel Berry (1983), operan como "tecnologías normativas invisibles".

¹⁹⁵ Lo mismo podría decirse de otros colectivos: los ingenieros que producen mediciones para diseñar o construir algo, los técnicos que participan en el diseño y producción de alimentos, los gestores que organizan y miden la eficiencia de un servicio en un hospital, los psicólogos o gestores de recursos humanos que miden el rendimiento laboral o las agencias que miden la calidad de la enseñanza de las universidades.

¹⁹⁶ "El establecimiento de un *ratio* supone un recorte de la realidad (¿qué lleva al numerador y al denominador?) y la definición de una norma de valor (¿qué es la medida común?). La cuestión es doble: ¿qué se ha de contar y cómo contarlo? Toda *ratio* apela así a las evaluaciones y todo registro normativo deja irrevocablemente en la sombra pedazos de la realidad para poner otros en evidencia", Pauline Barraud, Alexandra Bidet y Etienne Nouguez, (2013, p. 314, mi traducción).

¹⁹⁷ Muchas actividades de evaluación que, en principio, no se realizan con referencia a ningún precio (pero que sí se calculan como "costes de transacción" en las organizaciones) o que se consideran ajenas a lo mercantil, se constituyen en contrapartes diferenciadas, pero ligadas, a otros procesos abiertamente mercantilizados. Un ejemplo pueden ser las formas de evaluación que se hacen para gestionar el colectivo de parados (Delphine Remillon y Antoine Vernet, 2013) o para organizar colectivos profesionales frente a las empresas (Thomas Le Bianic y Gwenaële Rot, 2013), pero son casos donde siempre se mide y se produce valor, en contraste con el otro polo, donde los productos de la medición se pueden valorar en términos de dinero. Es "como cuando se trata de medir el valor de los residuos de la explotación láctea para la economía de la granja o la utilidad pública de las líneas secundarias de ferrocarril" Barraud, Bidet y Nouguez, (2013, p. 320, mi traducción).

Propósito y objetivos

Lo que propongo es analizar el ámbito de mediación en el cual las/los docentes realizan determinadas tareas que conducen el aprendizaje bajo el modelo de Bolonia o de los créditos europeos (ECTS) y, en dichas acciones y la comprensión de la mismas, propongo analizar cómo se produce valoración economizada con respecto a las competencias. Para concretar los objetivos que guiarán la mirada del proceso analítico, presento la siguiente formulación:

Analizar cómo se produce la valoración económica de un objeto, que es la formación por competencias e indagar sobre dicho proceso de valoración a partir de los discursos y prácticas docentes, en el caso de una universidad española.

Esta formulación u objetivo general, se detalla en los siguientes objetivos específicos:

- *Identificar y analizar la relación entre la formación por competencias y el mercado laboral en los discursos y prácticas docentes.*
- *Identificar y analizar el vínculo entre la formación por competencias y la noción de competencias como recurso humano para la empleabilidad.*
- *Explorar los aspectos clave de la valoración de las competencias en el individuo a partir de los discursos y prácticas docentes.*
- *Identificar los ámbitos de generación de valor a partir del uso de dispositivos docentes y explorar su vínculo con el modelo de mercado.*
- *Explorar sobre los modos de organización de la enseñanza en la formación por competencias y sus efectos en la visión del sujeto competente para el mundo del trabajo.*

Metodología del análisis

La metodología que he utilizado para el análisis, es una metodología del lenguaje o que trabaja con datos lingüísticos, que es típica en los estudios sociales y la psicología social en las últimas décadas (Peter Banister, Erica Burman, Ian Parker, Maye Taylor y Carol Tindall, 1995), en primer lugar porque los datos de la investigación son lingüísticos (entrevistas, textos), pero también porque en ésta metodología se considera que los fenómenos del lenguaje,

como los discursos por ejemplo, son prácticas sociales que tienen un papel fundamental en la constitución y fomento de las distintas formas de interacción social (Lupicinio Íñiguez y Chales Antaki, 1994; Lupicinio Íñiguez, 2003). En este sentido los datos lingüísticos no meramente se relacionan con significados, o ligados a un conjunto de significados, sino que son fragmentos de unas formas de lenguaje que se constituyen en el uso mismo del hablar cotidiano, incluso cuando se trata de usos que remiten a ámbitos donde el lenguaje se especializa, nos hallamos ante situaciones donde los agentes son reflexivos y competentes, y su interacción es parte de la constitución colectiva de su discurso. Es por ello que el proceso de análisis sobre los datos, en el cual como investigador se tiene una parte activa en la interpretación y en la coproducción del objeto de análisis, indaga en la producción de temas, expresiones y repertorios argumentativos que son parte de las prácticas de valorización que investigo.

En mi trabajo considero importante la dimensión material y el funcionamiento comunicativo (maquínico) de los actores (dispositivos, sujetos, mediadores), en el sentido apuntado en los capítulos teóricos, pero desde la perspectiva de la metodología, ello implica tener en cuenta una consideración importante: la acción de los participantes, es decir sus prácticas, el mundo material y de lenguaje que habitan y sus producciones discursivas, es una acción que no se halla totalmente definida ni situada en un perímetro que podamos precisar. Esto significa considerar la acción como algo dislocado (Latour, 2005), donde los participantes son competentes pero sin que ello implique que tienen una agencia total o plena; son agentes reflexivos que participan de procesos de constitución y reproducción social; también objetan y suscitan cambio en los procesos sociales. Y, sin embargo, esto no quiere decir que los participantes se puedan definir totalmente como agentes de reproducción social o del cambio. Se podría decir de la acción de los agentes (y ello incluye a los dispositivos) es de tipo interactivo y se apoya (y/o se despliega) en "pedazos de acción" que están inscritas en otros actores. Ello incluye el lenguaje y las formas de la materialidad, de modo que los objetos y discursos co-funcionan con los agentes, haciendo posible la acción. Las acciones pueden, entonces, ser intencionales y/o inintencionales (como se ha debatido siempre en las ciencias

sociales), pero ante todo son acciones guiadas, al menos en una medida importante en el caso de los actores, por las características de su operatividad. Esto significa que siempre hay un peso singular en la dimensión pragmática de la acción social. Es por eso que las tecnologías son fundamentales puesto que ejercen un sostén de muy diversos modos y formalizan las acciones organizadas, pero no lo hacen desde fuera de las acciones de valoración moral, económica, afectiva, racional, de los participantes. La noción de dispositivo (en este caso, el dispositivo "formación por competencias") tiene una utilidad metodológica, además de teórica, puesto que permite analizar las acciones y los discursos como parte de una misma realidad pragmática que constituye los mundos posibles de la sociedad.

Mi trabajo se limita a indagar sobre la forma en que unas prácticas docentes podrían producir valoración economizada y se limita a unos datos lingüísticos. Pero no he seguido a los participantes a su mismo quehacer de enseñanza, donde tiene lugar *la performance docente*: las/los profesores explican la guía docente, hacen clases, dan una clase magistral, organizan actividades en el aula, tutorizan alumnos en lo individual o grupal, hacen evaluaciones en papel o con otras evidencias de aprendizaje de los estudiantes. Tampoco me acerqué a otros aspectos de la *performance docente*: conversaciones con colegas sobre la carga de trabajo o los problemas para evaluar por competencias, la relación de las/los docentes con instancias administrativas de la universidad, sus impresiones con respecto a estudiantes o grupos a los que se enseña, su lucha con formatos evaluar, la comunicación y las reflexiones con otros docentes frente a los cambios que sufre la universidad. No. Estos ámbitos específicos de la *performance docente* quedaron fuera de mi indagación. Al acotar mi campo de análisis he decidido centrarme en datos de tipo lingüístico que se expresan en entrevistas y en el material que acompaña siempre a la tarea docente en el modelo de Bolonia, que son las guías docentes de cada asignatura.

Con todo, en los datos de lenguaje no hay poca cosa: si opinamos que el lenguaje tiene una dimensión performativa fundamental y que su relación con las acciones son ya un campo inmenso de investigación entonces no son exiguas las posibilidades: el lenguaje genera efectos importantes por su capacidad de nominación, no sólo para la constitución de identidades, sino

también como parte de los procesos de evaluación y valoración; las palabras son capaces de establecer un orden o jerarquías por medio de procedimientos que generan escalas de tipo ordinal; en los discursos se juegan las relaciones de poder, que los atraviesan y que tienen también una dimensión que podemos llamar co-performativa en el sentido de que hacen existir aquello que lo que hablan, como cuando los economistas co-performan la economía (Callon, 1998, 2007) o cuando las competencias "hacen querer lo que se espera que quiera" como sugiero en mi trabajo; las palabras operan en el mundo social también como un sacramento que hace que las promesas apuntalen ciertas formas del orden social (Agamben, 2008); el lenguaje, para decirlo en suma, es capaz de producir tramas de verosimilitud en las redes narrativas que constituyen los mundos que habitamos, aun cuando sean mundos que no nos gusten o no sean los mejores mundos posibles, como ocurre con los mundos que son efecto de la economización de los objetos.

Con estas consideraciones metodológicas, he trabajado en el análisis de los datos siguiendo el procedimiento habitual: inmersión en los datos, selección de fragmentos con potencial significativo según los objetivos de investigación, generación de categorías, subcategorías y familias de categorías, establecimiento de relaciones e interpretación de los resultados. La concepción de la acción dislocada (Latour 2005) que he mencionado es para mí una disposición metodológica que adopto frente a los participantes, para analizar la acción conjunta, polémica y agónica que hay entre ellos, por medio de la cual se traduce y se media en la implementación del dispositivo.

Muestra y recogida de datos

La muestra de mi investigación ha consistido en tomar algunas titulaciones de grado que se correspondan con las cinco áreas de conocimiento de la universidad española¹⁹⁸. Las titulaciones con las que trabajé son siete: enfermería, matemáticas, física, humanidades, ingeniería informática, derecho y psicología (pero sólo en el área de psicología social). En términos de cubrir

¹⁹⁸ 1) Ciencias de la salud, 2) Ciencias, 3) Artes y Humanidades, 4) Ciencias Sociales y Jurídicas, 5) Ingeniería.

todas las áreas de conocimiento, la muestra me parece satisfactoria y queda de la siguiente manera:

Áreas de conocimiento	Grados universitarios
Ciencias de la salud	Enfermería
Ciencias	Matemáticas Física
Artes y humanidades	Humanidades
Ciencias sociales y jurídicas	Derecho Psicología social
Ingeniería	Ingeniería informática

La investigación fue realizada en una universidad catalana y elegí algunas de las titulaciones porque habían participado en los planes piloto de la implementación de Bolonia que comenzaron el curso 2004 – 2005, como es el caso de matemáticas, humanidades e ingeniería informática. También tuve en cuenta el acceso a informantes que, además de ser docentes, participaron en planes piloto o en la coordinación que implementó la nueva titulación, aunque la muestra incluye a docentes que simplemente han tenido que adoptar el modelo. La muestra incluye profesoras/es con mucha experiencia docente, pero también docentes de menos antigüedad y con situaciones laborales diversas (catedráticos, titulares, contratados, agregados o asociados). En general, la experiencia de las/los docentes es previa a la implementación del modelo del espacio europeo de estudios superiores y, obviamente, posterior a su fijación definitiva que se dio en el curso 2010 – 2011 para todas las titulaciones.

Para el acceso a los participantes seguí dos vías: la ayuda de una persona que participó desde la rectoría para el desarrollo de los planes piloto y para el diseño de las nuevas titulaciones. Su papel consistía en facilitar la comprensión del modelo de formación por competencias y ayudar en la adecuación de los planes de estudio a los requerimientos de las agencias de acreditación y del ministerio de educación. Esta persona me ayudó a realizar algunos contactos con algunos/as profesores/as. Pero también obtuve el acceso a muchos otros docentes al dirigirme directamente a ellas/os como responsables de asignaturas, según las mismas guías docentes que son accesibles por la página web de la universidad. El procedimiento consistió en enviarles un e-mail

explicando el propósito de mi investigación y solicitándoles la entrevista. Las entrevistas fueron realizadas, la mayoría, en los cursos 2011 – 2012 y 2012 – 2013, excepto las realizadas en la titulación de matemáticas que tuvo lugar en el 2º semestre del curso 2010 – 2011, porque era una titulación que venía siguiendo el modelo de formación por competencias en plan piloto. También una entrevista de humanidades tuvo lugar en 2010, con una participante que fungió como coordinadora de la titulación y que fue muy activa en la implementación del modelo de Bolonia.

El conjunto de las entrevistas que realicé queda distribuido, según áreas de conocimiento y titulaciones, de la siguiente manera:

Enfermería	Matemáticas	Física	Humanidades	Derecho	Psicología social	Ingeniería Informática
3	7	5	3	3	2	4
Total entrevistas						27

Para la codificación de las entrevistas he seguido la siguiente nomenclatura, en función del nombre las áreas de conocimiento y de las titulaciones:

Áreas de conocimiento	Grados	Código
CS: Ciencias de la salud	Enfermería	CSE
CC :Ciencias	Matemáticas	CCM
	Física	CCF
AH: Artes y humanidades	Humanidades	AHH
SJ: Ciencias sociales y jurídicas	Derecho	SJD
	Psicología social	SJPS
IN: Ingeniería	Ingeniería informática	INI

Cada entrevista fue transcrita, siguiendo los criterios de codificación típicos para generar un texto a partir del registro oral para usarlo como un material de análisis (cf. Anexo 2). Fueron ocultados todos los datos de identificación de participantes y de instituciones para mantener su confidencialidad.

Resultados del análisis

Los ejes temáticos que han emergido del análisis, y que se asocian con los objetivos específicos de la investigación, son los siguientes:

1. Las características de la relación entre la formación por competencias y el mercado laboral que se han encontrado son las siguientes: 1) se halló una relación moderadamente polémica entre el modelo de competencias y el mercado laboral; 2) la relación entre el modelo y el mercado de trabajo está mediada por la demanda laboral hacia la universidad; 3) la relación entre el modelo de formación por competencias y el mercado laboral se construye desde la categoría "acción docente" y 4) se instrumenta por medio de las competencias.

2. El vínculo entre la formación por competencias y las competencias como recurso humano es un vínculo tenue o un vínculo poco relevante en los datos.

3. La categoría "acción docente" genera un proceso de valoración de las competencias que tiene dos dimensiones: primero, la "acción docente" operativiza la valoración del objeto por medio de acciones de 1) control docente, 2) acciones de naturalización, 3) acciones de valoración y 4) acciones que hacen visible el objeto o lo hacen aparecer; y la segunda dimensión operativa de la "acción docente" son los efectos que genera: quedan unos ámbitos de valor resultantes, que son: 1) competencias valiosas, 2) competencias expresivas, 3) competencias de transferencia, 4) competencias de trabajo en equipo y 5) competencias problemáticas.

4. El modo de organización la categoría "acción docente" genera un proceso incipiente de estabilización del objeto en cuanto a que su valoración deviene en la medición del objeto. Este proceso se muestra por unas acciones de nominación, de ordenación y de escalamiento que contribuyen a que el valor cualitativo se pueda medir o convertirse en un valor numérico.

Junto a los resultados del análisis y como ampliación de la misma indagación expondré algunas digresiones que retoman algunas cuestiones teóricas, relativas al proceso de generación del valor económico, desde la perspectiva del uso de dispositivos cuasimágicos y dispositivos que producen compromiso por medio de promesas. Al final, en el capítulo 6, presento una discusión general de las implicaciones del análisis.

1. La relación entre formación por competencias y mercado laboral

La formación por competencias es el efecto, o uno de los más importantes efectos, de la implementación del Espacio Europeo de Estudios Superiores en la universidad española (cf. capítulo 4) y en mi investigación se comprende como una máquina o dispositivo que puede operar en diversas dimensiones: como metodología pedagógica, como una forma de organizar la formación universitaria, como una disposición de parte de la institución y que responde a unas políticas europeas de educación superior, como una forma de entender el aprendizaje, como una forma de homogeneizar el camino entre la formación y la inserción laboral por medio de un cierto lenguaje y la implementación de las "competencias". Considero que es de lo más relevante indagar sobre la relación entre el dispositivo "formación por competencias" y el mercado laboral, si asumimos que las competencias son un elemento fundamental en la actual organización del mercado de trabajo (Jean Pierre Durand, 2004; Ignasi Brunet y Antoni Vidal, 2008).

El primer eje temático que ha resultado del análisis muestra algunas características de la relación entre el modelo de formación por competencias y el mercado laboral en el discurso y práctica docentes¹⁹⁹. Las características más relevantes son: 1) que entre el modelo de formación por competencias y el mercado laboral hay una relación moderadamente polémica, 2) que esa relación está mediada por la demanda laboral; 3) que la relación entre mercado laboral y formación por competencias se construye desde una categoría emergente, llamada "acción docente" y 4) son las competencias las que median el vínculo entre el modelo y el mercado laboral.

1) Relación moderadamente polémica entre formación por competencias y mercado laboral

Un aspecto significativo de la relación entre la formación por competencias y el mercado laboral es que la relación es moderadamente polémica: si hay controversia respecto a la relación, esta se halla atenuada o es poco estridente en el discurso que emerge de los actores. Así, los/las docentes consideran que

¹⁹⁹ Cf. gráfico del network 1 de la relación entre formación por competencias y mercado laboral, en Anexo 4.

la formación, en el nuevo modelo de ECTS, tiene una orientación hacia el mercado de trabajo que es constitutiva o que al menos es parte fundamental de la misión docente de la universidad y que en ello participan diversos actores, como las empresas:

1:19 (46-46)

CCM1: Entonces, esto yo creo que ahora es, la carrera está enfocada a que sea útil a más personas, y que éstas personas que después van a querer ir a la enseñanza o que van a querer ir a una empresa, pues que vean las matemáticas pues diferentes. [...] Pero muchas veces hay un abismo entre tener los conocimientos y saberlos aplicar, entonces, bueno, las matemáticas están para ser aplicadas. Entonces es bueno que sepamos aplicarlas. Y eso se adquiere con la práctica, no porque, como se puede aplicar en muchos campos, no podemos dar una tabla y decir “cuando vayas aquí te encontrarás con esto y lo resolverás así”. No sé lo que te encontrarás, pero ahora vamos a hacer una práctica y cuando te encuentres esto, lo resuelves, y cuando vayan a una empresa y sepan cual es el problema, pues a lo mejor tendrán más habilidad para resolverlo.

1: 39 (80:80)

CCF1: [...] Siempre que habíamos tenido contactos con empresas, a veces hacíamos reuniones, y normalmente las empresas nunca decían, no sugerían cambiar el plan de estudios, ahora sí que decían: “¿Qué notamos en falta? Bueno, pues que poco trabajo en equipo, que la gente se expresa mal, que no sabe presentar las cosas con un cierto orden... Bueno, eso son competencias que se llaman transversales y que no se ejercitaban.

Pero las/los docentes consideran que esta orientación al mercado laboral por parte del modelo, no implica en modo alguno una injerencia del sector empresarial en la educación universitaria, ni siquiera una especie de subordinación. Lo que se muestra en el discurso docente, en cambio, es una determinación para hacer un trabajo educativo que se considera positivo para los estudiantes en su futura inserción laboral y la ironía del siguiente fragmento, frente a la crítica de un posible mercantilismo, muestra esa determinación a favor de los estudiantes:

1:19 (30:30)

CCM1: Ahora no, empezamos de un papel en blanco, y la universidad tenía libertad total. Entonces, claro, el planteamiento es qué queremos hacer?, qué pretendemos? Bueno, entonces, había mercantilismo? Bueno, no sé, nadie externo a la universidad nos dijo cómo teníamos que hacer nuestro trabajo, eh! Por lo tanto no veo dónde está el mercantilismo. Si nosotros pensamos que, que deberíamos facilitar que

los estudiantes tengan una inserción en el mundo laboral, mejor que la tenían antes, bueno, si esto se llama mercantilismo, pues, mira bienvenido sea, pero yo creo que no lo es.

Más que un factor exógeno, en general las/los docentes consideran el mercado laboral como un punto de referencia básico para la organización de la formación, y esto queda mucho más explícito en el modelo de la formación por competencias:

1: 95 (167: 167)

INI3: Si, cuando se hizo precisamente el plan nuevo con [agencia acreditadora estatal] si que se estuvo haciendo reuniones y se hizo intervenir a, a gentes de empresa y de, unos empleadores de alguna manera de nuestros graduados, para que nos comentaran que tipo de perfil, además de los contenidos, como decía, qué tipo de perfil de persona esperan para poder ser óptima en su mundo laboral, y sí, claro que, en un, además en una ingeniería es fundamental, saber estar rodeado de gente, saber colaborar, saber interaccionar, saber, además de saber hacer cosas [ríe] evidentemente,

1:62 (108:108)

AHH2: Sí que es cierto que en, por ejemplo en humanidades, al principio cuando se hizo la adaptación al plan Bolonia, pues que no hay que olvidar que también formamos a los alumnos de humanidades para que salgan al mercado laboral. Y se puedan mover de alguna manera en el mercado laboral. Las humanidades tradicionalmente han sido una de las disciplinas quizá más alejadas del mercado laboral. Un licenciado en humanidades o un graduado, como se dice ahora, pues ¿qué salidas profesionales tiene? Que estén realmente vinculadas con su especialización? Pues tiene la docencia, por supuesto, tiene trabajo en archivos, en bibliotecas, tiene la gestión cultural y tiene pues la, la colaboración con organismos, de, nacionales o internacionales de gestión de la cultura, del patrimonio. Si, si la cuestión es si programamos pensando en una eventual actividad profesional de los alumnos? Bueno, en algún caso sí.

Las/los docentes no desconocen la crítica sobre la mercantilización de la universidad o posibles peligros de procesos de privatización, por lo cual el discurso que emerge refleja una cierta tensión o polémica en la que se hallan insertos. Además, ellas/ellos señalan que los términos en que se formula el dilema tienen cierta perversidad, puesto que les coloca en la situación de que, hagan lo que hagan, será incorrecto:

1: 34 (72:72)

CCM7: Hombre, no sé si esto ha influido en el hecho digamos en hablar de competencias, o en la manera como se han definido las competencias. Ahh, a lo mejor sí. [...] pero es que es un punto difícil porque, si no se hace, es decir si en la universidad seguimos formando de espaldas a lo que la sociedad, la sociedad después requiere de nuestros titulados, por una parte, evidentemente se nos reprocha que estamos de espaldas a la sociedad, que estamos en nuestra torre de mármol, en fin, de marfil, estas cosas y luego por otra parte eh, mh, bueno, cuando nuestros estudiantes acaben irán directamente al paro, obviamente si no los estamos preparando para después el poder eh, el que quiera naturalmente, el que quiera [...] acabar y trabajar en algo, pues habrá que prepararlo, si no directamente irá al paro y no encontrará trabajo. Entonces claro, si no se hace, se critica porque la universidad está de espaldas a la sociedad, la universidad no prepara para el trabajo, lo que está haciendo es fabricar, está fabricando parados, por otro lado si la universidad intenta, digamos potenciar, potenciar digamos, todo lo que es la aplicabilidad de sus estudios en el sentido de que después esos estudiantes que acaban se puedan colocar mejor y sean más útiles a la sociedad y amplíen o mejoren sus posibilidades después de trabajo, entonces claro se critica que la universidad se está vendiendo a las empresas, se está vendiendo al capital, que está trabajando para las..., entonces yo creo que, así un poco, es una disyuntiva un poco perversa.

La relación entre el modelo de la formación por competencias y el mercado laboral hace surgir una polémica, pero no es una polémica que pese excesivamente. Hay incluso otros aspectos de la implementación del modelo que supusieron mayor polémica, como la percepción del modelo de las competencias como una cuestión de formato "pedagógico" que se les imponía a todo mundo en la universidad (en cierto modo, el modelo les comunica a los/las docentes la noción de que no hacen su tarea del todo bien). Pero en suma, la controversia entre el modelo de competencias implementado y su vínculo con el mercado laboral es una discusión muy tibia. Si uno se pregunta el por qué (cosa no indagada en el análisis) tal vez habría que tener en cuenta que el modelo "ya está instalado", impuesto desde arriba y es ineludible; pero quizá también tenga lugar una actitud pragmática que ve en el modelo posibles ventajas que faciliten a los estudiantes su ingreso al mundo laboral. En todo caso, hay una crítica hacia la "perversión" de poner a la universidad "o vendida a las empresas o de espaldas a la sociedad", y dicha crítica da cuenta de que la polémica no es un lugar cómodo.

2) La relación entre la formación por competencias y el mercado laboral está mediada por la demanda laboral hacia la universidad

La relación entre formación por competencias y el mercado laboral, en el discurso que articulan las/los docentes, deriva en parte de la demanda que el mercado laboral tiene con respecto a los estudiantes que egresan de la universidad. Esto implica una consideración casi siempre positiva respecto a la demanda que el mercado tiene hacia los estudiantes que se forman en la universidad. Esto lo vemos en el caso de de estudiantes de ciencias, como las **matemáticas**: 1:15 (38:38) "*CCM1: Y están yendo a prácticas en empresa, las noticias que me llegan, subjetivas y cualitativas nada más, pues son buenas. Hay empresas que se los quedan, a veces, porque, y esto es porque en éstas prácticas la cosa ha ido muy bien.*". En egresadas/os de ciencias de la salud como la **enfermería**: 1:7 (23:23) "*P3: Sí, sí, ens demanen infermeres generalistes. Clar, quan una persona surt de la universitat, pensa que infermeria és jo diria de les poques professions que avui acaba infermeria i demà pot estar treballant a la UCI, fent (i això es dóna), fent suplències d'estiu, eh? Mmm... això no passa en les altres, sí, en les altres professions, entens?*". Hay una demanda laboral intensa con respecto a estudiantes de **ingeniería informática**: 1: 87 (153:153) "*INI2: Yo creo que no es de ahora, en ingenierías [...] siempre ha sido una ingeniería que uno de los grandes problemas que hemos tenido es que los alumnos comenzaban a trabajar antes de acabar su titulación [...]. La ingeniería informática, y en épocas incluso, la crisis cómo en las del 2000 o la del año 92 o la actual, la ingeniería informática, no ha sufrido tanto como otras profesiones y el grado de empleabilidad es muy alto.*".

La demanda laboral es cambiante por parte del mercado en el sentido de que ya no se trata solamente de perfiles clásicamente ligados al perfil profesional, sino que hay una demanda en la cual los egresados se insertan en campos de trabajo que antes eran o podían ser insólitos: como cuando los bancos, las compañías de seguros o las entidades financieras ocupan a matemáticos o a físicos, porque su formación da unas capacidades a los estudiantes que les permiten resolver problemas en empresas financieras, de manera mucho mejor

que otras profesiones, como por ejemplo los economistas. Es llamativo que eso se relaciona con unas capacidades adquiridas por su formación científica, como la capacidad para analizar problemas complejos, definir unos elementos clave y traducirlos a modelos matemáticos. Así lo expresa un profesor de física:

4:33 (20:20)

CCF1: En bancos! Una vez oí a gente de alto nivel de los bancos grandes españoles que habían descubierto ya hacía tiempo que físicos y matemáticos les resolvían problemas que los economistas no sabían resolver. Precisamente, estaban usando, no el hecho de saber más o menos electromagnetismo o óptica o física cuántica, sino el hecho de saber modelizar de un problema real convertirlo en un problema matemático, es decir, la capacidad de abstracción y de razonar, la capacidad analítica, de un problema real que suele ser muy complejo, pues ver dónde están los puntos clave e intentar... Nosotros no les hemos entrenado para eso, les hemos entrenado para resolver problemas de física, pero ese entrenamiento les ha servido para eso. En este sentido es porque digo que es una carrera de alta empleabilidad, es decir, dicho de otra manera, una cosa importante que se aprovecha de los físicos es su cerebro no amueblado, que he mencionado antes. Lo cierto es que físicos en el paro hay pocos.

La capacidad que adquieren los estudiantes para modelizar, representar en modelos matemáticos problemas derivados de cierta problemática compleja y concreta, desarrollada en los linderos del trabajo científico, es una capacidad que se extrapola y se torna valiosa en la resolución de problemas para las empresas del sector de financiero, lo que repercute de algún modo en el valor que tiene la formación en éstas competencias en las titulaciones científicas.

El/la docente percibe la demanda laboral respecto a los estudiantes como algo cambiante, a veces intenso, en general positivo y casi siempre como el horizonte hacia el que apunta la formación universitaria. No es un discurso que se rinda simplemente a la demanda, pues puede reconocer perfectamente las incongruencias y la realidad del mercado laboral: 2:15 (5:5) "CSE1: *hay muy poca ética en el mercado de trabajo*". También se reconoce que la problemática que hay entre la universidad y el mundo del trabajo es más general y de mucho más largo alcance: 1:277 (102:102) "CCF5: *El problema de financiación de la universidad, de la relación con el mundo de la empresa, de la, las formas de aprendizaje. Seguimos teniendo exactamente igual, se haya implementado*

Bolonia en menor o mayor grado. El problema sigue allí y tenemos que seguir discutiéndolo en los próximos años."

3) La relación entre la formación por competencias y el mercado laboral se construye desde la categoría de la "acción docente"

Si las demandas del mercado laboral tienen un papel que importa en la relación de éste con la formación por competencias, lo es mucho más el papel mediador que tiene una categoría emergente que denomino la "acción docente", por lo que se puede decir que la relación se construye desde allí. Más adelante, al analizar el tercer eje, veremos más a detalle la manera cómo funciona la "acción docente" y cómo genera unos efectos de valoración.

El aspecto más relevante de la mediación de la categoría "acción docente" con respecto al vínculo entre el modelo de competencias y el mercado laboral, es *el papel de puente que la/el docente ejerce entre el estudiante y el mundo del trabajo*. El puente que se construye desde la acción docente deriva en parte de la imagen de un "perfil de salida", al cual supuestamente responde el plan de estudios, y que el docente implementa en su práctica docente, haciendo un puente con el mundo laboral. La noción del docente como puente indica una forma de conectar al estudiante, desde el espacio de la formación, con el mundo del trabajo, por ejemplo pensando en un cierto perfil final para los estudiantes. En la siguiente cita vemos cómo el puente "que hace" la docente hacia el mundo laboral implica esa imagen del perfil de salida, lo que se pretende formar en los estudiantes en cuanto a unas competencias y la inclusión de aspectos que van más allá de las solas habilidades, como valores éticos de servicio:

3:11 (39:43)

CSE3: quan sóc aquí a l'aula, quan sóc aquí a l'aula, tot i que estic pensant que aquests professionals com s'hauran de desenvolupar aquí a la pràctica, no deixo de perdre de vista que l'alumne té que anar al fons del fons, del fons del coneixement, que és lo que li donarà valor, [...] Tu davant d'un pacient, si no tens coneixement moltes coses no les veuràs. És a dir, per tant, és que el coneixement és, és un pilar molt em... molt important. Home, les habilitats també, perquè tindrà molt coneixement, però si a l'hora d'anar, d'anar a fer un sondatge, m'equivoco i no, no sé veure si m'ha anat a la via digestiva o a la via respiratòria, [...] Per tant, què necessitem? Necessitem professionals que aprenguin a aprendre.

3:14 (49:50)

*P3: Jo crec que si la persona està formada sòlidament amb els valors, amb els valors humanístics que després cadascú a nivell personal, és a dir, pot pot tindre la creença, el el que vulgui...
 [...]Jo recordo, ara a tall d'exemple, eh? una neneta que la van operar de tota la columna, és a dir, portava una cremallera a tota la columna, aaa a postoperats, a cures intermitges. Cega i deficient psíquic, psíquica i els pares no hi eren perquè havien anat a dormir i tenien, només només la tranquil·litzava una musiqueta, una música de... bueno, li ficaven uns cascos i tal. La nena estava superagitada, superagitada. [...] Hi havia un sector de les infermeres: "Tu, fica-li un calmant que estem tipes de sentir-la cridar". I una altra va dir: "Shh, espera". Es va recórrer tot l'hospital per veure si algú sabia com anava aquell aparato [riu], aquell... ningú sabia com ana... A veure un moment, aquí aquí darrere hi ha uns valors. Li puc enxufar i i i calmar-la o, sh sh, espera't, una nena deficient que no hi veia i i i, a més, sabent que aquella música, xap... Vull dir, a veure un moment, allà hi havia uns valors molt diferents!*

Al construir este puente hacia el mercado laboral no sólo se pone la mirada en el otro lado, en el punto de llegada, sino que subraya la importancia del lugar de salida, es decir que las/los docentes trabajan mucho en la parte del puente que está de este lado: el aprendizaje de los conocimientos y la experiencia de una formación básica y general que sea sólida. En la siguiente cita, del grado de derecho, se remarca que importa muchísimo la disciplina en sí misma y se argumenta con respecto a las demandas de la sociedad. La cita muestra una actitud crítica con respecto a un excesivo énfasis en el modelo de las competencias, porque no se cree que sea posible (ni conveniente) trabajar en aspectos profesionales muy definidos en la titulación de derecho, debido a la gran diversidad de perfiles de salida:

P1:263 (116:116)

SJD1: P1: Claro, nosotros enseñamos derecho, y tenemos, y lo que espera la reflexión es y qué espera la sociedad que nosotros tengamos que hacer? Nosotros entendemos que lo que la sociedad espera de nuestros alumnos es que sepan derecho, y, poca, y algunas competencias, bueno, a lo mejor, pero las más transversales!, [...], pero en derecho las salidas profesionales son muchísimas, y las competencias que puede esperar la sociedad son muy diferentes de unas a otras, y nosotros no formamos para ninguna salida profesional en concreto, los nuestros al acabar pueden ser abogados, notarios, jueces, secretarios, diplomáticos, inspectores de hacienda, inspectores de trabajo, ahhh, secretarios de ayuntamiento, claro, las competencias de unos y otros, no tienen nada que ver. Entonces, nosotros no podemos formar para todas estas salidas profesionales.

En otra cita, también de derecho, se opina que una formación general sólida es conveniente tanto para el estudiante, porque tendrá una base que le permitirá irse especializando según la ruta profesional que siga al egresar y se considera que las empresas se beneficiarían más al contar con egresados que lleven esa formación general, así les lleve más tiempo a las empresas el formarles para sus necesidades específicas. La cita muestra que un docente piensa en un puente entre la universidad y la empresa que pueda servir al estudiante durante mucho tiempo y no sólo en el corto plazo:

P1:72 (122:122)

SJD2: Yo creo que se comete un error en las empresas, pienso yo, vamos, yo pienso que sería mejor, contar con estudiantes o con graduados que tengan esa base general sólida, y que, bueno, allí supongamos que las empresas tendrán que formarlos en una actividad concreta, en una habilidad muy concreta que esa empresa, para ese momento, no?, que buscar graduados o exigir graduados muy especializados en tal o cual materia, pero nada más. Yo creo que, yo creo que se equivocan, al menos a medio plazo y a largo plazo.

Es importante la acción docente para construir ese puente hacia un futuro laboral imaginado. Y es una acción que no sólo consiste en ofrecer información de posibilidades de inserción laboral. Es mucho más que eso, porque la/el docente indaga, sugiere, les ofrece a los estudiantes pedazos de futuro que indican, por parte de la/el profesor, un compromiso, un empuje, incluso unas propuestas que invitan a mirar con ilusión promisoría el devenir, para estimular así las tareas de aprendizaje que tienen los estudiantes. Esto se refleja bien en la siguiente cita, del grado de física:

1:43 (84:84)

CCF2: [...] Y por lo que hace a lo laboral, tienes que ir leyendo, enterándote más de lo que está haciendo de tu entorno laboral, del tipo de empresas que hay aquí y que hay fuera también. Y en éste sentido si me interesa y una de las cosas que da pie a ello, sobre todo el sincrotrón, que ahora se ha abierto aquí, entonces que vean el sincrotrón como algo más cercano a ellos y no como un aparato muy teórico, sino como un aparato que puede tener implicaciones en la nanotecnología, en ciencia de materiales, en farmacología, en biología molecular, en microelectrónica, en nanoelectrónica y entonces que vean la importancia de que este aparato, científico, tenga mucha relación, tanta relación como sea posible con su entorno empresarial, para poder rentabilizar la inversión efectuada, y para poder estimular a la industria y crear competitivamente puestos de trabajo. Entonces este aspecto también se

lo comento para que, para no presentarles aquella máquina como algo solamente dedicado a la física, sino en primer lugar relación entre física y biología y en segundo lugar relación entre física e industria.

1:72 (90:90)

CCF2: Y por lo tanto en algunas ocasiones les hablo del interés práctico y de que aunque ahora no están en aún en capacidad de pedir ningún empleo, pero sí que ha de irse construyendo su perfil, de qué se pide en un empleo y entonces tener una visión más amplia y más flexible de la vida práctica.

La acción docente construye un puente al mundo laboral que tiene su origen en el espacio del aula. Ello supone la instrumentación de actividades donde tienen lugar ciertos aprendizajes que responden a los objetivos vinculados con contenidos y habilidades. Esas actividades introducen un escenario virtual (futuro) donde tales aprendizajes (competencias) se desplegaran de manera productiva. El docente suministra un contexto de aplicación del saber y del saber-hacer, y es también un contexto donde el estudiante se puede mirar a sí mismo como capaz de responder a una demanda concreta por parte de los empleadores. Es un modo de construirse como un "sujeto competente", en la virtualidad provista por el ejercicio que el docente propone y que desafía al estudiante a ir hacia ese futuro, por medio del aprendizaje de unas competencias. Lo expresa bien el siguiente fragmento del grado de humanidades:

1:63 (108:108)

AHH2 [...] Yo por ejemplo alguna de las actividades consistían en editar algunos textos con anotaciones a pie de página, como diciendo "bueno esto puede ser una buena práctica por si alguno de vosotros dentro de 2 o 3 años se ve trabajando en una editorial o y tiene que ir publicando una antología de poemas y tiene que redactar una introducción". Pues esto yo lo hacía como una práctica de clase. Luego también pues un pequeño debate sobre una obra literaria o un eventual presentación, "imaginarnos que pues alguien tiene que presentar una, la publicación de un libro", pues ellos dicen "tú eres el especialista, haces la presentación", ¿cómo te desenvolverías en éste contexto?, en éste contexto...

En éste puente que hace la acción docente no se ha de confundir lo virtual que se produce con las actividades de aprendizaje y la realidad exterior del mundo laboral. Hay unos límites en la construcción del puente virtual que conduce hacia la inserción laboral, puesto que los docentes no están allá, en el mundo

del trabajo, sino acá, en el ámbito del espacio universitario. Frente a la crítica rápida de que la formación por competencias pretende hacer una formación que facilitaría a los empleadores empleados capaces o idóneos para que encajen en los perfiles requeridos, frente a ello está el límite de que los docentes no son formadores profesionales *in situ*, ni se perciben como tales. Las/los docentes mismos reconocen esos límites, a fin de evitar malentendidos. Esto se ilustra bien en el siguiente fragmento, del grado de matemáticas, donde se relata una antigua experiencia:

1:127 (52:52)

CCM2: [...] Per exemple nosaltres vam crear fa 20 anys una diplomatura de estadística, pensant en gent que aniria a fer estadística als ajuntaments, a les empreses, bueno a on fos eh? i el professor de matemàtiques que els explicava matemàtiques era el mateix que els explicava als matemàtics. I llavors costa molt de dir, a veure que us hi faig, i no va acabar de funcionar.

En la siguiente cita, de una participante de derecho, que también coordina la titulación de "criminología" (un grado nuevo que tiene un perfil muy orientado a "la aplicación del derecho"), vemos expresado este límite que tienen los/las docentes con respecto a una formación universitaria que pudiera ser demasiado "profesionalizadora":

5:71 (48:48)

SJD3: Vamos a ver, aquí la mayoría de los que estamos en la universidad, somos docentes, que nos dedicamos en exclusiva, hay alguna gente que están de asociados, que trabajan fuera y que hacen esto como complemento, y son los que dan esa vertiente práctica. Claro los que damos esa formación, no?, no somos prácticos, evidentemente conocemos la necesidad de vincular nuestro trabajo con la práctica y lo intentamos hacer. Pero somos gente que estamos desde el conocimiento. Bien, entonces, pretender que nosotros que no somos los profesionales demos esa formación, es un absurdo [...] Por tanto, la mayoría de la docencia, porque eso es lo que corresponde con la universidad, será () teórico, pero esa teoría y cómo se aplica en la práctica, porque evidentemente nos dedicamos a esto. Y ¿cómo se lleva a cabo la habilidad?, ¿cómo se ejecuta?, eso corresponderá a otro tipo de personas

Son unos límites que contradicen, en un eje del discurso, la crítica de que la formación por competencias se orienta hacia el mundo de las empresas. Estos límites también definen una singularidad respecto a lo que es la formación

universitaria, que está relacionada con la densidad que tiene el trabajo sobre una disciplina del saber. En práctica totalidad de la muestra, es decir en todos los grados que van desde las ciencias "puras" (matemáticas, física), hasta las titulaciones más "aplicadas" como ingeniería informática o enfermería, y pasando por las titulaciones de humanidades, derecho y psicología social, en todas ellas, *las/los docentes defienden el valor que tiene la formación general, la importancia del conocimiento por sí mismo, la relevancia de alcanzar un dominio básico de la disciplina, la evitación de los excesos en la orientación aplicada o la dimensión pragmática del conocimiento, el balance entre la dimensión profesional de los estudios y la dimensión del saber como valor universal y la importancia de una formación integral de la persona en la universidad*²⁰⁰.

Y no obstante el claro posicionamiento de las/los profesores, que reafirma el valor de la formación básica y general, en su quehacer docente que implementa las competencias, tiene lugar una acción docente que da fuerza a la aplicación del saber, que potencia la dimensión pragmática de la enseñanza y que muestra su disposición para que la formación de los estudiantes se haga en función del mundo laboral que está afuera. Lo expresan bien los siguientes fragmentos, sucesivamente de los grados de humanidades, de física y de ingeniería informática:

1:67 (114:114)

AHH2: Si que, yo creo que la universidad tradicionalmente, en algunas disciplinas, a lo mejor da una enseñanza demasiado teórica. Digamos, para corregir esta tendencia, se ha introducido esto de la formación por competencias, del aprendizaje por competencias

1:41 (82:82)

CF1. Entonces, Bolonia, en cierta manera, sí que quizá desvía un poco hacia la parte aplicada, pero es que yo creo que a la universidad española le convenía esto, porque si la comparas con la de los ingleses, hablo mucho de los ingleses porque yo estuve allí cierto tiempo, tienen muchos premios Nobel, o sea que han hecho cosas básicas y, no obstante, la formación es más ligera, es menos cartesiana, un poco más

²⁰⁰ Cf. anexo 5: en la subcategoría (código) "formación general vs aplicabilidad", citas: 1:51 (92:92); 1:72 (122:122); 1:126 (52:52); 1:131 (58:58); 1:200 (118:118); 1:262 (179:180); 3:73 (70:70). En la subcategoría "formación integral más que profesionalización", citas: 1:64 (110:110); 1:65 (112:112); 1:74 (126:126); 1:75 (128:128); 1:130 (58:58); 1:263 (116:116); 3:47 (25:25); 3:48 (29:29).

desordenada, más intuitiva y eso no les hace menos eficientes ni desde el punto de vista práctico ni desde el punto de vista de razonar o de

1:92 (161:161)

INI3: [...]y yo soy la 1ª que además animo a que los alumnos no se concentren sólo en desarrollar conceptos, sino que, tienen que saber hacer, tienen que saber estar, tienen que saber, es que las empresas, porque además nuestra titulación, su trabajo va a ser en empresas. Las empresas ya saben que tú sabes hacer cosas, entonces te van a valorar por muchas más otras cosas que añadidas a unos contenidos y a unos conceptos.

Posiblemente la relación entre la formación por competencias y el mercado laboral, en la medida que se constituye desde la acción docente, llevará la huella o impronta de la pasión por el conocimiento y el valor de la formación integral, que las/los docentes asumen como parte fundamental de su rol y quehacer cotidiano. Pero es una huella que al parecer se desdibuja en la irrupción de las competencias, la cuales aparecen como un elemento que modifica la antigua relación entre la universidad y la sociedad.

4) La relación entre el modelo y el mercado laboral se instrumenta por medio de las competencias

Otro aspecto de la relación entre formación por competencias y mercado laboral, que se deriva del análisis, es cómo dicha relación queda instrumentada por la mediación de las competencias. Las competencias aparecen en el modelo que se implementa en el llamado proceso de Bolonia y algunos las consideran un elemento inusitado del modelo. El siguiente fragmento nos habla de eso, de cómo las competencias llegaron como algo no previsto, que se introdujo en la coyuntura del proceso de Bolonia y que no era más que un artefacto pedagógico al que se metió dentro de la universidad:

1:33 (68:68)

CCM7: Quizás sí que es verdad que al principio, eh, las competencias que nos llegaron desde el rectorado, digamos, que llegaron a las titulaciones, si que a lo mejor tenían un componente más práctica, también porque quizá y a lo mejor, y yo creo que esto no es algo directamente relacionado con Bolonia, sino que es algo que se ha aprovechado Bolonia para hacer. Intentar dar una, una orientación más aplicada, más hacia el mundo laboral a las titulaciones. Yo creo que esto no tiene nada que ver, en principio con Bolonia pero a lo mejor se ha

aprovechado el momento, se ha aprovechado la coyuntura y los cambios de plan de estudios para intentar enfocarlo hacia aquí

¿Qué implica entonces la irrupción de este objeto que, al menos en lo aparente, no es más que una dimensión pedagógica de la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS) en la universidad española? ¿Cómo modifica la formación universitaria y su relación, en concreto, con ese horizonte llamado mercado laboral? ¿De qué manera se adaptan, responden, traducen, se oponen, traicionan, ajustan, niegan o alteran las prácticas docentes a ese objeto llamado competencias y que se aloja en el corazón de la formación universitaria como un parásito que le hace ser de una nueva forma? Son preguntas que llevan a los otros ejes del análisis, que veremos con cierto detalle más adelante, pero lo que se advierte desde ya es que las competencias tienen por efecto de que modifican sustancialmente la formación sin que sean una reforma o un programa pedagógico con contenido alguno. Las competencias aparecen como una metodología, como una manera de evaluar el aprendizaje, como una perspectiva sobre el proceso educativo, como una forma en la que el plan de estudio y cada asignatura cristalizan en las guías docentes y en los informes de evaluación. Y una vez situado allí, una vez que el objeto se instala, comienza a funcionar: el objeto-competencias genera unos efectos en toda la práctica docente, de una dirección que apunta siempre hacia la relación entre formación y mercado laboral.

Estos efectos se expresan en las siguientes citas que hablan de los cambios que se marcan y generan una diferencia entre la acción docente y el aprendizaje, a partir de la entrada del modelo de las competencias:

1:44 (84:84)

CCF2: Es decir, sí creemos que les da mayor facilidad para conectar con una empresa el hecho de haber tenido que explicar algunos temas, de haber tenido que hablar en público, de haber tenido que escribir un informe. Esto creemos, que ya es una cosa que antes no se hacía y ahora se hace, y puede ayudarte a presentarte a ti mismo delante de una empresa.

5:41 (116:116)

INI4: Y ahora pasamos a... a otro nivel más adelante ¿no? Que es las competencias, no sólo que... que tenga habilidad para hacer ciertas cosas si no que sea competente para realizar ciertas funciones que serán aaa... primordiales en su tarea... en sus tareas profesionales ¿no? Una

vez se incorporen en el mercado laboral o en para hacer investigación o en lo que sea ¿no?, entonces estas competencias eee no estamos acostumbrados porque no existían hasta... ¿no? hasta esta o estaban demasiado implícitas en la asignatura muy diferentes y se trata de un poco de organizar todo, entonces emm...

También hay docentes para quienes la introducción del modelo de las competencias no marcan ninguna diferencia y no afectan la enseñanza o los aprendizajes, indicando así cierta normalidad (aunque estos argumentos también forman parte de un efecto de "naturalización" del objeto, que veremos más adelante):

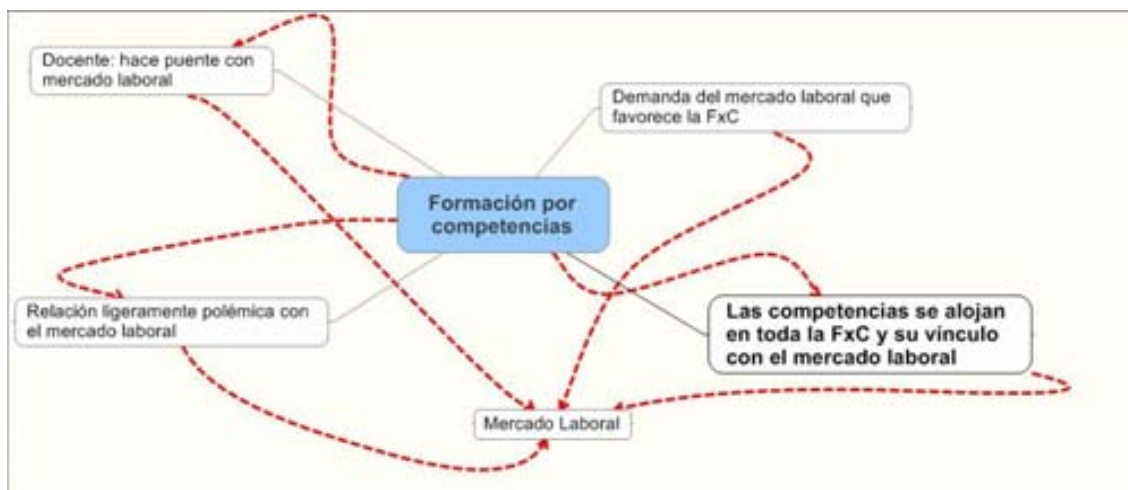
5:12 (36:36)

CCM7: Y yo creo que en general nosotros cuando hacemos clase y en el día a día, no estamos muy preocupados por las competencias. No vamos pensando en las competencias, es decir yo explico a mis alumnos una serie de cosas y quiero que aprendan una serie de cosas, y esas cosas yo ya sabía lo que quería que aprendieran antes de que eso tuviera el nombre de competencia no. tal o competencia no. cual, entonces, que se llamen competencias y que tengan unos numeritos, no quita el hecho de que, bueno cuando explicas ya sabes lo que quieres que los alumnos hagan.

1:52 (94:94)

CCF3: No creo, que más ni menos que antes. O sea, todos los alumnos, desde siempre creo que hemos sido competentes en algunas cosas, no tan competentes en otras, mejores en algunas, mejores que en otras, y al final como la nota es una, la nota es la que es. Pero en el trato, cuando un alumno va a una empresa cuando viene a hacer la entrevista para hacer un doctorado, lo que sea, esas notas están allí, pero las competencias se notan de otra manera. Creo, que no más ni menos que antes.

Esta relación entre el modelo de las competencias y el mercado laboral, lo podemos representar en el siguiente mapa conceptual:



Mapa conceptual de la relación entre "formación por competencias y mercado laboral"

Las competencias han ingresado como dispositivo en la universidad y sea que se les perciba como relevantes o no, en el modelo de formación que las implementa, hallamos que el discurso y las prácticas docentes se hallan afectadas por la noción: las competencias se introducen como un nuevo lenguaje y se establecen como un formato; las competencias son una disposición administrativa de la universidad (así se debe enseñar y ello se debe hacer constar frente a las agencias de control) son un desafío para organizar la evaluación; las competencias se presentan como oportunidad para reflexionar la tarea docente o como incremento del trabajo en las horas que exige la evaluación continuada. Y en todas estas situaciones, las competencias señalan hacia el mercado de trabajo, al mismo tiempo que afectan la cotidianidad del trabajo educativo.

2. El vínculo entre formación por competencias y las competencias como recurso humano es un vínculo tenue o un vínculo poco relevante en los datos

El segundo eje temático emergente del análisis tiene que ver con la consideración de las competencias como un recurso humano para la empleabilidad. La noción de las competencias como recurso humano (Ignasi Brunet y Ángel Belzúnegui 1999, 2005; Ignasi Brunet y Antonio Vidal, 2004, 2008) supone que en una empresa la contratación y estabilidad relativa de un trabajador está ligada a los resultados y a las competencias que aportan un valor a la empresa. En este modo de organización las competencias se

gestionan como recursos (recursos humanos que se traducen en inventarios y perfiles de competencias) "orientados a convertir la empresa en una máquina eficaz al servicio de la competitividad económica" (Brunet y Vidal, 2008, p. 42). Pero ¿qué ocurre cuando las competencias se introducen en la formación universitaria como un eje básico para la instrumentación de las actividades de aprendizaje y en los formatos de evaluación? ¿Acaso las competencias que se desarrollan, se adquieren, se mejoran, se pulen, en las actividades que propone un docente, como competencias que evidentemente incluyen un saber hacer y hasta un saber estar, se conciben como un recurso humano para la empleabilidad? Los resultados del análisis indican que no parece ser así. Cuando mucho, en las prácticas de las/los docentes se llega a tener en cuenta alguna metodología de evaluación o algo del lenguaje de los recursos humanos, que es típico de las empresas y que es dónde se realiza la gestión de las competencias como recurso humano. Es un tipo de utilización de instrumentos y de lenguaje que intenta hacer una mejor implementación de la formación por competencias. Esto lo vemos en la siguiente cita, donde se habla del uso de una herramienta de evaluación que es típica del sector de recursos humanos de una empresa:

2:10 (12:12)

SJPS2: no en el grado, pero lo hacemos en el master, [...] que, diseñamos un assement center, para evaluar las competencias que hayamos diseñado en el perfil de entrada y que queríamos conseguir a través de los aprendizajes en el propio master.

No obstante, la utilización de esta herramienta en la universidad conlleva también el uso de determinados componentes que son típicos del lenguaje de las competencias en la empresa actual, como por ejemplo la empatía o la atención centrada en el cliente:

Hacemos ese assement center al final del curso y evaluamos pues orientación al cliente, evaluamos comunicación, empatía, todo eso implica que los ponemos a resolver situaciones en grupo, individuales, grupo más pequeño, grupo más grande, para poder observar comportamientos, realizar esa evaluación

Las competencias que se valoran en las empresas, que les hacen un recurso humano valioso, son de tipo transversal y se asocian con capacidades de

trabajo que son idóneas para la nueva organización del trabajo flexible y competitivo. Aunque no es predominante en el discurso analizado, sí que está presente la connotación de las competencias como un recurso humano valioso en la formación universitaria que contrae el modelo de la formación por competencias, como vemos en el siguiente fragmento:

2:11 (16:16)

INI3: pero la empresa siempre valora ese plus de iniciativa, no de quedarte solamente en, en estrictamente lo que me hayan pedido sino el tener un aspecto, una visión más crítica, es decir muchas competencias transversales yo las veo absolutamente necesarias.

Si eso significa, no sé, mercantilizar o venderse a lo que la empresa y el mundo laboral exige pues bienvenido sea, sinceramente, pues para qué quiero poner en el mercado gente que muy purista, no sé, muy bien formada pero que luego no saben estar donde tienen que estar, no saben adaptarse. Siempre se ha dicho que los mejores premios extraordinarios, o la gente que tiene muy buen expediente, no sé si son los más recomendables [ríe] para una empresa, en el sentido de que a veces son gente que han dedicado muchos esfuerzos a su formación, eso, muy técnica, muy propia, etc. pero quizá están mermados de otras competencias, inteligencia emocional, y de saber estar, y a veces eso en una empresa, sirve tanto o más que los conceptos o los contenidos.

No hay que confundirse con la ironía en el discurso (docente de ingeniería informática: *si eso significa mercantilizar o venderse... pues bienvenido sea, sinceramente...*), puesto que es parte del rol del/la docente responder a un conjunto de tareas de formación y evaluación de los estudiantes *dentro de las condiciones de posibilidad que se tienen*. El contexto de recursos escasos y las políticas de recortes en el sector le dan sentido al comentario irónico.

No se debe olvidar, por otra parte, que la/el docente tiene un vínculo con el estudiante que no está mediado por la relación contractual que hay dentro de la organización empresarial. Incluso esta diferencia marca un manejo absolutamente distinto frente a la competencia y la incompetencia (si las hemos de considerar un recurso humano para una empresa): si en la empresa el foco de valoración está en el sujeto competente, en la universidad el foco de atención incluye *de manera especial* el sujeto que no logra adquirir o desarrollar tales o cuales competencias, como lo expresa el fragmento siguiente:

4:28 (12:16)

CCM3: P3: Y no le prestas ni más, ni menos atención. Bueno, de hecho, normalmente a los que son menos competentes o están sacando peores notas que das normalmente, sí se deja, les prestas más atención, ¿no?, porque, bueno, el otro día ves que, en fin, queda.

E: Va quedando

P3: Va tirando, ¿no? , es (...). Justamente la parte de las entrevistas es un poco de, de atención hasta a esta gente, ¿no? Sobre todo cuando, cuando (...), pues ves alguien que te ha hecho todo perfecto, que te lo está contando perfecto, pues enseguida acabas, ¿no? Y la persona que tiene más dificultades es la que

E: le dedicas más

P3: le dedicas más, ¿no? Es que, claro, la enseñanza es, hablas con personas y no las ves como un empleado, no, la ves como alguien que se está formando, pues, intentas ayudarles y ser consciente de lo que les pasa y si les ves.

En resumen, el eje temático del análisis respecto a las competencias como recurso humano para la empleabilidad, no muestra gran significación en su vínculo con la formación por competencias dentro de la universidad. A pesar de ello se puede uno preguntar acerca de los efectos que tiene la irrupción de las competencias en la formación universitaria, con relación a pensar las competencias como un recurso humano. Sobre todo resulta de interés mantener la cuestión si recordamos que la gestión por competencias como recurso humano tiene estos efectos: 1) la primacía de una lógica de resultados, 2) la evaluación centrada en el mérito individual y 3) una tendencia al aislamiento en el trabajo colectivo (cf. Matilde Massó, 2005, 2011). Y en el caso de la universidad ¿qué efectos produce la acción conjunta de las competencias y los docentes en el proceso formativo cuando adquiere mayor peso una lógica de resultados por vía de "las evidencias de aprendizaje" de las competencias? ¿Qué se valora y cómo se hace destacar en el proceso de la formación y la evaluación? Veremos enseguida los ejes que muestran los efectos de la valoración de la acción docente con respecto a las competencias y a los ámbitos que se producen con el dispositivo de la formación por competencias.

3. Efectos de la acción docente en la valoración de competencias y los ámbitos de valor resultantes.

Hay dos ejes del análisis que presento en éste apartado y que se relacionan con una categoría de gran relevancia en el análisis, que es la acción docente que produce unos efectos de valoración de las competencias, y que interesa

mirar con cuidado, para comprender su modo de operación. En el análisis ha resultado central esta categoría de la "acción docente"

Aunque quizá sea una perogrullada decirlo a estas alturas, pero es importante tener presente que la categoría "acción docente" emerge del análisis de los datos y se interpreta desde la perspectiva de una acción dislocada, de agencia colectiva, constituida por mediadores²⁰¹. No se ha de entender jamás que la acción docente se refiere a lo que "hace un profesor x o una profesora y" ni a "lo que hacen los docentes".

En el análisis hallamos cómo la categoría "acción docente" genera un complejo proceso de valoración de las competencias. Este proceso tiene dos dimensiones muy importantes, que se corresponden con dos ejes temáticos emergentes: en primer lugar la "acción docente" operativiza la valoración del objeto por medio de determinadas acciones y, en segundo lugar, dichas acciones generan unos efectos o dan lugar a ciertos objetos de valor resultantes.

La acción conjunta entre docentes y el dispositivo competencias tiene una complejidad²⁰² que, en suma, lo que indica es un proceso de valoración, a partir del uso del objeto competencias. Por valoración me refiero a un conjunto de acciones, decisiones, usos de lenguaje, instauración de procedimientos de evaluación y formas de comprensión reflexiva por parte de las/los docentes que se orientan siempre hacia los estudiantes, para que éstos logren tener o detentar unas ciertas competencias.

¿Qué se entiende por competencias desde la acción docente?

Es llamativo que, en el cuerpo discursivo de las/los docentes, no aparezca una definición precisa de lo que se entiende por "competencia". Se dan diversas respuestas entre las/los docentes entrevistados: hay quienes enuncian una

²⁰¹ Los agentes son un colectivo híbrido, que realiza una acción conjunta, histórica, emergente y compleja. Incluye, por ejemplo, a las/los docentes, a grupos coordinados que diseñan e implementan una asignatura, a mandos intermedios de la institución académica, a textos en papel y en formato digital de presencia casi ubicua llamados "guías docentes", a instituciones externas que controlan y supervisan la calidad educativa de los grados, a estudiantes de carne y hueso que se recomponen en "estudiantes híbridos" al someterse a la implementación del modelo de las competencias. Estos, entre otros actantes.

²⁰² cf. los gráficos de networks 2, 3 y 4 en el anexo 4.

definición que habla de conocimientos y habilidades; hay quienes hablan de "una formación más integral"; quienes asocian competencias con aprendizajes prácticos o aplicados a la solución de problemas concretos; hay quienes consideran que las competencias no son otra cosa que el uso del sentido común. Y hay quien opina que las definiciones oficiales o que vienen desde la misma institución no son claras, sino confusas:

1:33 (70:70)

CCM7: [...] Y de hecho, eh, mmh, existe una definición de lo que es competencia que es algo que realmente es un galimatías, o sea la definición de lo que es competencias es un galimatías, y de hecho al principio, eh, bueno pues por aquí por los pasillos y así, la gente comentaba esta definición, y la comentábamos

La cuestión de la definición viene a colación porque las competencias son un elemento definitorio en la formación y la evaluación dentro del nuevo modelo que implementa los créditos europeos. Los docentes trabajan cada día, a lo largo del curso, con una noción²⁰³ que no está bien definida y sin embargo "eso se mueve", es decir que la noción vaga o indefinida sigue siendo igualmente operativa.

Pero la noción también aparece definida con gran claridad conceptual, como cuando se enuncia en el siguiente fragmento de una docente que, además del modelo de las competencias, tiene mucha experiencia en otros modelos de aprendizaje²⁰⁴:

3:52 (33:33) 3:53 (33:33)

CSE3: competència és tot allò que té la persona, que té el... per tant, lo que et dic, eh? els coneixements, les habilitats, les aptituds, els valors... que sap posar en marxa per resoldre un problema i un problema no fàcil [...] un estudiant és competent, quan sap resoldre'l satisfactòriament i, si m'apures, vull dir, amb els mínims recursos amb molta eficàcia i eficiència

Es interesante notar, en la cita previa, que cuando la definición de competencias aparece muy clara, con precisión conceptual, también aparecen

²⁰³ Jordi Planas (2011), siguiendo el multicitado trabajo de Jonathan Winterton, Françoise Delamare-Le Deist y Emma Stringfellow, (2006), dice que respecto a las competencias es preferible usar el término noción y no concepto, porque "estamos muy lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del concepto de competencia.", nota 5, p. 1051.

²⁰⁴ En el modelo de ABP, "aprendizaje basado en problemas".

dos elementos asociados que se ligan a las competencias: una situación de problemas reales donde se aplicarían las competencias y un elemento del tipo administrativo–económico (usar los recursos con eficacia y eficiencia).

Por otra parte, en el repertorio argumentativo de los discursos docentes la noción de competencias apunta a algo que no está presente, que no es inmediato, sino que es relativo al futuro o lo que viene después. Se trata de un mundo que está "afuera" y que tiene una función de horizonte de llegada. Así, en el siguiente fragmento, del grado de enfermería, se dice que las competencias se caracterizan por ser "finalistas", es decir que están absolutamente ligadas a ese futuro de inserción laboral:

3:112 (31:33)

CSE3: P3: Mira, jo la competència la considero sempre... sempre finalista. I això, mmm...

E: Finalista?

P3: Finalista, sí, perquè em dius: "No, l'alumne fins a tercer o fins a quart no serà competent. Clar, aleshores què què avalues a primer i a segon i a tercer, no? És a dir, per mi la competèn..., bueno per mi, jo em baso en que una persona té unes característiques, eh? de caràcter, de tarannà, de manera de ser, que són innates, i, sobre aquestes, sobre aquestes, mmm... s'hi assenten, s'hi assenten uns coneixements, unes habilitats, unes actituds, valors, mm? que això sí que evidentment s'aprèn, eh? sobre aquesta base que ja té, i aleshores s'adquireixen unes subcompetències, vale?, ara potser t'ho estic fent molt teòric, però em va bé pel discurs, després ja sintetitzaré, i tot això li ha de servir a l'hora de quan tingui un problema, com fica en joc, com fica en solfa, no? com harmonitza, com lliga aquests coneixements, aquests habilitats, aquestes actituds.

En los argumentos del fragmento hay una cierta complejidad con respecto a la noción: la competencia es finalista y por tanto supone un largo proceso temporal; en la competencia hay algo innato de base y después se asientan conocimientos, habilidades, actitudes y valores; las competencias se subdividen en sub competencias; tales subcompetencias y todas las competencias se han de armonizar en un todo que se realizará en una situación futura. Esta claridad respecto a la noción de las competencias y la capacidad de argumentar con precisión sobre la complejidad de las competencias no significa que la aplicación del modelo formativo de las competencias sea sencilla. En realidad es una tarea muy ardua dado que el

modelo supone, como vemos en la cita que viene, todo un cambio de paradigma, un cambio cultural:

3:57 (35:35)

CSE3: Ara, això és lo que costa, i torno a lo que em deies, quines dificultats, avaluar això costa molt, perquè clar no estem nosaltres que podem tindre una concepció més, més feta de lo que és avaluar per competències, sinó que jo això ho he de transmetre en papers, explicar-ho a les professores de pràctiques o explicar-ho a l'infermera assistencial que tindrà al costat un estudiant en pràctiques i (esbufega) i això és un canvi cultural, un canvi de paradigma, que et deia abans, que costa moltíssim

En el discurso se señala que la aplicación del modelo de las competencias implica mucha dificultad para el trabajo de evaluación en el día a día y que también es muy complicado explicar y persuadir a los demás docentes del cambio paradigmático que representan las competencias.

La noción de competencias, por otra parte, también aparece como algo poco práctico o confuso, como una especie de artefacto lingüístico abigarrado de palabras que son, sin embargo, poco claras y poco útiles o que tal vez simplemente resulten superfluas. Veamos dos citas que lo expresan así:

3:67 (62:62)

CCM7: [...] que siempre nos da un poco la impresión, que no se si es verdad o no, pero nos da un poco la impresión que está un poco hueca. Que hay mucho bla bla bla, pero que si escarbas, todo eso se podría resumir en 4 cosas y a partir de allí todo lo demás es bla bla bla y terminología y ponerlo todo muy difícil y muy raro para que no lo entienda nadie y parezca que es muy difícil y muy importante

3:124 (83:83)

SJPS1: esto de competencias, porque en el fondo lo que estoy viendo es, qué es meter, cierta palabrería, cierto tecnicismo, a un saber que en el fondo no es diferente a lo que igual antes se hacía pero que está complejizando de unas maneras poco claras, a veces y poco prácticas, aquel trabajo que llevamos a cabo

Con todo y esta versión, extraña y difusa, de la noción de competencias, el objeto-competencias actúa como un elemento de trabajo, un objeto que se implementa en la educación, que conjunta las diversas acciones de formación, de organización de actividades de aprendizaje, que diversifica las formas de evaluación y engloba todo el proceso formativo. En suma, a pesar de no lograr

entenderse como una categoría, ni siquiera como un concepto, las competencias son un objeto que funciona, que es operativo. Me interesa en este punto, donde el análisis así nos lo muestra, que nos enfoquemos en la operatividad que se refleja en la acción docente; en la manera como la acción docente implementa las competencias en la formación (con estudiantes de los grados universitarios) y procede a valorar, a destacar, a hacer relevantes unos determinados comportamientos, unas formas de hacer, un cierto lenguaje, una visión de las capacidades a partir del aprendizaje y una comprensión nueva de la subjetividad. En suma, que nos enfoquemos en la acción que media, así sea de modo incipiente, para la constitución del *homo competents*.

3.1 La acción docente operativiza la valoración por un conjunto de acciones: control, valorización, naturalización y visibilización o aparición

La categoría "acción docente" operativiza la valoración del objeto por medio de diversas acciones: acciones de control, de valorización, de naturalización y de visibilización de las competencias.

Nuevamente insisto en que se ha de entender la acción docente como la acción que realiza un colectivo muy complejo y no las/los docentes de manera individual y ni siquiera como el conjunto de profesoras/es. Es un colectivo que configura su agenciamiento en un arco de acción amplio y enmarañado, en el cual se conjuntan elementos diversos.

En el siguiente párrafo, extenso y denso, intento mostrar la complejidad de la acción colectiva que constituye la "acción docente". Así, vemos que en la acción docente está presente la acción que impone el modelo de competencias desde arriba, puesto que se trata de un modelo dado verticalmente: 1:33 "*las competencias que nos llegaron desde el rectorado*", 1:34 "*entonces, había, lo que sí nos decía el decreto del ministerio...*", 4:35 "*una de las cosas que justamente lo decía la decana de [...] en la lección inaugural, una cosa que se pide por parte de los estudios estos que hace la (agur) o la (apo) de los estudiantes que han acabado, es que...*"). En la acción docente está presente una determinada organización de cada asignatura, lo cual incide en el aula, con los estudiantes: 5:29 "*nosotros hacemos la primera presentación de que habilidades, que competencias tendrán, que conocimientos aprenderán y*

demás y el alumno tiene, más o menos mi idea de lo que aprenderá en esta asignatura...". En la acción docente hay un horizonte de empleabilidad que actúa sobre las tareas de aprendizaje diseñadas para las/ los estudiantes: 1:123 "*...pero ahora vamos a hacer una práctica y cuando te encuentres esto, lo resuelves, y cuando vayan a una empresa y sepan...*". Y participa de la acción docente una visión (supuestamente) nueva respecto al aprendizaje: 1:264 "*... se supone que los nuevos grados introducen una manera nueva de aprender, no?*". La acción docente conlleva un amplio abanico de aspectos a evaluar: 4:13 "*...por ejemplo los ítems que yo suelo evaluar son conocimientos, capacidad de síntesis, de crítica y de trabajo, trabajos individuales, capacidad de análisis en grupo.*". O implica unas formas de trabajar que modifican las relaciones entre las/los docentes, y no siempre de modo fácil: 5:46 "*Tenemos que trabajar además más coordinadamente pero, la gente está asfixiada y...*". Esta compleja y densa acción colectiva, que aquí llamamos "acción docente", aparece siempre mediada por el objeto competencias, cuya materialidad se expresa en **la guía docente**: 5:64 "*a ti te hablan de competencias y esas competencias bueno, por lo menos hasta el momento digamos llegan hasta el punto de que tú tienes que plantear en la guía docente las competencias de la asignatura, y después a la hora de evaluar tienes que evaluar esas competencias*". En suma, la acción docente incluye elementos heterogéneos y está atravesada por relaciones que hacen todavía más complejo su agenciamiento en los efectos que genera²⁰⁵.

Si la acción docente genera valor, valoración de las competencias, ¿cómo se genera esa valoración y qué ámbitos son efecto de la misma? ¿Cómo se operativiza el proceso que hace emerger, como efecto de una acción que no cesa de buscarlo, aquello que se quiere para los estudiantes, o sea que las/los estudiantes puedan adquirir, desarrollarse, equiparse, asumirse, demostrar que son competentes, en suma *que demuestren que han aprendido* (que es lo que miden los créditos ECTS)? La acción docente lo hace por medio de acciones de control y otro tipo de acciones. Comencemos con la primera.

²⁰⁵ Cf. el gráfico de la network 4, sobre la categoría "acción docente" en anexo 4.

1) La acción docente operativiza la valoración del objeto por medio del control

En el modelo de las competencias el control docente se realiza por medio de la evaluación y ello resulta muy funcional porque se ajusta perfectamente al modelo. En el modelo de las competencias tiene mucho peso el perfil de competencias y en el caso de los contextos formativos es muy importante que la evaluación remarque aquello que es valioso, aquello que se quiere desde el punto de vista del perfil:

3:39 (10:12)

P1. La actitud? Se valora mucho.

E. Y ¿esto cómo lo hacen?

P1. Por ejemplo, en prácticas, esto lo evaluamos, en teoría o sea en estos seminarios que le digo y en las prácticas. ¿Cómo? Pues por ejemplo, si participa, si es responsable, si llega pronto, bueno si llega puntual, si la clase es obligatoria pues la asistencia, cómo se comporta con sus compañeros, cómo trata al profesor. Y luego en las prácticas, pues continuo, cómo trata al enfermo, cómo le habla, cómo mmh, bueno, cómo también trata a tu tutor, a la enfermera que lo lleva. Continuo.

La forma en que el control se hace operativo es *la evaluación continuada*. En las variaciones del cuerpo discursivo aparece la opinión de que la evaluación continuada simplemente se enfoca sobre experiencias que ya ocurrían, y que los procedimientos de aprendizaje ya tenían lugar en el pasado. Consideran que la diferencia consiste en que el foco de atención del modelo se coloca en la evaluación de las competencias:

5:59 (24:24)

CCM1: Una cosa es que se supiera que esto no se hiciera [aprender y dominar cierta competencia] y otra cosa es que se valorara, en cuanto a evaluar los estudiantes, no? Lo que ha cambiado es ¿cómo se evaluará? Pues a través de lo que se ha dado en llamar la "evaluación continuada"

El control, que se deriva de la evaluación continuada, desde el punto de vista del día a día sobre el estudiante, es un control que tiene efectos diversos. Uno de los efectos contundentes es la intensificación en el trabajo por parte del estudiante. Esto ha producido otros cambios, como el decrecimiento de alumnos "no presentados" a las evaluaciones (lo que se mide en un "índice de alumnos no presentados"). También hay efectos no buscados, como cuando la evaluación continuada dificulta que los estudiantes se puedan dedicar más a

sus intereses en los estudios o que los estudiantes acaben muy agobiados, sobre todo si no son capaces de organizarse (adicionalmente el control impone la competencia de auto organización). Vemos estos efectos en el siguiente fragmento:

5:32 (92:92)

INI2: P2: A ver, yo creo que los alumnos en el tema de la implantación de la metodología, de evaluación por competencias que ahora estamos considerando y que se traduce en una evaluación continuada si? significa que el alumno debe estar trabajar más al día a día y esto que genera? bueno, genera el alumno ya que tiene que hacer pequeñas cosas pero día a día, hemos reducido el número de no presentados si? lo que pasa es que como tienen tantas cosas que hacer en el día a día y tienen un seguimiento tan y tan, hemos perdido que un alumno que pueda dedicarse mucho a lo que le gusta y poco a lo que menos le gusta, entonces digamos, las notas son mas, están más dentro de una franja más homogénea, hemos reducido el número de no presentados como he dicho anteriormente y hemos ganado también que el alumno que no tenga unas habilidades, unas competencias en capacidad de organización y en gestión del tiempo, va mas agobiado que antes.

El control docente no se concibe tanto como una tarea de supervisión o vigilancia, sino como una acción formativa con respecto a las competencias. Esto significa que el control establece una dirección al ejercitarse, es decir que marca unas pautas en el "saber-hacer" que apuntan en una dirección, que es la del mercado laboral. Esto lo vemos en el siguiente fragmento, donde la acción evaluativa insiste en la calidad e introduce elementos de tipo económico en el saber hacer de las competencias que se están trabajando en la universidad:

4:62 (46:46)

INI1: *Eso es más cómo implementas la, entiendo que depende más de cómo implementas lo que les pides hacer. Si tu les pides hacer una práctica, yo qué sé, que sea una aplicación que haga una cosa concreta, te la traen y miras "funciona o no funciona", vale, pues entonces estás siendo poco crítico. "Funciona?, sí, y? pero ¿cómo está hecho? El día de mañana si pedimos unas modificaciones, ¿cuánto me va a costar hacerlas?" Etc etc, digamos es totalmente compatible y no sólo compatible, sino necesario introducir temas de calidad y ser críticos y todo eso.*

2) La acción docente operativiza la valoración por actos de valorización

Una manera operativa de valoración, es decir un procedimiento de valoración de las competencias por parte de la acción docente, consiste en utilizar

formaciones lógicas, es decir construir una cadena lógica o una consecución que elementos que son consecuencia necesaria de lo que les antecede. En el siguiente fragmento vemos dicha formación lógica en la construcción del argumento:

1:13, 1:114 (36:36)

CCM1 [...] que había que vigilar, pues tener en cuenta las competencias, montar un sistema competencial de actuación. Entonces, eso no nos pareció mal, porque también nos dimos cuenta que no era normal que un titulado nuestro saliera afuera y no supiera expresarse o escribiera con faltas de ortografía, exagerando un poco, a lo mejor no (rie), eh, y que esto había que cuidarlo, no? Y si nosotros le pedimos un trabajo, pues vamos a ver no sólo que el contenido sea el correcto y que haya aprendido los contenidos matemáticos pero que lo presente bien, eh, y una cosa para que lo lea una tercera persona, ha de ser legible para una tercera persona, porque el estudiante no escribe para él, escribe para otro. Entonces esto también nos lo planteamos y de aquí salió la lista de competencias que pusimos.

La acción docente formula de esta manera el encadenamiento lógico: tenemos una política educativa que decreta la implementación de un modelo determinado (lo cual supone unas razones); a ello le sigue el hallazgo de que los estudiantes que egresan no redactan bien (lo cual, se nos advierte, *no es normal*, aún cuando los estudiantes dominen las matemáticas, en el caso citado); como consecuencia de todo ello, se diseña y realiza una actividad que permitirá valorar que los estudiantes puedan redactar de modo legible, para los otros y de un modo bien presentado.

Este ejemplo discursivo de encadenamiento lógico de las acciones, es una operación de valorización, es decir que la acción docente genera un valor para las competencias al darle la forma de algo necesario e imperioso.

Otro acto de valorización del objeto proviene de la implicación de la persona de la/el docente, pues dicha implicación tiene que ver con involucrarse de un modo muy intenso e incluso replantearse su función docente, como lo expresa la siguiente cita:

3:122 (90:90) 3:102 (92:92)

INI4: el profesor siempre tiene que ser el facilitador del aprendizaje, mmm nunca un... un simple transmisor de información (mmm)

[...] el alumno pues cómo lo vamos a evaluar si ha obtenido estas competencias, esto implica que el profesor tiene que ejercer realmente su rol no puede ser un transmisor de información tiene que involucrarse en la clase tiene que determinar si el alumno está realmente adquiriendo estos.. estas tres cosas ¿no? conocimientos, habilidades y competencias y tiene que... que ser capaz de de determinar si hay un problema y retroalimentar el propio proceso para al final conseguir el objetivo de siempre que es que esas tres cosas estén en el... en la... la mente del de la alumno ¿no?

Vemos que es una acción que implica totalmente al sujeto, en la manera como se auto percibe (un facilitador del aprendizaje y no un mero facilitador de información) y en la acción que despliega. Y no es que una cosa sea causa de la otra, sino que funcionan de modo conjunto: la adquisición de las competencias es un efecto de la acción que liga una forma de actuar (involucramiento) con la percepción de su rol docente.

La acción docente genera múltiples efectos de valoración a partir de intervenciones muy precisas, como si unos cuantos golpes maestros, a pesar de lo concreto y limitado de su acción, tuviesen efectos de alcance mucho más amplio (y, se dice, positivos). El siguiente fragmento muestra una descripción de ciertas intervenciones que valoran la competencia, pero es llamativo ver la multiplicidad de efectos que tienen las intervenciones de la acción docente:

3:25 (78:78)

AHH1: [...] entonces, es difícil, es difícil, mmhh, valorar si todo esto va a enriquecerles, pero yo creo que, finalmente van a tener un título conscientes de la importancia que tienen ciertas competencias que antes no tenían, es decir, importancia de, aahh, del trabajar en equipo, nadie va a, o casi nadie actúa solo, y a veces se lo comento, cuando veo ciertas, tensiones en un, en un equipo que están trabajando juntos [...] Pues cuando yo veo ciertas tensiones porque resulta que se han comprometido a encontrarse un día determinado y a presentar los materiales que han buscado cada uno por su lado, y resulta que hay un par de ellos que no han llevado el material, pero yo siempre les digo, trabajar en equipo no es fácil, [...] hay gente que cuando quedamos para dentro de 15 días, pues, es muy escrupulosa y tiene el trabajo hecho y hay gente pus que no, que no, y para trabajar en equipo, bueno, pus son compañeros difíciles, y les digo, bueno esto es un aprendizaje, no sólo es lo que tú sabes, que esto ya te lo garantizamos, pero ahora te garantizamos de que sepas algo más, sepas por ejemplo trabajar en equipo, y lo habrás experimentado, habrás experimentado dificultades durante toda tu carrera, pero son las que encontrarás en la vida diaria [...] hasta ahora eran poco conscientes de la importancia, y digo a ver,

en cualquier ámbito de trabajo tendréis que exponer algo oralmente, con lo cual, cuando antes empecéis, mejor, y éste es un cambio pus que les cuesta, porque están poco habituados a hablar en público y yo creo que van a salir, pus convencidos de que han aprendido algo más que contenidos, es decir, es el plus que yo veo en ésta formación, [...] y si alguien se da cuenta durante éste trayecto, de que tiene que poner medidas, las que sean, para mejorar el proceso de redacción, no sé, de un artículo, re-escribiendo muchas veces, si hace falta, yo creo que también se dará cuenta de la importancia de poner por escrito unas ideas, yo creo que éste es el gran cambio, que sean conscientes de algo

En la descripción que se hace en la cita anterior la acción docente parece simple y tiene que ver con unas intervenciones oportunas: decir algo a los estudiantes cuando aparecen tensiones derivadas del trabajo en equipo. La acción docente es iterativa, insiste (*pero yo siempre les digo... y les digo...*). Y es una acción que más que transmitir conocimientos aporta una sabiduría (*nadie actúa solo... trabajar en equipo no es fácil...habrás experimentado dificultades [...] que son las que encontrarás en la vida diaria*). Pero las consecuencias son muy amplias: el estudiante obtendrá un título y una conciencia de la importancia de las competencias, el estudiante llegará a saber algo más que sólo saber (*lo habrás experimentado*), y tendrá unas competencias adquiridas (cuya utilidad va desde la vida diaria a *cualquier ámbito de trabajo*). Y lo más benéfico del efecto múltiple de acciones docentes tan concretas será que, junto con la adquisición de las competencias, se produce un "querer hacer" (*van a salir convencidos... tiene que poner las medidas, las que sean, para mejorar...*). Es un buen ejemplo de cómo la acción docente incide sobre los estudiantes para producir unos efectos muy diversos que tienen como denominador común la valoración de las competencias.

3) La acción docente operativiza la valoración del objeto por acciones de naturalización

Si la acción docente hace que las competencias sean algo valioso, ello supone que algo pasa de pronto: en el sentido de que, súbitamente, algo queda puesto en relieve. Hasta cierto punto es inevitable que las acciones de valoración generen un destello por la distinción que producen, como un cierto resplandor que emana de un objeto que, de pronto, se descubre como muy valioso. Y como una especie de contra parte, la acción docente naturaliza el proceso de

valoración de las competencias. Es decir, que la acción docente operativiza la valoración del objeto por acciones de naturalización. Veamos la siguiente cita:

3:22 (72:72)

CCF3: P3: Si, pero, procuramos que sea así, sobre todo en los laboratorios, que es donde más interacción podemos tener, son grupos más reducidos, allí sí, porque, por ejemplo, les hacemos presentar un trabajo, se los devolvemos, no evaluado pero sí corregido, "mira aquí has fallado en esto, en esto", y aquí también en competencias, sobre todo es en competencias no tanto en contenidos. Aquí, mira, o cuando están en laboratorio, aquí tenéis que hacerlo de esta manera, no de esta, fijaros que esto lo hacéis mal, porque aquí si es el feedback, sobre todo en prácticas, que es en grupos más reducidos y cuando estas allí, sí, bueno, creo que esto sí... insisto de todas formas, eh? Sigue siendo sentido común, ahora le damos nombre, pero esto ya lo hacíamos antes.

Aquí la acción docente formula una manera de hacer las cosas, procurando que los estudiantes trabajen y aprendan por competencias, con lo que se va marcando en cada estudiante el valor de ese saber-hacer. Pero la acción docente se acompaña de una insistencia, pues se nos dice: "sigue siendo sentido común, ahora le damos nombre, pero esto ya lo hacíamos antes". La naturalidad de la acción docente se deriva de la conexión que tiene con algo que ya existía. Es así que la práctica resulta familiar para la/el docente (esto ya lo hacíamos antes).

No es sólo que las acciones docentes que valoran las competencias resulten familiares para las/los docentes, sino que incluso tales prácticas son *las mismas* que antes ya se hacían. Tiene lugar una identificación casi completa:

3:28 (84:84)

INI2: de hecho las competencias, un profesor que tenga, un profesor que diseñe la asignatura y que tenga una responsabilidad académica ya estaba incluyendo las competencias dentro de su asignatura antes de Bolonia, de hecho nosotros lo hacíamos, nosotros hablamos dentro de nuestro departamento, la asignaturas que teníamos y decíamos: bueno en que asignaturas no vamos a enseñar esto, en qué asignaturas vamos a enseñar a que sepan hacer una presentación y hablar en público. [...] Por lo tanto ya estábamos haciendo dentro de cada asignatura el elemento de la competencia o la evaluación de la competencia y estamos distribuyendo, y esto era antes, cuando eran ingenierías, no eran de grado todavía, por lo tanto no creo que...

La naturalización del proceso de valoración no consiste sólo en el "aire de familia" que tiene el proceso, sino que se naturaliza mejor cuando se afirma que simplemente se hace lo que ya se hacía. Dicha identificación entre lo actual y lo de antaño desdibuja toda diferencia, para que el objeto nuevo (las competencias) no deslumbre en exceso por su valor y tenga mejor cabida.

El proceso de valoración también queda naturalizado al relacionar las actividades que se implementan con lo que los estudiantes "se van a encontrar" en las empresas, en su futura inserción laboral. Esta relación con lo que se toparán en el futuro los estudiantes se expresa en la siguiente cita, del grado de matemáticas:

1:243 (42:42)

CCM1: Ahora, que a estas personas que van a aquella empresa no le va a venir de nuevo el coger problemas que no son de matemáticas y convertirlos en problemas de matemáticas, eso no les va a venir de nuevo. Sólo pretendemos que esto no sea nuevo.

También la naturalización del proceso tiene lugar cuando se divulga la convicción de que las acciones de valoración responden a carencias que tenían los egresados de la universidad y, gracias al modelo de las competencias, ahora se pueden suplir tales carencias:

1:250 (106:106)

AHH1: Eran siempre los 3 puntos débiles [como resultado de una encuesta a egresados, se echaba en falta: más idiomas, trabajo en equipo, exposiciones orales] de aquella carrera [humanidades], entonces, yo creo que ahora, insistiendo tanto en las competencias, yo creo que al menos, al menos, yo creo que éstas debilidades, que antes existían con el título, ya no van a existir, porque entre todos procuramos que entre una actividad y otra, trabajen este tipo de competencias, porque parece que tengan que salir preparados para el mercado profesional.

La acción docente naturaliza sus procedimientos de valoración de competencias al establecer un vínculo con las demandas de las empresas, como lo dice el siguiente fragmento, que echa mano del argumento de que, sin esa conexión con lo que demandan las empresas, los estudiantes graduados se sentirán "estafados" (el término tiene su connotación económica, en cuanto la estafa es un daño al patrimonio):

1:255 (165:165)

INI3: P3: Pero yo tampoco lo veo muy negativo, el que además, evidentemente, lo que comentábamos antes, que además de formar gente con contenidos concretos del área en las que se está haciendo su grado, que tu además, le acabes dando una formación que es la que luego van a encontrarse, que necesitan para que la empresa los valore, los contrate, y les permita ir progresando, yo no lo veo mal. Al contrario, yo creo que, yo como estudiante, si voy luego a una empresa y me empiezan a hablar de una serie de aspectos formativos que no me han dado en la universidad, a mi me sentiría quizá estafada, o acabaría diciendo, "qué lejos está la universidad de la sociedad y de lo que el mundo laboral exige!"

Otra estrategia de naturalización consiste en establecer una comparación con instituciones que tienen mucho prestigio (en éste caso, las grandes universidades americanas) para ratificar que las acciones que valoran las competencias van por el camino correcto, como lo muestra la siguiente cita de un docente de ingeniería informática:

1:253 (146:148)

*INI1: P1: Es que, mira, por lo menos en informática, las grandes universidades americanas así lo hacen,
E: Así lo hacen
P1: Ellos te ponen... y esto lo he descubierto después. Mira: resulta que lo que nosotros creíamos que se tenía que hacer y que ahora estamos haciendo, es lo que hacen allí de toda la vida, quizá más potenciado porque tienen más recursos. Pero es lo que hacen, son, poner a, un software, ponen un problema y los alumnos lo resuelven, es más, los alumnos pueden venir con el problema, es decir yo tengo esta idea y la voy a desarrollar siguiendo estas pautas que tocan, están relacionadas con ésta materia, y ya está.*

Pero lo más natural que puede tener la valoración de las competencias, es que las competencias no sean un parche, que no sean algo añadido, sino que las competencias sean parte fundamental de la misma titulación, como en la siguiente cita, donde las competencias son parte fundamental de la ingeniería:

1:257 (167:167)

INI3: además en una ingeniería es fundamental, saber estar rodeado de gente, saber colaborar, saber interaccionar, saber, además de saber hacer cosas [ríe] evidentemente, pero saberlas vender y saberlas, eh, bueno, comunicar al equipo en el que estés...

4) La acción docente operativiza la valoración por acciones que visibilizan el objeto o lo hacen aparecer desde la nada

La acción docente, en el despliegue que hace de valorar y naturalizar las competencias, también produce un efecto muy curioso y es que hace aparecer lo inexistente. En el siguiente fragmento se plantea la cuestión respecto a si las competencias existían o no en los procesos educativos, antes de la implementación del modelo:

1:232 y 1:296 (171:171)

INI4: entonces estas competencias eee no estamos acostumbrados porque no existían hasta... ¿no? hasta esta o estaban demasiado implícitas en la asignatura muy diferentes y se trata de un poco de organizar todo, entonces emm... la conclusión que una vez nos damos cuenta de que existen esos tres ejes es si yo para conocimientos enseño, hago un examen para ver realmente qué grado de conocimientos ha adquirido el alumno, en habilidades, enseño a programar, enseño una serie de tareas hago unos exámenes de prácticas y valoro las prácticas por tanto hay también una evaluación de la habilidad. Si hay unas competencias también que se derivan de esta actividad docente y las acaba aprendiendo el alumno de qué manera podemos evaluar que realmente estas competencias han sido adquiridas ¿no? Y por esto es toma más relevancia esta evaluación por competencias ¿no?

Aquí se destaca una simultaneidad que tiene lugar en el campo de la acción docente: se actúa sobre algo para valorizarlo, al mismo tiempo que se lo hace venir a la existencia. Es decir, las competencias no están allí de antemano, no se les hace aparecer primero, para luego evaluarlas. Lo que pasa es que se les destaca, se les valora, al mismo tiempo que se les hace surgir de la nada.

Y en esa simultaneidad de valoración y aparición también se generan otros cambios, como vemos en la siguiente cita, donde las competencias modifican algo en la explicación que hace el docente y esto se liga a un cambio, a una diferencia en la situación de aprendizaje:

3:98 (86:86)

INI4: Ahora a lo mejor cuando se toma conciencia de de la competencia y su importancia a lo mejor el tipo de... de... cuando yo lo explico en clase ya lo oriento de una manera diferente, ya digo cuando...cuando... fijaos que os encontraréis con este tipo de cosas, aquí esto es lo que hay que evitar en un router la política de gestión de colas no puede ser

nunca un afijo porque es la que normalmente está por defecto porque tal tal entonces hay ahí como un cambio ¿no? en una... en una tercera cosa

Entonces la aparición y valoración, simultáneas, de la competencia hace surgir la conciencia de la competencia y una nueva manera de orientar una clase, o una forma distinta de llamar la atención a los estudiantes. Es como si la aparición de las competencias también arrastrara una tercera cosa.

Pero ¿realmente no existían las competencias y es que ahora aparecen por el proceso de valoración de la acción docente? ¿Se trata de un juego de lenguaje que simplemente da cuenta de un cambio en la conciencia del docente? Así podría sugerirlo la siguiente cita, del mismo participante:

5:42 (118:118)

INI4: La competencia siempre ha estado ahí, porque al final lo que hacemos es formar ingenieros que van a estar trabajando, ocupando aaa...sitios de trabajo que van a ser competentes en ciertas cosas y la competencia siempre ha estado ahí lo que pasa es que amm..., no era tan claro como yo estoy enseñando esta competencia realmente estaba muy diluida, no era consciente del profesor, hablo en concreto... no generalizo ¿eh?

Pero ¿estaba allí la competencia, sólo que diluida? Al fin y al cabo ¿no es cierto, como dice el participante, que lo que se busca con la formación, y lo que hacen los ingenieros en sus sitios de trabajo, es siempre lo mismo, es decir, ser competentes en ciertas cosas? El problema que tenemos es que una vez que ya existen las competencias, a partir de la acción que las valoriza, no podemos sino "reinventar" el pasado (Latour, 1999), de manera que no sabemos si las competencias ya existían antes, sino que ahora sólo se pueden crear ficciones sobre una existencia diluida o sobre su inexistencia.

Estas operaciones de valorización sobre el objeto, por parte de la acción docente, se pueden representar en el siguiente mapa conceptual:



[Digresión 1. La acción docente como ritual cuasi-mágico que opera con rigor y por acción de la simpatía]

Puede resultar sugerente introducir aquí la hipótesis sobre la función de la magia en los procesos de valoración económica, que indiqué en capítulos anteriores. Sobre todo porque la teorización sobre la magia nos muestra que las prácticas mágicas son una enorme variación respecto al *principio de causalidad*, al punto que se puede decir, que "la magia es una ciencia y [en el mundo primitivo] ocupa el lugar de las que serán las futuras ciencias" (Marcel Mauss, 1979, p. 87). Si con el dispositivo que estamos analizando, la acción docente es capaz de generar valoración sobre un objeto que evalúa y crea al mismo tiempo, quizá sería interesante pensar la cuestión desde la perspectiva de la función que tiene el rito en la magia. A partir de allí se puede pensar si las acciones conjuntas que genera un dispositivo no tienen una forma de operar que serían variaciones de un nuevo ritual mágico o cuasi mágico.

En estas digresiones planteo una comprensión del ritual mágico que sigue el análisis de Marcel Mauss (1979), el aporte de Lévi-Strauss (1950), que lo retoma y corrige²⁰⁶, y la propuesta de Bruno Latour sobre el factiche (1999, también 2009, 2010), como planteamientos de partida para pensar el papel de lo "cuasi- mágico" en la valoración económica, en el sentido de unos procedimientos y formas de constituir prácticas, lenguaje y objetos en (y desde)

²⁰⁶ Además del aporte de Lévi-Strauss, en la inmensa discusión respecto a la función de la magia cf. el interesante trabajo de Michael Taussig (1998): "Viscerality, Faith and Skepticism: Another Theory of Magic".

un dispositivo. No se trata, por tanto, del fenómeno de la magia en sí, sino de pensar nuestro problema de investigación (el dispositivo "formación por competencias" que genera valor economizado) a partir de lo que podemos comprender de la naturaleza y funcionamiento del ritual mágico.

Por tanto, prescindo de uno de los elementos de la magia, la persona del mago, para centrarme en el ritual y sus representaciones: Mauss señala que los actos de magia son ritos, es decir unos procedimientos pautados, que se adscriben a una tradición (los ritos mágicos tienen condiciones de lugar y tiempo, tienen materiales e instrumentos, pero también se hacen siguiendo unas normas, por lo que el ritual suele estar absolutamente reglamentado) pero constituyen también un lenguaje, no sólo en cuanto enuncian algo sino en cuanto performan o hacen posible algo dicho; algo que cabe en el campo de la acción ética: "los efectos del rito se expresan en imágenes morales, como son la paz, el amor, la seducción, la justicia o la propiedad" (Mauss, 1979, p. 85).

Todavía más interesante es considerar la naturaleza de los ritos mágicos, que pueden ser de tipo manual (quizá sería mejor decir "corporales") y de tipo oral, y donde pueden haber gestos, acciones, uso y manipulación sobre objetos, pero siempre hay palabras (no existen los "ritos mudos", Mauss, p. 80), y entonces resulta muy importante el papel del lenguaje, puesto que el ritual mágico constituye en último término un encantamiento, una operación que conjunta materia y enunciación para producir lo que invoca.

Mauss dice que la naturaleza del ritual mágico permite ver su constitución absolutamente colectiva: están las reglas que lo pautan, las consignas que establecen prohibiciones y obligaciones, lo que hace que el ritual sea un "imperativo casi perfecto" (p. 83). Además, *el ritual mágico vive en las creencias* de las que forma parte y que le hacen algo absolutamente colectivo, como son colectivas la religión, el arte y la ciencia (cf. Mauss, pp. 107-108).

Por otra parte, Bruno Latour (1999) ha señalado que las creencias son también parte de esa realidad construida, como lo es la ciencia (en el sentido moderno) o quizá sería mejor decir que las creencias son algo igual de real y construido como lo son los "hechos científicos". Resulta útil aquí traer la noción de factiche

de Latour (1999, 2009, 2010) para pensar un poco más el ritual mágico como abordaje a los dispositivos que generan valor economizado. Como se sabe, el factiche incluye producciones que pueden derivar del arte, la ciencia o también de ámbitos dónde son más evidentes las creencias, como la religión y la magia.

Para Latour los factiches son "tipos de acción que no forman parte del juicio conminatorio entre el hecho y la creencia" (1999, p. 365) y que "son necesarios para actuar y para razonar" (p. 329). En realidad, la noción de factiche no explica nada acerca de la creencia en sí, pero es un planteamiento que tiene mucha utilidad metodológica, porque simetriza los hechos y explicaciones de tipo científico, que suelen ponerse por un lado, y los hechos sociales y las creencias, que se colocan en otro lado. El factiche muestra que toda realidad es fabricada y que precisamente es "real" gracias a que está fabricado, asumiendo que las acciones colectivas son la acción dislocada (donde la agencia resulta del co-funcionamiento de personas y objetos). El factiche, en mi opinión, es un artefacto conceptual que, además de su valor metodológico, permite pensar no sólo las prácticas asociadas a creencias de tipo religioso, sino que permite pensar y comenzar el análisis de prácticas en donde se genera todo tipo de socialidad: donde hay jurisdicción, decisiones morales, prácticas de intercambio, razones y contradicciones, y todo ámbito que no es apofántico, sino que pertenece al campo de la ética, la política y la cultura. Esto incluye, por supuesto, nuestro problema de investigación: un dispositivo que economiza en el campo de la educación universitaria.

Mi propuesta es que ***la noción de factiche permite analizar los dispositivos como máquinas donde tiene lugar un funcionamiento cuasi-mágico***. Lo que encontramos en el dispositivo es la manera como el objeto "competencias" opera junto con otros actantes, de manera que lo que hemos llamado "acción docente" en el análisis respecto a la implementación del modelo, tiene la forma de funcionamiento de un ritual mágico: es un conjunto de prácticas pautadas, donde el mismo objeto es un híbrido complejo, por un lado: puesto que las competencias son tanto un discurso, un texto material llamado guía docente, una visión educativa que se re-traduce con cada docente, y unas prácticas de enseñanza y evaluación; y donde la acción docente es un medio para la implementación del objeto "competencias", por el otro lado. La acción docente,

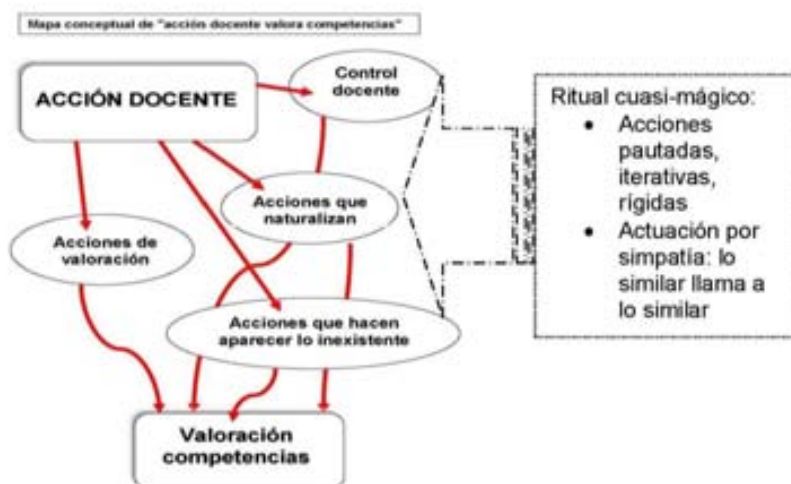
en tanto un nuevo ritual, tiene ese rasgo de acción altamente pautada. Así, tenemos que la acción docente dispone su tiempo, su lugar, sus materiales, las forma de preparar y hacer posible "la experiencia" de aprendizaje de las competencias. En ello son fundamentales los mecanismos de control que dispone, como la evaluación continuada, que garantiza unas condiciones de posibilidad para "que ocurra la magia": hacer que exista lo que no existía (donde había educación, que existan las competencias; donde había enseñanza, que existan aprendizajes competentes). Al control se le suman más acciones que se repiten y van pautando el valor: las operaciones que valorizan el objeto y las acciones que naturalizan esa valoración. La acción docente se mira así como la ejecución rigurosa, un ritual que no cesa de reproducirse, para valorizar el objeto-*competencias*.

Por otra parte, el ritual mágico también tiene una forma de funcionamiento de tipo *simpático*, es decir que opera bajo el principio de que lo similar evoca y produce lo similar, de manera que en el ritual se actúa simpáticamente: *se nombran los actos o las cosas que quedan suscitados por la simpatía*. En la acción docente que opera por el dispositivo de las competencias hay diversas "actos de valoración", como por ejemplo: procedimientos de estrategia didáctica (resultados de aprendizaje), vocabulario de las competencias, repetición de consignas (por la evaluación continua), evocaciones del futuro como provenir laboral (cuando se enseña para qué sirven las competencias). *Todos estos actos de valoración operan por simpatía, pues nombran lo que están convocando. Son acciones que utilizan procedimientos que ya contienen aquello que se están llamando a la existencia, es decir las mismas competencias.*

Hay una diferencia notable entre ritual mágico y el ritual cuasi-mágico de las competencias. En el caso del ritual mágico se crean las condiciones para que todo ocurra como algo "extraordinario", se crea un marco de misterio, puesto que la magia es el campo de los poderes sobrenaturales. En cambio, en las acciones docentes hallamos una serie de procedimientos que "naturalizan" los efectos de su acción, es decir que desdibujan lo novedoso y destacable de la adquisición de competencias, como "capacidades" que tienen un gran valor.

Como he señalado en el análisis, la naturalización del proceso de la valoración que realiza la acción docente es un procedimiento que acompaña la construcción de este nuevo tipo de aprendizaje. Se disminuye así el resplandor del objeto que se ha hecho aparecer (las competencias) para que no deslumbe en exceso. A diferencia del ritual mágico, el ritual cuasi-mágico de la acción docente tiene que ocultar y depurar los mecanismos cuasi-mágicos que generan las condiciones para la creación de unos objetos valiosos llamados competencias, y lo hace por medio de unas acciones de naturalización.

El mapa conceptual de la acción docente que valoriza las competencias por un conjunto de acciones tal como hemos visto, se puede entonces completar con la perspectiva de verlo como un cuasi-ritual mágico y quedaría así:



Si consideramos las acciones docentes como formas rituales de tipo cuasi-mágico, cabe preguntarse ¿cómo opera aquí el funcionamiento mágico? ¿Acaso hay también en los rituales cuasi-mágicos un tipo de funcionamiento por los principios de contigüidad, similitud y contradicción o se da una mediación del poder mágico gracias a algo más, algo más como el "mana", que según Levi-Strauss son símbolos de grado cero²⁰⁷? Esto se puede pensar mejor desde el terreno del análisis, puesto que el ritual cuasi-mágico de la

²⁰⁷ En su introducción al pensamiento de Mauss, dice Levi-Strauss (1950) "en su esfuerzo por comprender el mundo, el hombre posee un exceso de significados (que reparte entre las cosas de acuerdo con las leyes de pensamiento simbólico [...]). Nuestra opinión es que precisamente las nociones de tipo *mana* representan [...] ese *significado flotante* que es la servidumbre de todo pensamiento completo y acabado [...] un *valor simbólico cero*, es decir un signo que señala la necesidad de un contenido simbólico suplementario al que ya tiene la cosa significada..." (p. 40).

acción docente tiene su productividad, su eficacia, en lo que genera. Es de lo más interesante que un ritual que ha eliminado al agente más visible (no hay mago; en la acción docente no hay equivalente al mago como agente), sea algo que pueda funcionar y lo haga de una manera eficiente, al generar unos resultados llamados competencias. Veremos en el siguiente apartado otro eje temático del del análisis, para indagar más tarde, en la siguiente digresión, un poco más acerca de la magia del encantamiento, sobre cómo la acción docente participa de un ritual que hace aparecer lo inexistente.

3.2 La acción docente valoriza las competencias haciendo aparecer el objeto y multiplicándolo en más objetos

Los efectos del proceso de valoración de la acción docente no son un mero residuo o un resto, como si fueran una excreción del proceso. Son más que una producción, puesto que coexisten con ella. Los efectos mantienen una relación curiosa con lo que les antecede, puesto que la valoración de las competencias produce aquello que evalúa. Y, a su vez, la aparición del objeto confirma la validez del proceso de valoración.

Se trata de efectos, en plural, porque la acción docente genera competencias diversas, como una multiplicación del objeto que se deriva del proceso de valoración. El siguiente eje temático del análisis tiene que ver con los ámbitos de valor resultantes de la valoración que realiza la acción docente. Se trata de unos efectos de multiplicación del objeto-competencias en sus diversos avatares: 1) competencias valiosas, 2) competencias de expresión, 3) competencias de transferencia, 4) competencias de trabajo en equipo, y también 5) competencias problemáticas.

1) La acción docente hace aparecer competencias valiosas

Las competencias no consisten sólo en un objetivo de aprendizaje, como un "resultado de aprendizaje" que se alcanzará después, con el tiempo. Decir que las competencias son un efecto es reconocer que participan del proceso de su producción y lo justifican, lo afectan también, como cuando se dice que son valiosas porque hacen más completa la formación o la mejoran. Las competencias, como objeto valioso, producen también su antecedente, que es

un modelo de formación basado en las competencias. Veamos una cita que señala la importancia de las competencias en razón de su efecto y de su antecedente, que es el hecho de que son importantes:

3:64 (58:58)

CCM1: Las competencias Entonces, ¿son importantes las competencias? Si, vamos a fijarnos en ellas? Sí, porque la formación de los estudiantes es completa o mejor que antes

Y como objeto valioso las competencias también producen su deseo. Las competencias son algo deseable porque ellas son útiles y por tanto el profesorado las hace objeto de su deseo:

1:82 (136:136)

SJPS1: Entonces, en el fondo, lo que te estoy diciendo es, si que, evidentemente creo que, casi todo el profesorado quiere hacer eso, que sean competencias útiles para el mercado y que entre más se pueda certificar que son útiles mejor

La utilidad de las competencias tiene dimensiones amplias, porque se trata de una utilidad polivalente, lo cual queda bien expresado en la siguiente cita, del grado de física, en la que se habla de las numerosas ventajas de saber hablar y escribir como competencia:

1: 85 (100:100)

CCF5: Yo creo que, saber hablar y escribir es vital en cualquier trabajo. Más de lo que nos parece. Por tanto que mis alumnos desarrollen esas capacidades, creo que les será muy útil para conseguir un trabajo en el futuro. Ya sea en la universidad o sea en una empresa. Lo que pasa es que eso no está modulado o adaptado a ningún trabajo específico. Y yo no diría que eso les, es decir les da una ventaja muy genérica, yo creo que es muy importante, pero no importante sólo para la empleabilidad, sino importante para el desarrollo de sus habilidades, para que puedan seguir estudiando, para que puedan seguir formándose también como personas, ¿por qué no?, es decir, que es muy valioso en general y además para el trabajo

Es interesante que estas competencias, que son polivalentes, lo sean fundamentalmente en razón del mercado de trabajo, con respecto a la empleabilidad que pueda obtener el estudiante. La manera en que se formula el valor de la competencia indica que lo valioso se enmarca en ese sentido preciso del mercado de trabajo. Lo que demuestra que el juicio de valor sobre

las competencias que adquieran los estudiantes, su valiosa utilidad, se deriva de la relación potencial con la empleabilidad, es decir con criterios muy parecidos a los que usarán los empleadores para interesarse por ellos:

4:42 (26:26) y 4:43 (28:28)

AHH3: Porque estos de humanidades, no sé si por el grado y por la competencias, les ves muy preparados para el mundo digamos de la empresa, o el mundo del trabajo, pero en verdad, es decir una exposición te la harán muy bien, es decir power point, es decir tienen unas competencias muy trabajadas, ahora, claro no les pidas por ejemplo, lo que después, en filosofía, una capacidad crítica, quizá no, les falta esta profundidad, pero de seguida los ves trabajando, en el mercado de trabajo estos diría encontrarán más fácilmente trabajo porque uno que los ve actuar, o ves los trabajos de final de grado, hombre, son gente creativa, son gente...

P3: Los de humanidades sí. Los de filosofía, es que, tan poco están, hombre, para encontrar trabajo, te dirán sí, también, pero... en cambio los de humanidades son, tienen otro perfil que se venden mejor, que saben aprovechar más estas competencias que tienen, eh? Hay proyectos del año pasado estuve en algunos, muy interesantes ¡eh! Los de filosofía todavía no han hecho estos trabajos. Yo diría que se verán trabajos de reflexión, en cambio los de humanidades, no, son trabajos que, hombre, tienen chispa, en este sentido de ocupabilidad, etc.

2) La acción docente hace aparecer competencias expresivas

La acción docente valoriza la competencia comunicativa o expresiva. Es una competencia que destaca, que aparece una y otra vez en el cuerpo discursivo, es: 3:34 (4:4) "la competencia comunicativa [que] también sería transversal". Es una competencia que es resultado del modelo que se implementa, que marca un antes y un después en la formación de los estudiantes, y tiene que ser algo muy natural adquirirla. La competencia expresiva incluye a otros lenguajes, como en la siguiente cita, que señala que los matemáticos tienen que adquirir esa competencia:

3:63 (56:56)

CCM1: para que sepas expresar los resultados que tú has obtenido por escrito o oralmente, y para que sepas resumir, para que sepas utilizar, pues los medios que, electrónicos, y es que es así.

En otro fragmento se ve que la competencia expresiva, que los estudiantes escriban bien por ejemplo, no es algo que se pueda dar por sentado, como si fuera un logro fácil, sino que requiere trabajo, y no poco, por parte del docente:

4:36 (22:22)

Hombre, saber escribir bien, es una cosa que te pueden pedir y que no hay personas que escriban bien, porque la realidad es acaban los estudios de grado y no saben escribir bien, hay alumnos claro, que sí, pero no, no. Yo diría que hay mucho trabajo aquí por hacer, no?

La acción docente no valora la competencia expresiva como un fin en sí mismo, sino como un medio para otro fin, que es la empleabilidad, como lo expresa el siguiente fragmento con marcada convicción:

1:237 (84:84)

CCF2: Es decir, sí creemos que les da mayor facilidad para conectar con una empresa el hecho de haber tenido que explicar algunos temas, de haber tenido que hablar en público, de haber tenido que escribir un informe.

En ese sentido las acciones docentes que generan la capacidad expresiva, no buscan un mero aprendizaje que concluye con la adquisición de la competencia, sino que en su operatividad introducen un futuro de mejores posibilidades de inserción laboral.

En la siguiente cita se dice que el trabajo docente no está determinado por ese horizonte laboral y, aún así, se valora y estimula la producción de la competencia expresiva... para que el porvenir de empleabilidad sea posible:

1:186 (100:100)

Pero no creo, en mi caso, que ese horizonte laboral condicione la forma en que, trabajo y propongo mis competencias. No. Por lo menos no de una forma directa. Indirectamente, por supuesto. Es decir, yo creo que un alumno se defiende bien ante un texto complicado, si veo que un alumno es capaz de expresar un punto de vista, articulado, bien argumentado, sobre una cuestión compleja. Pienso: "pues será capaz de hacer eso también cuando defienda un proyecto, cuando eh, participe en una oposición, cuando vaya a una entrevista de trabajo, cuando tenga que buscar trabajo", por descontado. Pero eso es casi una obviedad.

3) La acción docente hace aparecer competencias de transferencia

Otra competencia que emerge del proceso de valoración docente es la competencia de transferencia. Es una competencia muy interesante que se da claramente en las titulaciones de ciencias (matemáticas y física) y consiste en una competencia que transfiere unas habilidades de un dominio a otro. Se trata de habilidades de modelización de problemas por medio del lenguaje

matemático y es una competencia que se promueve intencionalmente desde la acción docente:

4:30 (18:18)

CCM3: Y lo que pretenden es que la gente esté preparada para luego poder aprender también por su cuenta y si necesita algo desarrollarlo, ¿no? Y entonces también se busca mucho, pues, potenciar cosas de modelización, eso de, de saber, de interpretar, de poner matemáticas en ciertos tipos de problemas, ¿no? Eso sería también, supongo, una de las competencias de estas, ¿no?, de poner de esto de aquí.

Hay que advertir que la competencia implica también una autonomía ("poder aprender también por su cuenta") y supone unas capacidades de representación de algo complejo en algo más simple (un modelo) y de ésta manera poder trabajar sobre dicha representación.

Todavía más compleja e interesante resulta ésta competencia de transferencia si tenemos en cuenta que supone más capacidades (versatilidad, mejor funcionamiento, mejor estructuración), que hacen que la competencia para transferir sea una herramienta potente, muy valorada. Y es una competencia que, por ejemplo, hace más competitivos a los matemáticos frente a los informáticos. La siguiente cita, del grado de matemáticas, lo expresa claramente:

3:70 (66:66)

CCM7: Por esta forma de pensar, es decir un matemático, a nivel de, la lógica del pensamiento de un matemático parece ser que es mejor o que funciona mejor o que tiene más versatilidad o que permite enfrentarse a más problemas y de manera más estructurada que a lo mejor un informático. Bueno estamos hablando de un estudiante medio, evidentemente hay de todo en todas partes. Y esa es una de las cualidades que por ejemplo se valora de los matemáticos no? Bueno, pues ese tipo de cosas se tienen en cuenta o se han tenido un poco a la hora de diseñar el grado de matemáticas.

En el caso de los físicos también se destaca esta competencia, como ya antes indiqué en el fragmento discursivo del grado de física:

4:32 (20:20)

CCF1...el hecho de saber modelizar de un problema real convertirlo en un problema matemático, es decir, la capacidad de abstracción y de razonar, la capacidad analítica, de un problema real que suele ser muy complejo, pues ver dónde están los puntos clave e intentar... Nosotros

no les hemos entrenado para eso, les hemos entrenado para resolver problemas de física, pero ese entrenamiento les ha servido para eso [trabajar en bancos].

En cierto modo la competencia para transferir es una especie de "meta-herramienta" en tanto ella permite el uso eficiente de otras herramientas (herramientas o técnicas de tipo matemático) para resolver problemas concretos y complejos en campos inéditos, en su futura inserción laboral. Es por eso que: 1:18 (44:44) "*diferentes empresas tecnológicas, bancos por ejemplo, o cajas, donde pues cogen estudiantes en prácticas en departamentos financieros, para hacer cálculos, de riesgos, etc.*". La competencia de transferencia es un efecto de la formación que recibe el estudiante y al mismo tiempo ella, la competencia de transferencia, confirma el valor creciente del modelo formativo. Los alcances no buscados ni planteados directamente en la acción docente que potencia la competencia de transferencia se integran a la justificación del modelo de las competencias, porque es una competencia que se liga a cierto sector empresarial:

1:148 (44:44)

CCM1: Ese estudiante tendrá que asimilar aquello y después aplicar lo que sabe de matemáticas, pero nosotros no le vamos a explicar cómo funciona el banco de Sabadell.

4) La acción docente hace aparecer competencias de trabajo en equipo

El trabajo en equipo, como es sabido, tiene un papel fundamental en la nueva organización empresarial y en la exigencia de las capacidades para los trabajadores. No es una capacidad sencilla, puesto que supone el funcionamiento conjunto de diversas aptitudes y actitudes²⁰⁸, así como la disposición a trabajar con determinadas condiciones y exigencias²⁰⁹. Esto parece asumirse, sin excesiva dificultad, en la acción docente que valoriza la

²⁰⁸ Richard Sennett ha mostrado que en "la cultura del nuevo capitalismo" se requieren determinadas habilidades y actitudes para tener éxito o tan sólo sobrevivir en las empresas: habilidad para las relaciones humanas (saber fingir ante los demás, por ejemplo), capacidades comunicativas, saber trabajar con autonomía, una gran tolerancia al estrés y la incertidumbre, saber establecer relaciones rápidas con los otros y, asimismo, saber salir de ellas rápidamente (2006, pp. 45 – 54).

²⁰⁹ Jean Pierre Durand analiza el advenimiento del *teamwork* en la empresa flexible: el *teamwork* se caracteriza por otorgar una responsabilidad colectiva, promover la polivalencia, hacer posible la presión de compañeros/as y poner a alguien como *team leader*. Jean Pierre Durand señala que esta nueva organización del trabajo dentro del "flujo tenso", tiene también unas funciones inconfesadas (2004, pp. 78 – 88).

competencia del trabajo en grupo. En la siguiente cita se dice pues que el trabajo en grupo forma parte de "la realidad" en el mundo laboral:

4:59 (44:44)

SJPS2: ...la realidad de cómo se trabaja es en equipo. Es que no se trabaja de otra manera, se trabaja de esa manera, por lo tanto por qué no nosotros planteamos el, en nuestro proceso de aprendizaje que eso es una competencia que podamos ir desarrollando

A partir del supuesto de que la realidad en el mundo laboral es el trabajo en equipo, entonces se puede asumir que la competencia de trabajo en equipo es compleja, puesto que la competencia se compone de muchos elementos: saber estar con otros, tener habilidades de interacción, destrezas comunicativas y de persuasión, capacidad para oír y para traducir lenguajes. Y además, todos los elementos tienen que operar en conjunto de manera adecuada.

No son pocos elementos para adquirir la competencia de trabajo en equipo, pero la competencia se valora y se trabaja teniendo presente que así lo exigen los perfiles que esperan a los estudiantes en el mundo del trabajo. En la siguiente cita vemos esos diversos elementos que componen la competencia de trabajo en equipo ("saber estar, saber colaborar, saber interaccionar... saberlas vender... comunicar al equipo") y el contexto de empleabilidad que el modelo supone:

1:229, 1:230 (167:167)

INI3: P3: Si, cuando se hizo precisamente el plan nuevo con [agencia acreditadora estatal] si que se estuvo haciendo reuniones y se hizo intervenir a, a gentes de empresa y de, unos empleadores de alguna manera de nuestros graduados, para que nos comentaran que tipo de perfil, además de los contenidos, como decía, qué tipo de perfil de persona esperan para poder ser óptima en su mundo laboral, y sí, claro que, en un, además en una ingeniería es fundamental, saber estar rodeado de gente, saber colaborar, saber interaccionar, saber, además de saber hacer cosas [ríe] evidentemente, pero saberlas vender y saberlas, eh, bueno, comunicar al equipo en el que estés,[...] él lo que hace es desarrollar lo que puedan necesitar, otro tipo de personas con lo cual tiene que tener una capacidad de diálogo, de saber entender, de saber adaptar su lenguaje, su, porque claro si habla solamente desde un punto de vista técnico y el otro te está explicando lo que quiere que funciones y el no sabe adaptarse, pues llega un momento en que no es útil.

Los/las docentes no desconocen la envergadura que la tarea supone, para que los estudiantes adquieran la competencia de trabajo en equipo y que se pueda evaluar. Y entre los esfuerzos también hay un trabajo en equipo para las/los docentes, que supone un trabajo coordinado con respecto a las tareas cotidianas en el aula o el laboratorio. El siguiente fragmento lo dice así:

5:120 (122:122)

INI4: Por ejemplo, trabajar en grupo es una competencia, está claro, y ¿es de redes? o ¿es de compiladores? o ¿es de sistemas operativos? Es de todas y de ninguna ¿no? por tanto [que] se defina quien va a ser el encargado de esas competencias y de evaluarlas ¿no? Y al final de decide, pues mira, en redes vamos a promover esta competencia para que el alumno la adquiera y por lo tanto en vez de hacer prácticas individuales vamos a hacer prácticas en grupos y vamos a hacer todo eso y vamos a ver si ha funcionado bien el grupo y al final vamos a... a tener esta competencia y la vamos a evaluar, ¿vale?

Para potenciar la competencia de trabajo en equipo las/los docentes han de trabajar en equipo. Eso supone también unas dificultades añadidas, no tanto porque sea algo que no ocurría, sino porque el modelo de las competencias exige hacerlo de una cierta manera, en función de las exigencias para estructurar la formación y evaluación de las competencias. Y en la nueva situación surgen tensiones, como lo expresa el siguiente fragmento donde se opina que esas dificultades entre las/los docentes son captadas por los alumnos:

5:51 (18:18)

CSE3: [...se refiere a compañeros/as del departamento:] Que cadascú va pel seu cantó. Jo li estic, amb ell, avaluant el treball en equip i nosaltres com a equip, com treballem? Jo crec que això l'alumne ho capta, m?

5) La acción docente hace aparecer competencias problemáticas

Las competencias pueden ser valiosas, expresivas, de transferencia y de trabajo en equipo, pero también pueden ser problemáticas. En la acción docente que valora las competencias surgen no pocas dificultades.

Una primera dificultad es la presión y sobre exigencia a las/los profesores. Las/los docentes en su totalidad han señalado que la implementación del modelo se ha realizado sin hacer una mayor inversión en recursos para la

universidad y, antes bien, ha venido acompañada por importantes recortes en el personal docente no establecido (asociados, adjuntos). El modelo de formación por competencias, especialmente en cuanto a la evaluación continuada y con modalidades de evaluación diversas, exige más horas, muchas más, de dedicación por parte de las/los profesores²¹⁰. En esto coinciden todas las/los docentes. Sin que, además, se oculte el desgaste con respecto a su resistencia e ilusión:

5:110 (100:100)

INI3: Pero nos está aún costando mucho a los docentes encontrar el tiempo y las maneras de hacer llegar este otro aprendizaje, más de competencias transversales a los estudiantes porque hemos perdido tiempo de presencia, porque los grupos son muy grandes, porque no nos están dando profesores complementarios y porque cada vez estamos haciendo más horas y los profesores pues también tenemos nuestro límite, de aguante y de ilusión

Las dificultades también se relacionan con la naturaleza de la tarea que supone formar y evaluar en competencias transversales. Aún cuando las/los docentes se muestren dispuestos a trabajar por el modelo (y muchas/os lo están), reconocen que ello supone dificultades diversas. Por un lado, la tarea de formar por competencias transversales tiene algo de inédito según que grados, como lo que expresa el siguiente fragmento, del grado de ingeniería:

4:66 (48:48)

INI3: quizá la de competencias transversales, es posible que sea, de momento, una asignatura pendiente, porque nosotros no somos, eh, y además por la formación que siempre hemos tenido, no somos expertos en habilidades de comunicación oral y escrita, bueno pues cada uno tiene las habilidades que pueda tener pero porque, por su progresión personal, pero venimos de un área científica, etc. en la que saber redactar y saber explicarse no es, no ha sido nunca un mérito, como mínimo no nos lo han enseñado así. Entonces, claro pretender que nosotros seamos docentes de éste tipo de competencias, pues cuesta.

La formación por competencias y su evaluación también tiene unas consecuencias en el aprendizaje que pueden problemáticas, por ejemplo la carga que se pone sobre los estudiantes tiene unos efectos no deseables.

²¹⁰ A esto se le tiene que añadir que las horas de dedicación no tienen una compensación para los docentes, porque no valoran objetivamente el desempeño académico. Se les pide hacer una docencia por competencias, lo cual supone más horas de dedicación en tareas ligadas a la misma, y en cambio el sistema no ofrece mecanismos para que eso se valore. Por otro lado, se les exige una producción en la investigación, para lo cual contarán con menos tiempo.

Las/los docentes advierten que los estudiantes se hallan sometidos a una carga de trabajo que no sólo es mayor, sino que pueden implicar una fragmentación con respecto al aprendizaje. Otro efecto percibido es que los estudiantes adoptan una actitud pragmática frente a la gran cantidad de tareas de aprendizaje y la evaluación continua, por lo que los alumnos desarrollan estrategias de adaptación y de supervivencia, que puede hacerles "expertos en ser evaluados", sin que ello implique necesariamente el aprendizaje que se pretende.

Para las/los docentes lo más preocupante, como se ve en su discurso, es que la fragmentación ocurra en la comprensión de la disciplina, puesto que los estudiantes se viven inmersos en una sucesión de evaluaciones que les mantiene perdidos en pequeñas pero frecuentes situaciones de valoración, dificultando una visión global de lo que aprenden, como lo dice el siguiente fragmento:

5:82 (56:56)

SJPS1: O sea, sentían en el 1er año que había demasiadas evidencias [de aprendizaje] y que ya no sabían que les estaban evaluando. O sea no sabían cómo unificar todas esas evaluaciones. Es decir ¿qué sentido? Como que antes con menos evaluaciones había, o sea íbamos hilvanando más el sentido de una cosa con otra, y por eso te digo más fragmentaciones ahora en el proceso Bolonia, no? Entonces ahora, intentando evaluar muchas cosas, muchas competencias ta, ta,ta,tá, ellos tenían menos sentido general de qué suponía esa signatura en cuanto a conocimiento y qué cosas eran importantes y cuales quizá menos obvias y, eso. Veían menos claro, qué, de qué iba aquello. Tenían eso, fotos, pero no sabían unificarlas. Decían, además la presión de evaluación "nunca nos hemos sentido tan evaluados", claro, el 1er año haces asignaturas de 8 evidencias, 7 evidencias, claro para ellos era una presión brutal, y finalmente era muy extraño, no?

El problema reside también en la tarea de medir aquello que se evalúa. En el caso de las competencias transversales, su evaluación supone diseñar situaciones que simulen problemas reales y, en dichas situaciones, se deben valorar los comportamientos y actitudes, por lo que se requiere la utilización de herramientas de medición propias para grupos pequeños de estudiantes. Por tanto, el uso de dichas herramientas, diseñadas *ad hoc* para evaluar ciertas competencias transversales, no se pueden usar en los grados cuando se tienen asignaturas con grupos muy numerosos. En la siguiente cita se explica el uso

de una herramienta de este tipo, pero se indica que sólo ha podido implementarla en un master y no en las clases de grado:

2:10 (12:12)

SJPS2: ... y evaluamos [con "assessment center", con estudiantes de Master] pues orientación al cliente, evaluamos comunicación, empatía, todo eso implica que los ponemos a resolver situaciones en grupo, individuales, grupo más pequeño, grupo más grande, para poder observar comportamientos, realizar esa evaluación, pero estamos hablando claro de 28 estudiantes, sólo en el master. Claro si esto lo pasas a una asignatura con 60 estudiantes es muy complicado.

La acción docente hace aparecer el objeto-competencia en la forma de estos objetos: competencias valiosas, expresivas, de transferencia, de trabajo en equipo y competencias problemáticas. Lo que vemos en este conjunto de acciones es que son procedimientos que hacen visible o hacen aparecer aquello que están valorizando y dicho objeto se multiplica en el sentido de que adviene en diversas manifestaciones, en varios tipos de competencias. No es difícil ver que todas estas competencias que aparecen en las operaciones de la acción docente en realidad son una o son expresiones de un cierto tipo de competencias: las llamadas competencias transversales. La categoría "acción docente" lo que valoriza y llama a la existencia es un mismo objeto, y por eso el objeto se puede ubicar en todos los espacios de la acción docente, a través de las distintas titulaciones sin que sea un impedimento la especificidad de cada titulación o las diferencias entre asignaturas. La acción docente puede llamar a la existencia a un solo objeto y éste objeto puede multiplicarse en varios objetos (expresión, trabajo en equipo, etc.) porque en realidad todo tiene que ver con la aparición de la transversalidad competencial.

Si colocamos juntos las dos dimensiones de la acción docente: sus acciones de valorización sobre las competencias y los objetos valorados resultantes, tendremos el siguiente mapa conceptual:



Cabe en este momento, me parece, una segunda digresión relativa a los ámbitos de valoración resultantes de la acción docente, con respecto a la acción que produce un objeto multiplicado en sus avatares de competencias transversales.

[Digresión 2: La magia de la invocación]

Si pensamos la acción docente como un ritual cuasi-mágico (en tanto hace existir aquello que valora y multiplica el objeto en objetos diversificados) podría suponerse que su funcionamiento es análogo a los mecanismos de la acción mágica. Pero un problema más o menos evidente es que las llamadas "leyes de la magia", que Mauss (y otros) describen como "principios de contigüidad, de similitud y de los contrarios"²¹¹, no son exactamente leyes que expliquen un mecanismo de funcionamiento, sino que son tipos de descripciones genéricas respecto a los procedimientos de acción ritual en la magia. Es decir que son principios que expresan unos juicios sintéticos respecto a una causalidad de tipo pragmático²¹². Las leyes de la magia, que son el resultado de un

²¹¹ Mauss (1979) considera estas leyes como "representaciones abstractas de la magia". Dice que en la ley de contigüidad las cosas en contacto quedan unidas de alguna manera, por lo que hay una noción de contagio o de transferencia; en el caso de la ley de similitud, lo semejante produce lo semejante y la simpatía es menos directa, queda sólo evocado, pero también puede haber una acción de lo semejante sobre lo semejante y entonces la asimilación de lo semejante por lo semejante produce un efecto concreto; en la ley de contraste o contrariedad, lo contrario actúa sobre lo contrario, que es una manera de expulsar o alejar lo contrario para producir lo semejante (p. 87-95).

²¹² "Las leyes de la magia [...] son una especie de filosofía mágica, una especie de fórmulas vacías de contenido y mal formuladas de la ley de causalidad" (Mauss, p. 97). Sin embargo, y en esto Mauss se sale un tanto del juicio moderno que desprecia la magia, en la reflexión o

procedimiento explicativo de la antropología, no parecen ayudar mucho en la pretendida analogía funcional.

Pero podemos mirar la cuestión desde otro lado: resulta que en el ritual mágico todos los elementos (procedimientos protocolizados, instrumentos y todo tipo de objetos, gestos y acciones, invocaciones y conjuros) actúan como una sola unidad, sin separación alguna. Y este funcionamiento conjunto asume una forma que puede considerarse un tipo de lenguaje: el encantamiento. Los rituales se pueden definir, en el funcionamiento armónico de sus elementos, como las variaciones de un encantamiento. Se ve claramente en el caso de los objetos investidos de poder mágico: no derivan su poder de una simple asociación –nos advierte Mauss, sino que "su poder está en función de su nombre, de manera que un objeto tiene poder porque actúa más como un encantamiento que como un objeto dotado de una cierta propiedad" (p. 98).

Es por eso que un objeto mágico, en su acción, lo que hace es realizar una palabra. El objeto mágico hace que el nombre se objective. *En el ritual mágico las cosas, los objetos, hacen que las palabras sean, que existan en sus efectos*, que sean, en un sentido de eficacia y, por ello, la forma más genérica de un ritual es la forma de un conjuro, un encantamiento.

Si pensamos el dispositivo de la acción docente desde el punto de vista del conjuro, como un cuasi-ritual de encantamiento, entonces tenemos una perspectiva interesante sobre la aparición de lo inexistente que produce la máquina competencias.

Desde este punto de vista la acción docente es un procedimiento de invocación, un conjunto de acciones que hacen existir algo que no existía: *las "acciones docentes" son un ritual de conjuro que llama un objeto a la existencia*. El procedimiento, me parece, se compone más o menos de: 1) un conjuro que suscita la aparición de un objeto de alto valor; 2) luego dicho objeto, más que estar hecho de palabras, constituye una realidad que es "el

discursividad del rito mágico se establecen relaciones necesarias y positivas: "dado que los magos han llegado a preocuparse de contagios, armonías y oposiciones, han llegado [con su noción de 'propiedad' de objetos y relaciones] a la idea de una causalidad que no es mística ni siquiera cuando se trata de propiedades que no son experimentales" (Ibid).

reverso de las palabras o del nombre" y 3), asimismo, el conjuro lleva a cabo una invocación que vincula la realidad presente con un "más allá" ficticio.

Veamos el procedimiento en la acción docente: primero la acción docente, en tanto conjuro, despliega un conjunto de acciones que hacen—aparecer el objeto (las competencias) que se proponen evaluar, pero dicho objeto aparece desde el primer instante como un objeto muy valioso. Por ello, las competencias no tienen el perfil de un objeto fabricado, que podría descomponerse a la inversa de su proceso de construcción, sino que las competencias son más bien "una aparición", con todas sus propiedades de valor: las competencias, como hemos visto en el análisis en torno a lo que produce la acción docente, son valiosas desde que aparecen. Y los efectos de su aparición son también sus mismas causas.

Veamos el argumento que se deduce de su aparición por encantamiento: las competencias son valiosas porque son útiles, son valiosas por su polivalencia, son valiosas porque el mercado de trabajo las exige, son valiosas porque es lo que quieren los docentes para los estudiantes. Pero el argumento se puede decir a la inversa: la utilidad de las competencias, su polivalencia, su prestigio en las empresas y el interés de los docentes en que los alumnos las adquieran, todo ello se deriva de lo que emana o se deriva de las competencias. En realidad no importa la dirección de los argumentos, no es relevante saber qué causa qué, puesto que no es posible separar objeto y valor del objeto.

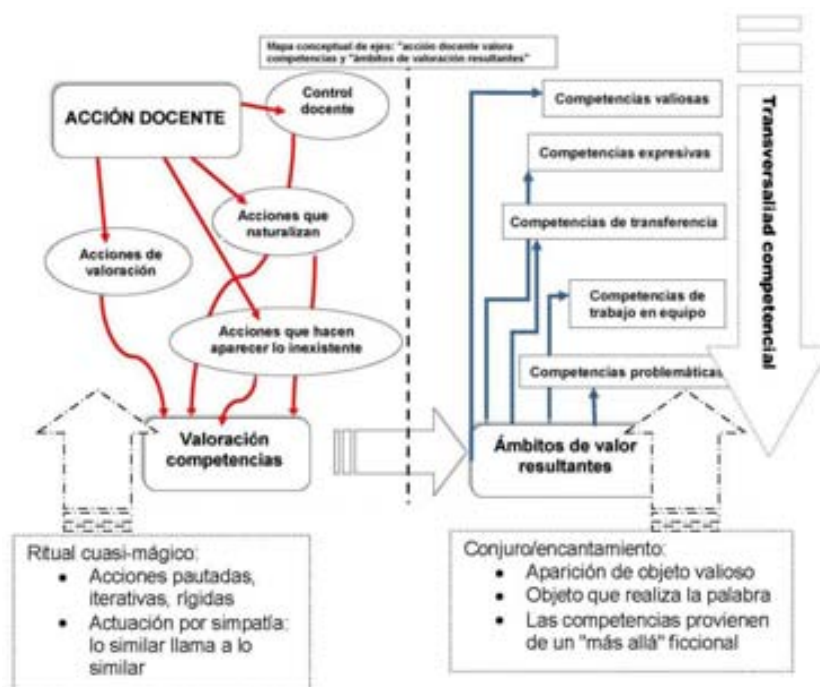
Sigo con la idea de que la acción docente opera como ritual de encantamiento. Ahora, en segundo lugar, el objeto que se hizo aparecer tiene una extraña constitución: no está hecho de partes, sino que existe en la acción que se despliega. Hay un gran número de elementos que componen de alguna manera al objeto: lenguaje de competencias; capacidades de expresión y comunicación; aptitudes de cooperación, simulación y persuasión con respecto a otros, tolerancia a la ambigüedad y al estrés; habilidad para dominar herramientas conceptuales y usarlas en dominios distintos; etc. Son elementos que podrían incluso descomponerse en sub-elementos. Pero estos elementos no aparecen separados, sino que están conjuntados por el complejo arco de acción que los funde y entonces pierden su carácter modular. Y esa acción

conjunta genera un solo objeto (competencia) y sus avatares: competencias expresivas, competencias de transferencia, competencias de trabajo en equipo, etc. Y no es una mera "construcción discursiva", que permita decir que "hacemos el objeto con palabras", sino que más bien el objeto en sí mismo realiza algo en el despliegue de su acción, y ese algo, es un objeto concreto y difuso a la vez. Las competencias son un objeto que representa el reverso de las palabras, o más concretamente, el reverso de un nombre (cuasi) mágico, un nombre poderoso: el objeto–competencias es el lado posterior de ese nombre, *las competencias son el secreto abierto de su nombre*.

Siguiendo el punto de vista del dispositivo como cuasi-conjuro, tenemos que, en tercer lugar, la acción docente que genera las competencias supone que existe un "más allá". El conjuro es un procedimiento de conexión entre la realidad inmediata y aquella otra realidad de un mundo alternativo, radicalmente ajeno y distinto. Todo encantamiento enlaza mundos separados puesto que el conjuro, por decirlo así, trae su "magicidad" del "mas allá" al "más acá". Entonces cuando el dispositivo de acción docente invoca la aparición del objeto, lo que hace el conjuro es abrir una ventana o un portal que lo hace venir desde un "más allá". Por eso se trata de un objeto de gran valor, porque proviene de otra dimensión. *Las competencias vienen de un mundo ficticio (pero no irreal) donde las capacidades humanas se llaman competencias y sirven como la llave maestra que abrirá las puertas de los futuros empleos. Es un mundo otro, donde las competencias representan el aprendizaje incesante, polivalente y creativo. Es un mundo donde existen modelos de sujetos competentes, cuya figura se asocia con el resplandor del éxito. De ese "más allá" provienen las competencias*. La acción docente no fabrica la competencia, sino que la llama a la existencia. Es la magia de la invocación: a fin de que el fabuloso objeto–competencias venga al mundo inmanente de la universidad.

Las nociones de cuasi-magia aplicadas al dispositivo (la acción docente como cuasi-ritual y cuasi-conjuro) permiten pensar mejor el procedimiento que genera las competencias como un objeto ya valioso y con diversos avatares. Propongo

pues el siguiente mapa conceptual respecto a la acción docente que valoriza competencias y los ámbitos de valoración resultantes:



Pero también es cierto que el proceso de valoración continúa. El objeto se sigue valorando y el mismo procedimiento se modifica. La valoración que inicialmente surge entera, junto con la aparición del objeto, será después objeto de otros procedimientos que irán transformando el valor de algo cualitativo hacia una orientación numérica. La valoración de las competencias se irá sofisticando, para encaminarse hacia la medición. Ya no es sólo cuestión de evaluar las competencias, sino de evaluarlas en un sentido más preciso, es decir, es cuestión de poderlas medir.

El problema de la medición es importante, porque las competencias se valoran por medio este conjunto de acciones docentes y a partir de allí aparecen, existen, pero la evaluación supone la creación de escalas para medir las competencias. Esto se relaciona con todo un proceso que resulta de la organización del modelo de formación por competencias y que hace posible que las competencias se cualifiquen y cuantifiquen. Es aquí donde resulta más evidente el proceso de economización, cuando las competencias pueden ser susceptibles de comparación y clasificación. El proceso de que cualifica y cuantifica un objeto es parte inherente del proceso de su valoración económica

(Michel Callon, Cecile Méadel y Vololona Rabeharisoa 2002; Michel Callon, 2011). Veremos en el siguiente eje temático cómo procede la acción docente para la valoración de competencias en un sentido que aspira a convertirse en un sistema de medición del objeto.

4. La acción docente se organiza para construir mediciones del valor de las competencias

El último eje temático del análisis deriva de indagar sobre los modos de organización de la enseñanza en la formación por competencias y sus efectos en la visión del sujeto competente. Las formas en que se organiza la acción docente para evaluar las competencias que valoriza se constituye en un vector de acciones encaminadas a lograr la medición del objeto, un tipo de valorización que pueda permitir la conversión de la valoración cualitativa en una medida numérica, así sea de manera incipiente.

Estos efectos organizados llevan la valoración a un nivel más elaborado pero también controversial: puesto que las escalas de medición para medir las competencias tienen rasgos muy básicos, aunque son visibles algunos desarrollos que construyen formas de cálculo con respecto al objeto que se valora. En éste punto la economización es más perceptible para nuestro análisis²¹³, puesto que podemos reconocer una especie de transición entre una valoración cualitativa (las competencias son valiosas) y una valoración de tipo cuantitativo (¿cómo las medimos?). Pero también podemos ver en el proceso de esa transición que el objeto se va "estabilizando"²¹⁴ en el marco de su medición y se torna susceptible de una mayor manipulación, mientras que los agentes²¹⁵ de esa transformación toman decisiones técnicas que contribuyen a

²¹³ No es que aquí "comience" la economización, sino que el análisis hace visible, en parte, su funcionamiento. En realidad las condiciones mismas de la educación y del trabajo organizado ya están economizadas, como se ha visto, por ejemplo, con la teoría de costes de transacción y las organizaciones como estructuras de contratos (Ignasi Brunet, Fabiola Baltar, Aleix Gregori, 2011). El lenguaje dominante en toda organización (incluyendo la universidad), que convierte a todos en "clientes" (clientes externos, clientes internos) o en mercado (mercado interno, mercado externo), da cuenta de esas condiciones economizadas.

²¹⁴ En la economización de objetos esto equivale al proceso de "apaciguamiento de un bien", lo que permite que el objeto devenga en una cosa que se podrá mercantilizar (cf. Koray Çalışkan y Michel Callon, 2010).

²¹⁵ Cf. supra, nota 201, p 231.

la valoración económica del objeto, y con ello, los agentes operan como agentes de economización.

Cabe recordar que el conjunto de procedimientos que producen valoración de un objeto para su intercambio mercantil supone unas condiciones de mercado o unos marcos que, como nos ha mostrado Michel Callon (ÇÇalışkan y Callon, 2009, 2010) incluyen, entre otros: la producción de bienes apaciguados, el agenciamiento de unos dispositivos de tipo socio-técnico y la fijación de precios²¹⁶. Más adelante discutiré hasta dónde los efectos organizados de la valoración de las competencias contribuyen o forman parte de estas condiciones de mercado en la valoración del objeto.

Otro aspecto fundamental en el proceso de economización es la valoración²¹⁷ de los bienes para el mercado (Callon, 2011, François Vatin, 2013), que consiste en una serie de operaciones que realizan una especie de medición "híbrida", en la que se trabaja simultáneamente con cualidades y cantidades. Es decir que para valorar un objeto que será después una mercancía, se realiza un procedimiento en el que se "cual-calcula"²¹⁸ el objeto, a fin de que pueda tanto valorarse como medirse, haciéndole participar cada vez mejor en las redes del mercado. Esto supone que las acciones de tipo técnico (cómo funciona) que operan en una valoración no están separadas ni son ajenas a las acciones de tipo económico (¿cuánto vale, cuánto cuesta?). Volveré a discutir este punto más adelante, puesto que las decisiones que hacen los docentes para evaluar las competencias son de esa naturaleza híbrida de la medición de las competencias.

²¹⁶ Cf. supra, capítulo 2, apartado "La producción de valor 1: dispositivos y agenciamientos en la economización de objetos", pp. 62–71.

²¹⁷ La valoración supone el amplio debate sobre las nociones de "evaluación" y de "valoración". Así lo expresa Callon (2011): "La evaluación designa el ensamblaje de operaciones y prácticas por las que un valor está asociado a un bien, mientras que la valoración denota la constitución de cierto valor como valor económico", p. 266, mi traducción. Callon plantea, por su parte, una aproximación de la evaluación que incluya la complejidad del proceso: "Propongo que mantengamos la noción de evaluación para designar el ensamblaje de relatos, mecanismos, dispositivos, herramientas que constituyen los valores y, simultáneamente, establecen su medición", p. 268, mi traducción.

²¹⁸ "La evaluación (incluyendo el mercado) que instaura y mide los valores a través de un trabajo específico de cualificación de bienes, mezcla, de manera inseparable, aspectos cualitativos y cuantitativos", Callon, 2011, p. 271, mi traducción. Es lo que Callon, siguiendo a Franck Cochoy, llama "cualcular" (*qualcul*), una noción que libera de la oposición entre juicio (cuantitativo) y cálculo (cuantitativo) y que ayuda en la explicación sobre cómo se establecen o fijan los precios.

Ahora quisiera mostrar cómo se ensambla el proceso de cual-cuantificación de las competencias, a partir de lo que arroja el análisis, respecto a los efectos organizados de la acción docente sobre las competencias. Dichos efectos, dichos procesos de cual-calificación, son: la nominación, la ordenación y la escala de medición.

1) La acción docente ejercita la nominación sobre las competencias

La nominación se refiere al uso de un nombre y los efectos de ese uso en el proceso de valoración que realiza la acción docente respecto a las competencias. Este procedimiento emerge en el análisis con las siguientes características: 1.1) nominación: el poder de los límites; 1.2) nominación: el poder para envolver; 1.3) nominación: poder moral y extrañeza del nombre; 1.4) nominación: economización por contigüidad.

1.1) Nominación: el poder de los límites

Uno de los efectos más importantes, en cuanto al proceso de valoración, es que la aplicación y uso de un nombre tiene poderes clasificatorios que comienzan por delimitar algo.

3:35 (4:4)

CSE1: A mí me parecen bien, las competencias porque me delimitan, delimitan eh, el espacio donde el alumno pues eh, tiene que, bueno, saber de aquello, no?

La nominación opera como un procedimiento de catalogación, es decir, que le pone una etiqueta al objeto:

3:87 (82:82)

SJPS1: [respecto a una capacidad de comprender el sentido del trabajo propio] entonces hoy en día ver eso está catalogado como una competencia

El nombre parece una simple etiqueta, pero su poder de distinción hace que una determinada capacidad sea algo más, no sólo que cambie de nombre o adquiera uno, sino que dicha capacidad se comprenda como algo que tiene su propia especificidad. En el siguiente fragmento, el nombre indica algo singular del procedimiento de aprendizaje por competencias:

3:71 (68:68)

CCM7: [el estudiante, en su formación] *no sólo conoce muchos métodos [matemáticos] sino que además se supone, que es una de las competencias, de si una cosa no la conoce, de ser capaz de buscar bibliografía, de estudiárselo, de entenderlo. Es decir no sólo es lo que ya sabe sino la capacidad que tiene de seguir aprendiendo, no?*

La acción docente denomina, así como en la vida cotidiana tienen lugar acciones de nominación. Se trata de algo aparentemente muy simple como hacemos en la vida ordinaria para denominar las acciones de una persona en una situación determinada. El argumento de la siguiente cita echa mano de la analogía cotidiana, donde se va poniendo nombres a diversas situaciones:

3:99 (88:88)

INI4: [comenta que la formación por competencias está orientada a lo que se hallarán en la realidad los estudiantes] *exacto, correcto. Muchas veces nos ha pasado que vamos a la ventanilla de, yo que sé de algún sitio que nos han de prestar ayuda no nos la prestan bien y decimos qué incompetente este esta persona, claro esa persona no tiene la competencia de saber ayudarnos ¿no? Pero a lo mejor se ha formado y sabe exactamente los conocimientos pero no tiene la... esta competencia*

Cuando la acción docente produce las competencias y las nombra, se habla de algo que ya estaba allí, pero el hecho de ponerle nombre al objeto parece tener un efecto también sobre el docente: por ejemplo le genera una nueva conciencia respecto a lo que está haciendo y lo que debería hacer. El fragmento que sigue da cuenta de ese efecto de reflexividad que la nominación tiene en el docente:

5:42 (118:118)

INI4: [...] *la competencia siempre ha estado ahí lo que pasa es que amm..., no era tan claro como yo estoy enseñando esta competencia realmente estaba muy diluida, no era consciente del profesor...*

Es curioso que el acto de nominación tenga que parecer algo inocuo, que no provoca efectos graves y que no representa ningún cambio sustancial. Esto parece escamotear el poder que se ejerce con la nominación. En la siguiente cita se insiste pues en que la nominación no es más que el uso del sentido común:

3:91 (72:72)

CCF3: [respecto a lo que se hace en el aula o laboratorio con los estudiantes] *Sigue siendo sentido común, ahora le damos nombre, pero esto ya lo hacíamos antes.*

Las acciones de nominación tienen un objetivo central y son capaces de alcanzarlo, que consiste en definir algo y hacer concreto ese "algo". Así, el nombre "competencia" define que las capacidades son un "saber – hacer" (mas un "saber estar") y que no son otra cosa. El nombre delimita al objeto en la acción enteramente pragmática de la nominación, de modo que hay elementos o cosas que quedan fuera o están excluidas. Esta definición de las competencias como "algo" se expresa bien en la siguiente cita, que ejerce la nominación por la vía negativa:

3:107 (23:23)

CSE2: Dicho en negativo, pues uno no es competente cuando no sabe según qué, no sólo de saber por conocimientos, sino que no sabe hacer, según qué. En nuestras profesiones pues es muy importante no sólo saber sino saber hacer

1.2) Nominación: el poder para envolver

La contraparte de la distinción es la inclusión. Así como el nombre delimita y produce una forma al insistir en los contornos, también tiene el poder de incluir elementos, colocándolos dentro del nombre, como quien coloca diversas cosas dentro de una caja.

La nominación tiene una capacidad de inclusión que ocurre especialmente con términos que, en su uso, se abren de modo extraordinario, y devienen en términos o nombres que son globalizantes. Lo que interesa es ver cómo eso ocurre por el "uso" del término, como en la siguiente cita, donde se responde a la definición conceptual de "competencias":

1:265 (26:26)

P1: [al pedirle su definición de "competencias"] Bueno, yo diría que nos estamos fijando en la formación del estudiante, en, no únicamente la formación técnica de ésta especialidad, pero una formación global digamos, integral, de una persona que después se va a integrar en el mercado laboral o en, en la carrera académica, o haciendo una tesis o en, en lo que sea, no?

La inclusión de cosas dentro de un nombre no es tanto una estrategia de generalización abstracta (procedimiento deductivo), sino que procede de un modo más bien concreto: los usos del nombre van incluyendo diversos elementos, así sean heterogéneos, y los va colocando dentro del nombre. En la siguiente cita, que antes he usado, nótese la acumulación de elementos que se colocan dentro del mismo objeto (competencia de trabajo en equipo):

1:295 (167:167)

INI3: además en una ingeniería es fundamental, saber estar rodeado de gente, saber colaborar, saber interaccionar, saber, además de saber hacer cosas [ríe] evidentemente, pero saberlas vender y saberlas, eh, bueno, comunicar al equipo en el que estés

El poder de inclusividad del nombre "competencias" permite responder a determinadas controversias, como la siguiente cita, donde se responde al dilema entre dimensión pragmática y dimensión reflexiva del conocimiento. El argumento coloca dentro del nombre "competencias" distintas habilidades (saber hablar inglés y saber razonar críticamente) y entonces desaparece el dilema, pues dentro del argumento ambos aspectos del conocimiento son perfectamente compatibles:

3:110 (94:94)

INI4: P4: Yo creo que las... que estas... estos dos grupos que... que enumeras son totalmente compatibles y entran dentro de las competencias ¿no? una competencia es saber hablar inglés por ejemplo ¿no? Y una competencia es... amm... hacer un razonamiento crítico sobre el problema o hacer... todo eso son son competencias que también están ahí o sea que se incluyen en la... en... pues no sé lo que estaba diciendo... en la... exacto son competencias también ¿no? Las competencias no es exclusivamente aplicación práctica eso son habilidades quizá o están más relacionadas con habilidades, las competencias pueden incluir una gama muy amplia de... de cosas como las que has dicho [controversia entre conocimiento orientado a la aplicación práctica y conocimiento como reflexividad y crítica]

1.3) Nominación: poder moral y extrañeza del nombre

Uno de los efectos del uso del nombre competencias es su implicación de tipo moral, en el sentido de que el término opera como una fuerza que empuja hacia determinados comportamientos, en parte porque las competencias se relacionan siempre con comportamientos, pero también porque la formulación del nombre tiene una connotación performativa, de tipo imperativo. En la

siguiente cita el nombre "competente" pone contenido a la obligatoriedad y le dota de un rango de prestigio (ser competente), o al menos cercano al prestigio de otro nombre (experto):

1:2 (4:4)

CSE1: Y que por lo tanto tienen que ser competentes, expertos, bueno, no sé si expertos, competentes, en todo eso que se les pide, tanto en las prácticas como en la teoría.

La obligatoriedad que produce la nominación no es tan sólo un deseo, ni tampoco se funda únicamente en la posición de control que tiene el docente a partir de su jerarquía, sino que se trata de un conjunto de acciones y propósitos que operan coercitivamente, como un vector que empuja en una dirección y no en otra. En la siguiente cita se habla de acciones diversas que actúan en conjunto con el uso del nombre (*insistiendo tanto en las competencias*) hacen hacer algo (desaparecen las debilidades, se trabajan las competencias):

1:194 y 1:61 (106:106)

AHH1: Eran siempre los 3 puntos débiles de aquella carrera, entonces, yo creo que ahora, insistiendo tanto en las competencias, yo creo que al menos, al menos, yo creo que éstas debilidades, que antes existían con el título, ya no van a existir, porque entre todos procuramos que entre una actividad y otra, trabajen este tipo de competencias, porque parece que tengan que salir preparados para el mercado profesional.

Las acciones de nominación también emiten un juicio, son valorativas con respecto al sujeto y su porvenir, por lo cual su capacidad de persuasión o de coerción no es poca, como lo vemos en el siguiente fragmento:

1:256 (165:165)

INI3: Yo creo que esa persona [que sabe lo técnico de la carrera pero no adquirió las competencias tales] está mermada, es decir si además de lo técnico tiene otras cosas, siempre progresará más. Y ya digo, nosotros a los estudiantes se lo hemos dicho siempre.

En el fragmento que sigue vemos que la imperiosidad de la nominación no viene como una orden o un mandato, o al menos no de manera simple y directa, sino que llegan como situaciones que ofrecen un espacio de interacción, para que el sujeto (el estudiante, en éste caso) pueda responder por sí mismo y asumir una conducta "adecuada":

3:43 (19:19)

CSE1: Si, porque si a un estudiante le dices pues no sé, en las prácticas o en la teoría, "mira tú no vas bien o eres poco competente en esto o esto", pues si, puede tomárselo como una etiqueta. Pero bueno, las etiquetas se pueden poner y sacar. Es decir que si la idea, de la evaluación de la competencia, es para que, em, de alguna forma, si es negativa, ellos puedan cambiarlo. Tengan la, la oportunidad de cambiar.

Habría que preguntarse hasta dónde la nominación también recurre a ciertas propiedades del nombre mismo, como cuando el nombre ostenta cierta "rareza" o se presenta con cierta opacidad:

3:65 (62:62)

CCM7: Es decir que a lo mejor un didacta entiende [el término competencias], un pedagogo entiende pero que nadie más en el mundo entiende (ríe)

Las/los docentes advierten una cierta artificialidad, o incluso una intención estratégica en esa rareza del término "competencias":

3:124 (82:82)

SJPS1: esto de competencias, porque en el fondo lo que estoy viendo es, qué es meter, cierta palabrería, cierto tecnicismo, a un saber que en el fondo no es diferente a lo que igual antes se hacía pero que está complejizando de unas maneras poco claras, a veces y poco prácticas, aquel trabajo que llevamos a cabo

1.4) Nominación: economización por contigüidad

Una característica muy interesante del procedimiento de nominación es un efecto ligado al contacto con otros nombres, un efecto que resulta de la contigüidad con otros términos. Esto recuerda en algo a las leyes de la magia, cuando los nombres y los objetos operan su poder por medio de principios de similitud y contigüidad (hay contagio, contaminación por el contacto o la cercanía excesiva). También puede decirse que ciertos nombres forman parte de repertorios argumentativos en los usos de cierto nombre o de la categoría principal.

En todo caso, el procedimiento de nominación que valora las competencias, se acompaña también de otros nombres, de términos que son eminentemente económicos y expresan una forma de funcionamiento economizado en ámbitos (aparentemente) no mercantilizados, como el caso de la formación universitaria.

Es una contigüidad con lo económico que puede presentar diversas formas discursivas, por ejemplo, en la siguiente cita hay un argumento que explica por qué un estudiante ha de tener unas habilidades que vayan más allá de saberes técnicos; entonces señala otro tipo de capacidades que llama competencias y en ese tejido argumental se coloca una noción mercantil (*saberse vender*), un nombre que aparece como un mero punto, es decir como un contrapunto:

1:258 (167:167)

INI3: y sí, claro que, en un, además en una ingeniería es fundamental, saber estar rodeado de gente, saber colaborar, saber interaccionar, saber, además de saber hacer cosas [ríe] evidentemente, pero saberlas vender y saberlas, eh, bueno

En el siguiente fragmento aparece la contigüidad con el lenguaje económico, dentro de un argumento donde las competencias se justifican; aquí el docente explica que la formación por competencias responde al mercado laboral, pero que eso ya se daba desde antes, porque el mercado laboral siempre ha "consumido" estudiantes de ingeniería informática. El término "consumir", contiguo al término competencias, hace ver a la universidad como un mercado interno que provee al mercado laboral para sus necesidades:

1:291 (153:153)

INI2: los alumnos de segundo curso ya tenían trabajo y muchos de los de primero, es decir, la empresa ya no solo consumía los alumnos de tercer curso sino los de segundo y algunos de primero

El nombre competencias puede aparecer más pleno en su significado, cuando adquiere una propiedad adicional respecto al desempeño competente, gracias a la contigüidad con un término económico. En la siguiente cita se argumenta sobre la definición de "competencias" y se pone como colofón la "eficacia y eficiencia", que son términos de la nueva organización empresarial (Brunet y Belzunegui, 2005). Así la competencia es más completa, gracias al ingrediente añadido; pues la eficacia y eficiencia es una propiedad proveniente de las prácticas del mundo economizado, que pone al cliente en el centro para desarrollar los sistemas de calidad. Veamos el fragmento:

3:53 (33:33)

CSE3: un estudiant és competent, quan sap resoldre'l satisfactòriament i, si m'apures, vull dir, amb els mínims recursos amb molta eficàcia i eficiència

En otro fragmento, del grado de ingeniería informática, una cita previamente usada, se explica la compatibilidad entre una visión del aprendizaje más pragmática y otra más crítica o reflexiva, lo hace con un lenguaje que echa mano de las nociones organizativas de la calidad y el cálculo económico:

4:61 (46:46)

INI1: P1: No, porque, mira, si yo tengo una competencia que es razonamiento crítico y otra es la calidad, son competencias textuales, no puede ser esto, porque... Eso es más cómo implementas la, entiendo que depende más de cómo implementas lo que les pides hacer. Si tu les pides hacer una práctica, yo qué se, que sea una aplicación que haga una cosa concreta, te la traen y miras "funciona o no funciona", vale, pues entonces estás siendo poco crítico. "Funciona?, sí, y? pero ¿cómo está hecho? El día de mañana si pedimos unas modificaciones, ¿cuánto me va a costar hacerlas?" Etc etc, digamos es totalmente compatible y no sólo compatible, sino necesario introducir temas de calidad y ser críticos y todo eso

Lo que dice el fragmento es una buena descripción sobre los procedimientos técnicos que se consideran más idóneos (competentes) y que confirman bien lo que dice Michel Callon, respecto a la intrincada relación entre decisiones técnicas y cálculo de precios²¹⁹.

La nominación es un efecto de la acción organizada que deriva de la acción docente. Vemos cómo el uso del nombre competencias tiene capacidad de configurar un objeto *como algo*, y como *algo valioso*. El nombre tiene una opacidad que produce extrañeza pero sigue operando y se asocia con múltiples razones prácticas que obligan a "ser competentes". Las acciones de nominación muestran claramente su dimensión performativa en cuanto que *el nombre es un auténtico molde para adecuar los comportamientos que puedan evaluarse como competentes* y, asimismo, mantenerse fieles a un contexto de mercado, un contexto economizado.

²¹⁹ Michel Callon (2011) plantea que en el proceso de "cual-cálculo" (que genera al mismo tiempo la medición de cualidades de un objeto y la cadena que hace posible establecer su precio) se cifran una serie de decisiones donde casi siempre van muy unidas las preguntas de tipo técnico (¿cómo funciona?) y la cuestión de coste en dinero (¿cuánto cuesta?), cf. p. 269.

2) La acción docente establece una ordenación para las competencias

La ordenación es también un juicio valorativo, pero que tiene una constitución más organizada que, sobre todo, se fija en una lista y establece un orden, por medio de un conjunto de decisiones. En este sentido, vemos que la ordenación es un conjunto de acciones que han cristalizado en un objeto que tiene una dimensión material, como por ejemplo una lista de competencias, una tabla que relaciona competencias con resultados de aprendizaje o un ranking que establece una clasificación ordenada que va de lo superior a lo inferior.

En el caso de la formación por competencias, la acción docente opera con uno de esos objetos, que es **la guía docente**. La guía docente es un dispositivo de papel y/o formato electrónico, en el cual aparecen las competencias a lograr o adquirir y que se proponen desde el inicio de la asignatura, como un elemento básico del "contrato educativo" entre el docente y los estudiantes.

Por otro lado, la ordenación establece un juicio de valor que segmenta al objeto (o sus propiedades) y lo distribuye en elementos diversos y los organiza en una jerarquía (primero, segundo, tercero...) o, cuando menos, los define y enumera en una lista que agota las propiedades del objeto (las competencias son *tales* y nada más). Es así que la ordenación se encamina hacia una forma de medición menos nominalista y más cercana a una escala que propicie la mejor medición. Las características de los procedimientos de ordenación que emergen, según el análisis, de la acción docente organizada se expresan así: 2.1) la ordenación es tan sólo una lista; 2.2) La ordenación, aunque se produce abajo, viene dictada desde arriba; 2.3) La ordenación es una lista que se revierte en el objeto y lo modifica.

2.1) La ordenación es tan sólo una lista

Como efecto de la organización del modelo de formación por competencias, veamos cómo las acciones docentes ordenan el objeto y, con ello, lo van haciendo susceptible de operaciones de distinción. En el siguiente fragmento vemos el proceso *in nuce*, donde la acción docente sencillamente crea una lista de competencias:

1:116 (36:36)

CCM1: Entonces esto también nos lo planteamos y de aquí salió la lista de competencias que pusimos.

Pero las consecuencias de hacer una lista, ponerla en circulación y utilizarla no son inocuas. El listado de competencias que tiene la asignatura (en la guía docente), tiene unos efectos en el comportamiento. Y así como la nominación tiene efectos de obligatoriedad, así el listado de competencias tiene unos efectos sobre *lo que se tiene que adquirir* para convertirse en un buen profesional, como lo dice este fragmento:

1:5 (7:9)

CSE1: Y cómo lo perciben ellos [los estudiantes]? Yo le diría, por la experiencia que tenemos aquí, bien, lo perciben quizá como más clarificador.

E. Más clarificador?

P1. Si, es más clarificador porque tienes toda la numeración, cada una de las competencias y es como que especifica mucho en lo que, el profesional tendría que ser competente

2.2) La ordenación, aunque se produce abajo, viene dictada desde arriba

El listado, por otra parte, no es tan sólo un producto de la organización docente, sino que es el efecto de un conjunto más amplio de acciones, puesto que el orden de las competencias viene dado "desde arriba", desde instancias organizativas que gestionan y controlan la implementación del modelo de la formación por competencias. Las/los docentes lo saben perfectamente, saben que el listado de competencias, al mismo tiempo que organiza una manera de valorar las competencias, es un manera de ejercer el control sobre la acción docente y el aprendizaje. Visto así, la valoración ordinalizada (listado de competencias) es un dispositivo que se instala en el campo de acción del proceso, es decir en el aula. Lo vemos en la siguiente cita, donde se hace referencia a estas instancias superiores, es decir la administración de la universidad y las agencias de calidad externas:

3:75 (74:74)

CCF5: Evidentemente para un gestor, el que no exista un listado explícito de competencias puede generar dudas sobre si eso realmente se está trabajando en un aula.

2.3) La ordenación es una lista que se revierte en el objeto y lo modifica

El listado de competencias trae consigo un efecto de re-valoración que se revierte sobre el objeto en un sentido nuevo: me refiero a que la lista añade un nuevo valor al objeto cuando lo transforma en un "portafolio de competencias". Es interesante el paso del "listado de competencias" al "portafolio de competencias", porque la sencilla lista deviene (con la mediación de la acción docente) en algo más sofisticado (el portafolio) que alude a poseer una caja de recursos e implícitamente otorga un prestigio a quien lo posee:

5:40 (112:114)

INI3: Tiene como determinados momentos a lo largo de los 4 años de grado, donde allí el alumno, en determinadas asignaturas va a tener una nota de esas competencias, y eso es como su, su portafolio final, y allí va como recopilándose, eso es lo ideal, pero que yo sepa, muy pocos grados lo están llevando a la práctica...

La ordenación, el proceso de acciones y juicios de valoración que opera por medio de la creación de listados y estructuras de ordinalidad, no es tanto un salto que supere el proceso de nominación, sino que es un nivel que integra ambos procedimientos, ordinalidad y nominación, como lo vemos en el siguiente fragmento:

INI3: ...sí que nos planteamos el transmitir al estudiante desde que empieza en 1º hasta que acaba, una serie de, de competencias que hasta ahora quizá no las nombrábamos tan específicamente y quizá no nos planteábamos, eso, evaluarlas en algún momento concreto de su carrera, y ahora sí.

Lo que entonces ocurre es que el objeto (las competencias) se perfila, se define, pero el objeto también queda modificado en cierto modo al ingresar a un listado y se aproxima a una forma de evaluación que puede ser propiamente de tipo escalar, es decir, una escala de medición numérica²²⁰.

²²⁰ Vale la pena citar nuevamente a Michel Callon: " La diferenciación [cual-cuantificar] está constantemente en juego a lo largo del proceso de cualificación (que inicia desde la concepción), y el lazo entre técnica [en nuestro caso, las decisiones técnicas para evaluar una competencia] y mercado permanecerá ininteligible si nos olvidamos de ver que está inscrito, en todo momento y de manera variable dentro de la materia del objeto, y que es éste, el objeto, el que actualiza ciertas diferenciaciones y no permite otras. *La economía se halla dentro del objeto.*", 2011, p. 283, mi traducción, énfasis añadido.

3) La acción docente produce escalas de medición sobre las competencias

Si bien una escala de medición supone la definición de intervalos y de magnitudes que ya se pueden medir (Giampolo Olandoni, 2010), la medición es un proceso complejo e intrincado (cf. Françoise Vatin, 2013). Además, en el nivel de tipo escalar no quedan excluidos los procesos de nominación y ordinalidad (cf. Jane Guyer, 2004, 2010). En el proceso de valoración de la acción docente sobre las competencias vemos el establecimiento de unos procedimientos que permiten la conversión del valor de las competencias a unos números (nota), donde está ya presente una incipiente escala de medición o una conversión de lo cualitativo a una razón numérica. Las características del procedimiento de escalamiento de la evaluación, que se derivan del análisis, son: 3.1) Escalas de medición: medir es una acción colectiva y organizada; 3.2) Escalas de medición: respuesta local a la política educativa europea; 3.3) Escala de medición: es difícil medir algo y hacerlo numéricamente; 3.4) Escala de medición: vicisitudes de la conversión numérica; 3.5) Escala de medición: las herramientas determinan la tarea de medición.

3.1) Producir escalas de medición: medir es una acción colectiva y organizada

En la acción que procede sobre la valoración de las competencias, la/el docente advierte que tiene que lograr definir unos procedimientos de distinción y de comparación, para tener la certeza que está valorando lo mismo en cada ocasión o que dos docentes valoran lo mismo cuando evalúan una misma competencia, como lo dice el siguiente fragmento:

1:284 (130:130)

SJPS1: Es decir si yo cojo una competencia para mi asignatura y es, eh, una buena defensa oral o un buen análisis crítico. ¿En qué se traduce eso?, para un profesor, eh, de otra asignatura, o para mí, puede que sean dos cuestiones diferentes de la competencia. Y ¿cómo se analiza eso? Puede que también sea diferente, no se si lo acabamos de poner en común. No es lo mismo como hacer un cuestionario...

Y para que dicha valoración pueda funcionar como un sistema de evaluación que sea homogéneo, se requiere una auténtica conjunción en la acción, un

consenso respecto a la manera de operar. Por eso es una acción tanto colectiva como organizada en conjunto. Lo expresa bien este fragmento:

1:286 (132:132)

SJPS1: Aunque sí que nos obliga a pensar eso, qué entiendo yo que es, pues lo que te he dicho. Si son competencias muy abiertas como, un análisis crítico de la realidad social, ponte por caso, cómo operacionalizo yo qué quiere decir eso en esta asignatura. ¿Qué es lo que ellos tendrían que saber? Entonces tengo que consensuar, que no siempre a veces es posible, porque esa es otra, el equipo de trabajo puedes ser tu y otros 2 profesores o pueden ser 8, entonces allí está más difícil, el, el, eso es la operacionalización de la competencia, no?, pero yo puedo decidir, pues yo entiendo que el análisis crítico es esto, esto y esto, 4 o 5 cuestiones que yo intento ver en todos los estudiantes, teóricamente, teóricamente. No siempre es fácil, eh?

Pero el proceso no se localiza únicamente en las acciones de consenso entre un pequeño colectivo de docentes, sino que se disemina en todas las partes de la acción organizada; ello incluye las instancias superiores de la institución (que deciden sobre el currículo, sobre un listado general de competencias, sobre la implementación del modelo) y también se extiende hasta el momento en que todas las acciones de valoración se decantan en una calificación numérica:

1:285 (132:132)

SJPS1: P1: Pues quiere decir eso, que las not, o sea digamos, la calificación que yo les puedo poner tiene que ver con la manera en que, operacionalizo esas competencias, es decir, qué habilidades le tocan a mi asignatura, que no siempre la decido yo, sino que quien ha organizado la asignatura ...

3.2) Producir escalas de medición: respuesta local a la política educativa europea

Las acciones que producen los parámetros de valoración, en términos escalares, tienen una emergencia local y su forma está muy ligada a las condiciones locales de su producción, pero al mismo tiempo son la respuesta local a un proceso mucho más amplio, de alcance internacional en el llamado Espacio Europeo de Estudios Superiores y que se ha instrumentado como una política educativa europea, es decir el proceso de Bolonia, aplicado a la universidad española. Entonces, resulta interesante ver cómo una política de esa envergadura se ensambla con unas acciones docentes muy delimitadas,

que mientras generan un procedimiento de cálculo, superan la distancia entre ciudades lejanas. Veamos esto a lo largo de una cita que da cuenta de la respuesta local a la política europea:

1:298 (177:177)

INI4: ...y Bolonia era... era sólo eso y entonces, por ejemplo ¿cuántas horas te has dedicado... se ha dedicado la persona esta de Londres en... en adquirir estos conocimientos, habilidades y competencias y cuántos los de Barcelona resulta que allá un crédito eran no sé cuántas horas y aquí en la [universidad] eran diez horas, diez horas de docencia que a lo mejor estas diez horas al alumno le costaban noventa horas, en cambio en Londres pues diez horas eran diez horas porque no había trabajo en casa,

En realidad el cálculo no emerge de la sola necesidad local, sino que deriva de una necesidad impuesta por la política educativa del proceso de Bolonia, que consiste en la instauración local de un "sistema europeo de transferencia de créditos" (ECTS), por lo que la necesidad de desarrollar procedimientos para que la valoración de las competencias se conviertan a escalas numéricas es más bien una condición, un marco que obliga a generar esos procedimientos, como lo vemos en éste fragmento:

...entonces bueno, vamos a buscar una manera de realmente cuánt... representar cuántas horas es la formación y aquí está el el ECTS ese European Credit Transfer System para saber exactamente cuántas horas...

Todo el trabajo colectivo, de tipo local, que supone la constitución de procedimientos de valoración escalar, e incluso para poder establecer sistemas de comparación y equivalencia que puedan transferirse a otros ámbitos (otras universidades y empresas de otros países de Europa), todo ello, se sintetiza en lo que la siguiente llama una "simple estandarización":

o sea fíjate que es una cosa... yo lo veo simplemente de estandarización de ver que todo el mundo puedo comparar y tal, a partir de ahí ya implemento mis créditos de ECTS, la evaluación para asegurarme que realmente esta persona tiene la competencia para poderla comparar luego si la otra la tiene o no la tiene

Y sin embargo, las consecuencias de un sistema escalar de valoración de las competencias, así se plantee como un mero objetivo a lograr, son consecuencias espectaculares: con la escala será posible asegurar (certificar,

determinar, establecer, hacer real) la competencia de un egresado de la universidad y será posible hacer comparaciones entre ellos (es más competente, menos competente, rangos de las competencias, etc.).

3.3) Producir escalas de medición: es difícil medir algo y convertirlo en algo numérico

En el ámbito laboral se sabe de la dificultad de medir las competencias (Pierre Rolle, 2005b; Matilde Massó, 2005, 2011), pero en la universidad esa dificultad tiene su especificidad. En primer lugar el objeto a medir es difícil de asir y se disemina por muchos lugares, puesto que se trata de habilidades, de habilidades diferentes y de habilidades que pueden variar mucho en toda la constelación de asignaturas del plan de estudio, como lo dice la siguiente cita:

1:297 (171:171)

INI4: Y realmente es un tema delicado porque las competencias son muy dispares porque así como los conocimientos cosa más o menos probablemente en tu disciplina y en la mía no hay demasiada diferencia, habilidades ya comienzan a haber diferencias, pero bueno, eeem... las competencias ya es totalmente muy ad hoc [...] en... cada asignatura es un poco diferente.

Pero también la dificultad de la medición reside en el medio o los medios a utilizar. En la acción docente se diseñan e implementan diversas formas de evaluación, que son pautas que producen una cierta imagen que supuestamente se corresponden con una competencia. Sin embargo, aun lograda esa equivalencia (entre pruebas que producen "evidencias de aprendizaje" y competencias adquiridas), queda todavía una distancia entre el uso de tales medios y su conversión al valor numérico. Veamos cómo lo expresa un fragmento:

5:36 (104:104)

INI3: ...Que si tu estructuras muchas pruebas de evaluación y haces muchos seguimientos y haces muchas pautas, en teoría vas haciendo muchos fotos de cómo está evolucionando tu alumno, [...] Ahora relacionar exactamente una competencia o un resultado de aprendizaje de esa competencia con una prueba y por tanto que él sepa si esa competencia la tiene en un 30%, eso, yo diría que no, que no lo estamos haciendo.

Aún cuando el participante considere que no se llega a ese nivel de medición, donde la escala permite una conversión numérica confiable, es importante reconocer la presencia y función que tiene la "guía docente": es un objeto que establece una relación virtual muy potente entre las acciones docentes y la medición de las competencias. En otros términos, *la guía docente es la señal de una promesa; una promesa que dice que hay una correspondencia segura y confiable entre las competencias que se adquieren y su medición*. Lo vemos en el siguiente fragmento:

5:36 (104:104)

INI3 [...] Sí que es verdad que en la guía dices, "con la acción estoy evaluando estas competencias", ese es el vínculo [ríe], ...pues mira yo ahora, como he hecho estas prácticas, como ya he cumplido con esto, según la guía docente dice, soy capaz de hacer esto y esto y esto.

Pero los participantes resisten, se oponen, desarrollan estrategias que, al mismo tiempo que responden positivamente a la implementación vertical del modelo, también se contraponen a dicha implementación. En la siguiente cita se da cuenta de esa resistencia ("bueno, yo cumplo con mi guía"), pero se admite que aún falta por hacer, que hay un resto por cumplir que asume que la evaluación de las competencias tendrá que llegar a cumplir con su promesa de medición, de lograr la conversión numérica de las competencias que se evalúan:

5:36 (104:104)

INI3: De momento estamos en la etapa: "bueno, yo cumplo con mi guía, el profesor cumple con unas ciertas pautas de evaluación continuada", pero ahora quizá faltaría más el decir "pues con esto te estoy evaluando esto, con esto estoy garantizando que estas competencias..", eso yo creo que falta.

3.4) Producir escalas de medición: vicisitudes de la conversión numérica

En el proceso de constituir las escalas numéricas la/el docente se topa con la necesidad de establecer una *ratio*, una proporción de tipo numérico que le permita la medición del objeto competencias. El procedimiento se halla plagado de altibajos, de complicaciones. Por ejemplo, la naturaleza distinta entre el conocimiento y las competencias, que han de poder representarse en el número de la nota:

5:9 (30:30)

CCM1: Bueno claro, al final tienen una nota global de la asignatura. En esta nota global contiene una cierta parte del conocimiento y un cierto peso de diferentes competencias que se valoran en ésta asignatura. La nota global, es lo que te he dicho antes, de la nota global no podemos extraer cual es su resultado en una cierta competencia.

Por tanto, se tiene que trabajar sobre los componentes del proceso de valoración, por ejemplo en las notas parciales. Es interesante observar que en este proceso se dan muchas acciones con un claro esfuerzo que se orienta hacia el logro de la conversión numérica. En la siguiente cita vemos que las evaluaciones parciales, son claramente de tipo cualitativo y que, no obstante se tiene muy presente la meta de llegar al número; lo cual se aprecia en los términos que evocan la precisión del número (*notas, equidistante, mitad, otra mitad, evaluar numéricamente*):

5:30 (88:88)

INI2: Nosotros tenemos que tener las notas de los problemas, el trabajo grupal se evalúa de forma cualitativa A, B o C, no se le valora o N. Es decir se le valora el trabajo en positivo, A es lo máximo B es medio y C es aceptado y después esto es el trabajo en grupo y se le valora así y después tienen evaluaciones individuales en el cual lo que han hecho en grupo se le valore individualmente y sea con nota, entonces reciben una orientación de cómo van o como van desarrollando la habilidad o la competencia y sabe si van bien encaminados o no y tienen una retroalimentación de cómo van evolucionando porque después tiene dos evaluaciones que son separadas, equidistantes, una al comienzo y otra al final de la mitad de los temas y de la otra mitad de los temas dónde tiene que demostrar que han individualmente han adquirido esta competencia y allí se evalúa numéricamente.

La creación de una valoración escalar por medio de la acción docente ocurre en la interacción con el estudiante, pero siempre bajo una orientación que conduce hacia la conversión numérica. Así, los estudiantes pueden hallarse en dificultades para comprender el procedimiento que conduce a una nota, a un valor numérico de su aprendizaje. Veámoslo en la siguiente cita:

5:105 (94:94)

INI2: y esto causa que los alumnos no sabían si tenían que, si esto le contaba si no le contaba, que significaba la A que significaba la B que significaba la C, como le influenciaba en la nota, después era muy complicado la manera de generar las notas.

Pero la acción docente tiene algo de incesante en el sentido de que sigue adelante, casi por ensayo y error, pero sobre todo en una repetición perenne del ensayo para desarrollar procedimientos de equivalencia y proporciones numéricas con respecto a las competencias. Estamos en un campo donde la acción docente ha de pugnar por desarrollar procedimientos de valoración numérica, por un lado, y con la inteligibilidad de sus operaciones, por el otro. Esto se expresa bastante bien en la siguiente cita:

5:106 (94:94)

INI2: cada alumno tiene un promedio de unas, de unas 12 notas, explícale al alumno, la importancia de que cada nota, y el alumno claro cuando veía una A y después tenía un 3 en la evaluación individual, claro, lo que ponderaba el 3 y entonces el alumno decía, no no, si tengo aquí una A y la A se tiene, es un 10, para mí es un 10 y después tengo un 3, $10+3=17$ dividido entre dos 6,5, no, te estás equivocando...

3.5) Producir escalas de medición: las herramientas determinan la tarea de medición

Los instrumentos de medición constituyen otro elemento fundamental en la constitución de una escala de medición para las competencias. Las/los docentes asumen la evaluación continuada como una consecuencia directa del modelo de la formación por competencias, pero en cuanto a los medios para realizar la evaluación de las competencias, se topan con la cuestión de los instrumentos: ¿qué herramientas se pueden usar para medir las competencias? Y se habla de herramientas que se usan pero que no son idóneas para medir las competencias. Entonces se corre el riesgo de que no se evalúe bien la competencia, debido a no tener la herramienta adecuada, como lo dice esta cita:

5:23 (60:62)

SJPS2: P2: Clar, si estamos hablando de evaluar competencias, [...] no estamos evaluando habilidades sino estamos evaluando cómo todo aquello permite resolver. Y allí es donde eh, creo que estamos utilizando instrumentos o herramientas que no, que no nos están permitiendo, estamos utilizando los mismos instrumentos de evaluación que utilizamos tiempo atrás y que no estamos planteando realmente nos da información sobre las competencias que es en lo cual estamos formando.

[...] que evaluar una competencia no lo puedes hacer sólo por una prueba de conocimientos, que implica que tienes que permitir un espacio

de evaluación en el que el alumno resuelva y en ese resolver, es donde se ponen en juego las competencias y allí tienes que buscar pues eso, formas, formas de evaluar. Y creo que la universidad o el espacio universitario no está acostumbrado a utilizar otras formas de evaluar...

La herramienta que mide al objeto, también lo hace existir, puesto que la herramienta visibiliza el objeto. Esto ocurre cuando los docentes se ven obligados a buscar herramientas idóneas y entonces contribuyen a incrementar la visibilidad comportamientos que componen las competencias:

5:90 (77:77)

P2: (Ya te digo, hay, cuanta gente dice) cómo vamos a evaluar y hay intentos de ver cómo se trabaja en grupo, pues a través del fórum [virtual] cómo los grupos se organizan, con el feedback que se reciben unos de otros, y vas buscando instrumentos o formas de poder visualizar esos comportamientos. Pero claro, no deja de ser complicado y complejo.

En la acción docente también se construyen herramientas *ad hoc*, que intentan responder a la necesidad de procedimientos de valoración que despejen el camino de la conversión numérica. En el siguiente fragmento se expone cómo el uso de una herramienta de medición, *las rúbricas*, permiten valorar las competencias con unas notas homogéneas, con rigor en la valoración y, por tanto, en su conversión numérica:

5:38 (108:108)

INI3: P3: Claro, [ríe] siempre se dice, si, yo te voy a evaluar mmh, pero bueno, evaluar una competencia tendrá que ser basándote en una rúbrica, basándote en algo que, esto los profesores hagan, [...]. Y hemos trabajado mucho la problemática que tiene el evaluar por competencias en el trabajo de fin de grado. [...] y nosotros ya tenemos experiencia con la ingeniería, de hacer pues un volumen de 30 40 tribunales en un año, claro, 30 tribunales de 3 personas, o les das un quión de qué es lo que tienen que mirar, y además con qué rigor es un 5 o un 4 o un 3, o entonces cada uno pone la nota, basándose en su, en su reducido concepto de criterio de evaluación, pero a lo mejor ese criterio no es el del otro tribunal, entonces acabar dando notas homogéneas, es muy difícil, en un trabajo de fin de grado.

El uso de la herramienta no consiste en la mera aplicación del instrumento, sino que supone una compleja organización del procedimiento global, de manera que junto con la construcción de la herramienta de medición, se tiene que construir su contexto de uso: así, *las rúbricas para medir las competencias en*

los trabajos de fin de grado, suponen una mayor densidad de acciones. En la cita que viene vemos el conjunto de acciones siguientes: asilar competencias técnicas respecto a competencias transversales; repartir la evaluación de unas y otras entre miembros del tribunal; visibilizar ante la agencia acreditadora que se está midiendo lo que debe medir; proveer a las/los docentes de rúbricas como herramienta de valoración que permite la conversión numérica. Y todo ello constituye el contexto que permite usar la rúbrica como herramienta de evaluación. El fragmento lo expresa así:

5:39 (110:110)

INI3: O como mínimo, deberían ser aisladas de las competencias técnicas, si, si. [...] lo que les decimos es que, lo ideal es que el director acabe evaluando al alumno por la parte técnica de ese trabajo de final de grado [...]. Pero, el tribunal, y por tanto, gente que no ha seguido al alumno y que incluso no tiene ni por qué conocer a fondo el tema, sí que puede ser capaz de evaluar las competencias transversales [...] escoges unas cuantas. [...] Y claro, desde el punto de vista de acreditación de los títulos, etc., es de esperar que el trabajo final de grado sea de las materias donde más van a querer ver [...], si tú estás realmente evaluando lo que dices que estás queriendo evaluar. [...] Lo importante que acabamos viendo es que las competencias transversales, las poquitas que se deberían en evaluar en un trabajo de final de grado, tuvieran sus rúbricas. Sus rúbricas desde el punto de vista de explicación de qué es un 5, qué es un 3 y qué es un 0. Y por tanto el profesor lea eso y diga, bueno pues si el alumno cuadra en este punto, pues tiene un 5

Para efectos explicativos se puede decir que "después" de la aparición del objeto viene su medición. Y dicho así, el proceso para producir la medición del objeto es la etapa 2, después de una etapa 1 en la que la acción docente operativiza la aparición del objeto valioso con el conjunto de acciones que lo hacen surgir y existir como "objetos" múltiples con varios nombres (competencias expresivas, de trabajo en equipo, etc.), pero que en realidad son avatares del mismo objeto (competencias transversales). Pero esta forma de decirlo no significa que el proceso sea estrictamente secuencial y que desde el inicio no haya un conjunto de trabajos encaminados a la evaluación del objeto que pretenda medirlo; como tampoco podemos decir que en el proceso de medición no ocurran procedimientos cuasi-mágicos relacionados con la valorización del objeto, aún cuando se haya convertido en "quantums" de medida.

Pero lo que es evidente es que la acción docente pone en juego una serie de acciones de valorización que pretenden medir el objeto. El último eje del análisis (cf. gráficos de networks 6, 7 y 8, en anexo 4) expuesto con cierto detalle permite ver cómo se ejercen acciones de nominación, cómo se instaura una ordenación del objeto y la complejidad que supone la producción de una escala para medir las competencias. Como hemos visto la nominación, a pesar de su aparente inocuidad, es un dispositivo muy potente: puede establecer y fijar unos límites al mismo tiempo que puede ejercer operaciones de inclusión sobre elementos heterogéneos, de forma que la nominación hace posible una estrategia de identidad conjunta del objeto y del sujeto (qué significa "ser competente", para los estudiantes) y también genera un procedimiento de exclusión, puesto que produce una sistema referencial respecto al cual cada sujeto y objeto se puede autoevaluar (¿he adquirido las competencias tales? ¿Mi capacidad o actitud tal... es una competencia valorada [por la universidad, por el mercado laboral]?). La nominación, de este modo, también contribuye a instaurar la incompetencia, es decir que *produce la sombra del objeto: todo lo que se queda afuera del nombre no tiene valor o es insignificante* (es la construcción e institución de la incompetencia).

Las acciones de nominación también dejan ver la dimensión moral, performativa, que tienen los actos de nombrar. En la nominación se ve que el lenguaje no es estrictamente referencial, sino que generan unos efectos de obligatoriedad, sin que se tengan que dar órdenes. *En las acciones de nominación vemos que los nombres llevan inscritas verdaderas consignas para "la vida buena".*

Ha resultado muy interesante encontrar el funcionamiento de la nominación con relación al contacto o la contigüidad entre nombres, cuando el término "competencia" aparece al costado de "nombres económicos". Es cierto que el uso de tales nombres económicos es un tópico de los usos del habla ("saberse vender", etc.) pero dentro del análisis de las acciones de nominación resulta significativa esa contigüidad por la manera como se refuerzan los argumentos

a favor de la adquisición de las competencias²²¹ o porque el uso contiguo de los nombres económicos hace que el mundo donde vivimos (y donde se enseñan las competencias) sea un mundo "desencantado", una "realidad" que funciona por las reglas de la economía.

En los procedimientos de ordenación (u ordinalización) de la acción docente se deja ver bien la dimensión material del proceso de valorización económica. Es evidente porque la primera expresión material del orden es una lista, la colocación de los elementos en un orden secuencial o jerarquizado.

Pero también aquí se deja ver un poco mejor la presencia y participación mediadora del objeto "guía docente"; un artefacto inventado por la ingeniería que implementó Bolonia y que constituye un punto de apoyo "arquimédico" en la cotidianidad de la formación universitaria. Y resulta del mayor interés que ese artefacto, la guía docente, tan poco valorado y que enlista las competencias ("los alumnos no se lo leen"; "es papel mojado", me dijo una estudiante) sea un mediador fundamental en el proceso de valorización de la acción docente.

En el caso de las acciones de ordenación vemos que se le quita importancia al procedimiento ("es sólo una lista, un listado"), pero se admite que el listado de las competencias es una acción local que responde a una imposición venida de arriba. Y el efecto del listado está muy vinculado a otras herramientas o dispositivos que son muy importantes en la "ingeniería" de la formación por competencias, como por ejemplo "el portafolio de competencias".

Con las acciones de ordenación sobre las competencias (el uso de las listas de competencias, la denegación de su importancia, su ineludible aplicación a la evaluación de los estudiantes) estamos ante un procedimiento que avanza en la medición del objeto competencias ("para medirlas, primero, hay que

²²¹ Pero también el uso contiguo de los nombres económicos puede tener variaciones muy interesantes. En una entrevista con una docente que lleva una asignatura de "prácticas en empresa", en un grado de ciencias, me sorprendió con la frase: ***"Yo les digo a los estudiantes que han de saberse vender pero que ¡no han de dejarse comprar!"***

ordenarlas") y que se ensambla con otros dispositivos de la maquinaria competencias (v.gr. el portafolio de competencias del estudiante²²²).

La acción docente, como hemos visto en el análisis, configura un conjunto de acciones encaminadas a producir escalas de conversión numérica del valor de las competencias. Aunque estamos hablando de un procedimiento habitual del trabajo docente (poner notas o calificación al aprendizaje), en este caso se trata de la cuantificación de otros aprendizajes (o los mismos aprendizajes, pero reconvertidos "a la boloñesa"), orientados al mercado laboral o con la mirada puesta en ese horizonte. Además, las acciones docentes que producen las escalas de medición se abocan a resolver las complejas dificultades que supone "medir la transversalidad" de las competencias. Son acciones docentes que se organizan para medir el objeto pero con un alto grado de reflexividad y realizando múltiples decisiones técnicas (¿estamos midiendo las mismas competencias? ¿Quién debe evaluar tal o cual competencia? ¿Cómo integro las evaluaciones parciales en una nota final?).

En el análisis hemos visto estas dificultades para medir y convertir en número aquello que aparece en los "resultados de aprendizaje". Los mismos dispositivos utilizados, como la creación de "evidencias de aprendizaje" o determinadas herramientas de evaluación, son discutidos respecto a si tienen una utilidad real o si tan siquiera se pueden implementar en las condiciones que se tienen (¿cómo puedo usar la herramienta "assessment center" si tengo grupos de 100 estudiantes?).

En la producción de las escalas de medición se debate sobre el efecto que tiene el uso de las herramientas construidas *ad hoc* ("¿Y si creamos rúbricas para que los tribunales evalúen de modo homogéneo los trabajos de final de grado y que todos tengamos la certeza que se evalúan las competencias transversales?") o sobre los efectos que tiene la frecuencia de las mediciones ("con tantas evaluaciones se fragmenta la visión que los estudiantes tienen de la asignatura").

²²² Y este dispositivo se conecta con otros, hacia dentro de la universidad y hacia afuera, al mercado laboral y hacia el porvenir de la vida del estudiante; cf. el ejemplo del dispositivo creado y utilizado en 25 universidades francesas: *Le Portefeuille d'expériences et de Compétences*, comentado en el capítulo 4, pp. 166–168.

Pero el conjunto de acciones es determinante: medir el objeto, ensayar una y otra vez, reflexionar sobre los problemas y crear instrumentos y procedimientos que sean claros y prácticos, para que poder asignar una nota numérica a las competencias. Evidentemente estas acciones son parte de un trabajo intermedio, que pertenece plenamente a la agencia de la categoría "acción docente": es su trabajo como mediadores-traductores. Un trabajo muy específico dentro de toda la maquinaria de Bolonia. Pero no está desvinculado del conjunto de acciones y la actuación mediadora que produce "las medidas" de las competencias "maquina" con el resto de dispositivos, para generar un "sujeto competente". Es decir que el trabajo local de producir las escalas de medición de las competencias se orienta hacia la creación de unas condiciones que permiten la emergencia del *homo competens*. En otros términos, si han de poderse medir las competencias en el aprendizaje de los estudiantes es para que haya sujetos que puedan llevar un portafolio de competencias al mercado laboral y puedan tener éxito en el mundo de la empleabilidad.

El mapa conceptual de este último eje del análisis, se puede representar así:



¿Cuál es el efecto de los efectos organizados de la acción docente (nominación, ordenación y escalas de medición) que valoriza las

competencias? ¿Cómo se llega a constituir esta valoración economizada en el establecimiento de valores mercantiles, es decir en precios de mercado?

Y, más importante aún ¿Cómo contribuyen estas operaciones de valoración en la producción del sujeto competente? Discutiré estas cuestiones en el capítulo final, pero antes haré una digresión más, respecto a unas consecuencias "colaterales" de la medición, que es la disolución de la magia y el modo en que se apuntala la creencia en el valor del objeto, por medio de dispositivos de juramento.

[Digresión 3: Disolución de la magia por la medida y sostén de la creencia por artefactos de juramento]

Si las acciones docentes, en tanto dispositivo maquínico, son capaces de generar un objeto ya valioso desde el origen, es porque puede operar como un ritual mágico, es decir como una estructura pautada que funciona por principios de simpatía mágica, por una parte; y por otra parte, de modo simultáneo, las acciones docentes se constituyen en un objeto de encantamiento o, más bien en un dispositivo-conjuro, que en su ejecución realiza la palabra, la objetiva, en la producción de objetos valiosos llamados competencias.

Pero el proceso no se detiene con la aparición del objeto, con el llamado mágico que hace existir las competencias. La acción docente, si bien queda pautada por la implementación de un modelo impuesto desde arriba (y por tanto con pautas organizadas ya dadas), también responde y media para que esa organización se desarrolle aún más. Es lo que ocurre con los efectos organizados de la instauración de los procesos de nominación, ordenación y creación de escalas de conversión numérica.

Posiblemente no deberíamos pensar el proceso como una estricta secuencia: primero la aparición del objeto valioso y luego los procedimientos que valoran al objeto en términos de evaluación y medición, puesto que los procedimientos de nominación y ordenación, por ejemplo, ocurren desde el inicio; y además la necesidad de crear escalas de conversión numérica son comunes en la

evaluación docente. Pero algo que sí ocurre entonces, como un efecto de la acción docente organizada, es la disolución de la magia por la emergencia y predominio (quizá) gradual de artefactos de medición (nominación, ordenamiento y escalas de medición) de las competencias. La magia se diluye por medio de las operaciones de medida.

Si pensamos en la noción de "factiche" de Bruno Latour (1999, 2010), y pensamos el dispositivo de valoración desde esa perspectiva, *creo que nos situamos en el proceso de conversión de un objeto, que pasa (o pretende hacerlo) de ser un "factiche" a ser un "fact", un hecho*. Ambos son igual de reales, pero la segunda construcción es el efecto de un complejo e incesante proceso de producción de valor en términos de medida, con el lenguaje de la medida. Gracias a las acciones que se organizan para convertir en razones numéricas el valor del objeto, las competencias dejan de ser una aparición insólita, un espectro fruto de la magia, y así las competencias devienen en un objeto límpidamente medible.

Pero el factiche, como sabemos, es un poderoso artefacto de la creencia, que hace posible que nos relacionemos y razonemos. En otros términos, el factiche tiene auténticos poderes que necesitamos como colectivos que habitamos determinado orden del mundo, ¿qué pasa cuando deviene en tan sólo un "fact", un hecho, un objeto medible que se puede entonces comercializar como una mercancía más? ¿El objeto medible (y mercantizable) ya no tiene más poder en sí o es que simplemente no hace falta su poder mágico porque hemos llegado a establecer sus vínculos y a razonar con absoluta autonomía²²³?

Pienso que es difícil aseverar que el objeto carezca de poder, si pensamos que las competencias son un dispositivo maquínico que "hace querer", como vimos en el capítulo tercero. También el análisis de las acciones docentes permite reconocer la fuerza de una acción conjunta, que procede bajo la convicción de que las competencias son valiosas y por tanto necesarias para el estudiante. Son acciones que operan como un fuerte vector hacia el sujeto competente. ¿Cómo opera entonces el poder del dispositivo?

²²³ O ¿se puede decir que la "mano invisible" del mercado de Smith ya no se tiene que invocar porque actuamos por medio de la "mano visible" de la organización empresarial que todo lo puede medir y gestionar, en aras de la competencia perfecta del mercado?

Aquí resulta útil traer el análisis que ha realizado Giorgio Agamben (2008) sobre el juramento, y que utilicé en el capítulo tercero. En su "arqueología del juramento" Agamben sostiene que la capacidad de obligatoriedad que tiene el "decir jurado" no reside tanto en un poder mágico derivado de unas creencias y prácticas religiosas, sino más bien en unas prácticas mediadas por instituciones (incluyendo las instituciones religiosas) que, por medio de la palabra pronunciada, implican unas operaciones de separación y consagración del individuo. El juramento (nos recuerda Agamben) es un crédito entre personas que dispone de unas formas de relación recíproca, marcadas por la voluntad de sumisión²²⁴. Agamben también sostiene que, más que un poder mágico, el juramento despliega el poder performativo del lenguaje al poner en juego una promesa (2008, p. 93 – 96).

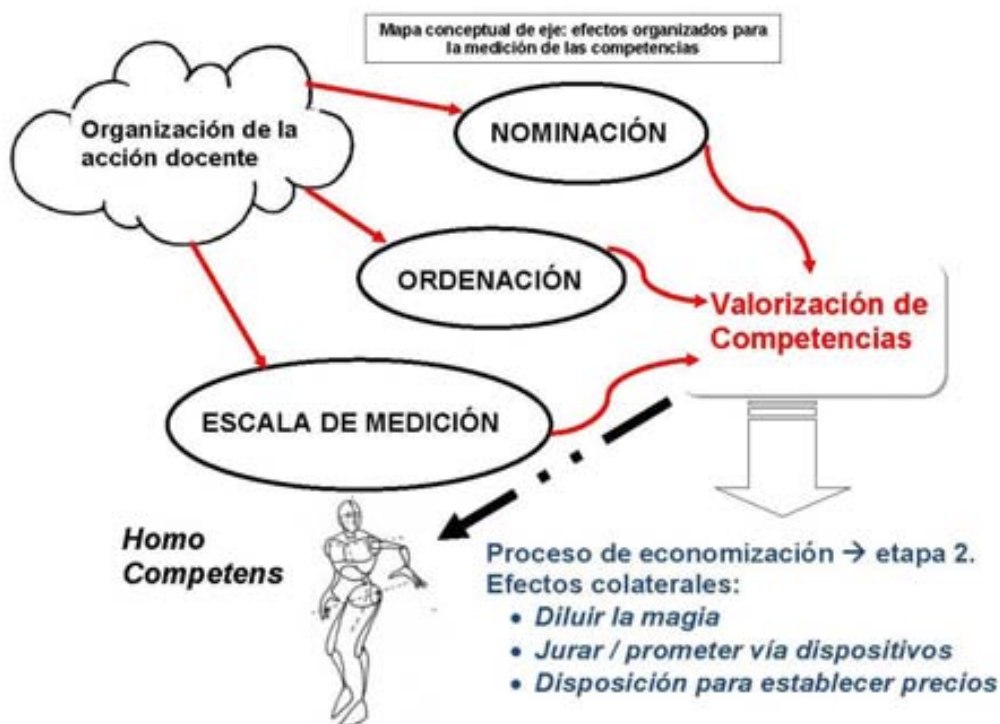
Sin embargo, el juramento ya no es un sacramento vigente. Y no lo es porque su antigua existencia era posible por la mediación de instituciones que lo hacían posible (por ejemplo, "la antiquísima institución indoeuropea que los griegos llamaban *pistis* y los romanos *fides*) y que han dejado de existir. Ya no se jura en lo individual (por el "honor de la palabra dada") porque ya no están los marcos institucionales que le daban sentido.

Pero esto no significa que no operen nuevos marcos que hacen posible el decir jurado. Siguen existiendo formas de prometer y dar crédito que aseguran los vínculos colectivos. En mi opinión, estos marcos residen actualmente en dispositivos maquínicos que hacen posible relaciones totales de gobierno o control. *Mi propuesta es que el juramento opera por medio de dispositivos muy específicos que ejercen un control sobre la voluntad del sujeto, para "hacerle querer"*. Los dispositivos juran en nombre nuestro y nosotros cargamos con el peso de sus efectos. Estos juramentos maquínicos son la contraparte de la organización que funciona por medio de contratos en la sociedad economizada (los contratos no cubren todo, por eso se complementan y ensamblan con los

²²⁴ Traigo nuevamente a colación una cita que Agamben hace de Benveniste: "Quien posee la fe puesta en él por un hombre tiene a ese hombre en su poder. Por eso *fides* se convierte en casi sinónimo de *dicio* y *potestas*. En su forma primitiva estas relaciones implicaban algún tipo de reciprocidad: depositar la propia *fides* en alguien proporcionaba a cambio su garantía y su ayuda. Pero precisamente este hecho subraya la desigualdad de condiciones. Se trata de una autoridad que se ejerce al mismo tiempo que la protección sobre el que se somete, como contrapartida de su sumisión y en la misma medida que ésta" (Agamben, 2008, p. 44).

dispositivos–juramento). Se trata de un juramento sin objetos sagrados, porque la sacralidad está disciplinada por el dispositivo de valoración. En este sentido, *las competencias son un dispositivo que jura (o promete) en y por nosotros ("prometo que seré competente"), para hacernos querer lo que la empresa quiere.*

Propongo completar con mi digresión el mapa conceptual del proceso organizado de nominación, la ordenación y el escalamiento numérico. Es pues, como se ve en el gráfico, un proceso de medición que tiene unos efectos "colaterales": diluir la magia, jurar o prometer por medio del dispositivo competencias y gracias a ello establecer una disposición para la fijación de precios en el objeto.



Las implicaciones de este análisis y su relación con los capítulos anteriores será parte de la discusión que viene en la parte final de la tesis, en el capítulo de las conclusiones.

Capítulo 6. Discusión, límites y conclusiones

Una multitud de bienes pasan de mano en mano, salen de la nada, vuelven a la nada; multitudes humanas se animan, se agitan, se usan, se enriquecen, se empobrecen, se desplazan. [...] Dicho de otro modo, no sabemos del todo lo que pasa en esta movilización multiforme que hace girar a unos humanos alrededor de unos bienes que los animan y los transforman, y que hace girar a unos bienes alrededor de los humanos que los animan y los transforman. Y, especialmente, no sabemos si hay que buscar el origen de este movimiento permanente en agentes calculadores o generosos. Esta movilización, este dominio de las cosas y de las personas, constituye no el objeto bien conocido del mundo social, sino su *terra incognita*, su reserva

Michel Callon y Bruno Latour (2011, original: 1997)

Objetos: su materialidad, dispositivos–máquina

El trabajo de ésta tesis ha sido un recorrido que comenzó con la propuesta inicial de tener presente la dimensión material de los objetos y considerarlos como dispositivos maquínicos, siguiendo la noción de Deleuze y Guattari.

El poder pensar los procesos sociales con relación a la materialidad es importante porque nos permite un giro reflexivo que es complicado y muy útil a la vez. La complejidad de integrar la materialidad de los objetos se relaciona con el silencio al que se retraen fácilmente, haciendo muy complejo el poder rastrear su papel en el proceso de ensamblaje social (Latour, 1999, 2005) y porque estamos habituados a un esquema de percepción moderno (Latour 1991), que nos dice que los "hechos" están por un lado y las "creencias y deseos" están por el otro. Esa complejidad requiere un trabajo más arduo para analizar las formas de funcionamiento de objetos, para "hacerles hablar", cuando su tarea reside precisamente en hacer funcionar (calladamente y) de cierta manera la vida social. Pero resulta muy útil pensar lo social atendiendo la materialidad de los objetos, porque nos permiten analizar procedimientos y pautas en la vida social que son iterativos, que imponen determinado cambio o que simplemente devienen en formas tan rígidas que hacen que "las cosas sean como son"; es decir, pensar la materialidad de los objetos nos permite trabajar en el análisis crítico de los "hechos sociales" a partir del análisis de las

mismas herramientas con las cuales se ha construido aquello que insiste en ser como es.

Pero no se trata de objetos como cosas, sino como dispositivos y, mejor dicho, como dispositivos-máquina. Se trata de una noción que conecta materialidad y comunicación, al referirse al proceso de ensamblaje que realizan los dispositivos-máquina en un proceso en el que van utilizando otros dispositivos como herramientas, con lo que hacen posible una operación que es simultáneamente local y global: los dispositivos-máquina ocupan territorios de diversa geografía y los conectan en un sentido de control o gobierno de la vida, como señaló Foucault (2007) respecto a la biopolítica.

La economización como generación de valor por medio de dispositivos

Pero mi trabajo se ha enfocado en determinados dispositivos que están relacionados con procesos de economización y en concreto con el dispositivo de las competencias. Se trata de un dispositivo-máquina que ensambla trabajo, educación y economía, de una manera que hasta el momento ha demostrado ser eficiente, en el sentido de que aísla las capacidades humanas para el trabajo y las acopla con el mercado de trabajo.

Esa potencia eficiente del dispositivo me ha llevado a preguntarme sobre el proceso de generación de valor, sobre la manera como se transmuta un objeto en una cosa susceptible del intercambio económico, es decir cómo deviene en mercancía.

El proceso de economización, o la producción del valor económico, tiene que ver, no sólo con unas condiciones de producción y distribución, sino con las opiniones e intereses o las creencias y deseos colectivos (Gabriel Tarde, 1902, 2011) que llegan a cuantificarse en medidas, sin que se pierdan sus cualidades, es decir que la economización se relaciona con procesos de cuantificación que siguen portando las señales del valor mismo (*lo que se cree y lo que se desea colectivamente*).

Pero el proceso se tiene que poder analizar y para ello resulta muy valiosa la propuesta de pensar la economización a partir de los dispositivos que operan

como "marcos-herramientas" (ÇÇalışkan y Callon 2009, 2010) que hacen posible producir el valor económico. Si pensamos las competencias como dispositivos de enmarcamiento y herramientas que producen valor económico, entonces tiene sentido ver su contexto de producción y de uso: las condiciones de economización del trabajo, devenido en mercado de trabajo, como he señalado en el capítulo 3, permiten ver que el dispositivo ya está economizado desde el inicio, puesto que la concepción de las competencias no son tanto para una eficacia laboral (hacer algo mejor) sino para su eficiencia (hacerlo mejor sólo en la medida que sea rentable).

Las condiciones que hacen posible la eficacia de los dispositivos

En mi opinión el análisis de los procesos de economización tiene una dimensión que suele permanecer opaca y es la potencia de los dispositivos para resultar eficaces, aún cuando sean máquinas con fallos importantes o que resulten opresivas. En el caso de las competencias esto se relaciona con la cuestión de lo que se ha llamado, en mi opinión, equivocadamente, la "servidumbre voluntaria", es decir ¿cómo opera el dispositivo para hacer que hagamos lo que se espera que hagamos y que deseemos hacer lo que se espera que deseemos?

El análisis del caso Bartleby muestra cómo el modelo de la empleabilidad (hacer que se esfume el trabajo y dejar en su lugar sólo empleos, pero que se haga "como si" eso fuera lo mismo) permite ver la manera como se crean las condiciones para que el dispositivo competencias despliegue su capacidad de "hacer-hacer" y "hacer-desear" lo que quiere la empresa.

En la historia de Bartleby, vemos cómo el abogado-empleador se enfrasca en un proceso intenso para descubrir la manera de "gestionar" las capacidades de su insólito trabajador (el hombre de la potencia, según opina Agamben de Bartleby) y al final descubre que no puede ejercer control sobre su alma, aunque en el final del camino descubre que si se marcha (si la empresa se larga) todos los potenciales empleados quedarán atrapados en el patio de una inmensa prisión "como si" fueran vagabundos, aunque no lo sean.

Estas condiciones, el mundo de la empleabilidad, son las que permiten operar con poder eficiente a los dispositivos. Y en cierto modo es un truco de magia, puesto que se ejecuta en el modo en que lo hacen los mejores ilusionistas: hacer "como si" fuera real y distraer la atención, para que no se vea la maquinaria que hace la magia. *En este caso, nadie mira la prisión que es ese inmenso patio, poblado de sujetos empleables y no empleables, sujetos competentes e incompetentes; pero sobre todo, nadie mira que el marco que produce estas condiciones, es la acción del abogado de Wall Street, que decide irse y dejar tirado a Bartleby, porque "prefiere no hacerlo".*

El papel explicativo de la magia en la eficacia de los dispositivos

Aún pudiendo explicar las condiciones de posibilidad que hacen operar los dispositivos-máquina, y su operatividad, creo que se requieren otros elementos de análisis sobre la potencia eficiente de las mismas operaciones del dispositivo. Es por eso que he propuesto utilizar los procedimientos mágicos y sus representaciones para el análisis de la operatividad de la máquina competencias. Me parece que puede ser fructífera esa vía para diferentes ámbitos: así, en algún momento de éste trabajo he mostrado²²⁵, muy sucintamente, que algunas de las construcciones argumentales del discurso de la empleabilidad (por ejemplo la noción de "flexiguridad" que usan los expertos) no son más que juicios sintéticos que establecen relaciones de "causalidad mágica"; en el caso de las competencias aplicadas al ámbito laboral, quizá se podrían analizar muchas actividades de evaluación de las competencias en modelos de control de la calidad, implementadas por "genios de la gestión de recursos humanos" que tienen el formato de "magia falsa" que se toma por "magia verdadera", debido a la performance que realiza el "falso brujo" y la creencia colectiva a su alrededor.

Una razón de peso para utilizar la magia en el análisis de procesos de economización, es que precisamente en la economía la magia no está ausente en absoluto. A la magia se le halla en la creación y uso de complejos dispositivos, como los productos financieros llamados derivados (Appadurai, 2011; Maurer, 2002) y, por otro lado, la magia y la economía hacen ambas un

²²⁵ Cf. supra, capítulo 3, pp. 157-158.

uso semejante de las ficciones para producir una realidad, pues las dos lo hacen por medio de performances y discursos (Beckert 2011; Callon, 1998, 2007, 2009; Didier, 2007, MacKenzie, 2006).

Problemas científicos con la magia

Creo que una dificultad importante para el uso de la magia en el análisis de procesos colectivos es la concepción moderna que se tiene de la magia: una visión evolucionista que coloca la magia en un pasado primitivo y superado, es una perspectiva que asume que las ciencias trabajan sólo con hechos y con los procedimientos lógicos de la razón. La dificultad se agrava porque la magia se asocia con la religión y el mismo prejuicio moderno torna a aparecer. Es una dificultad derivada de la "guerra iconoclasta" de las ciencias contra las creencias (Latour, 1999) y habría que decir que eso limita mucho el trabajo analítico. Esta posición con respecto a la magia forma parte de lo que Agamben (2008) ha llamado "mitologemas científicos" y lo mismo se puede decir de la actitud hacia el llamado "animismo".

Mi propuesta del uso explicativo de la magia parte de la posición que simetriza los "hechos" y las "creencias" como factiches (Latour, 1999, 2009), es decir considerar hechos y creencias como construcciones lo suficientemente bien fabricadas para hacer posible que nos vinculemos y razonemos colectivamente. En mi opinión, el factiche de Latour es un artefacto de utilidad metodológica, que permite analizar operaciones de acción colectiva en las que los vínculos y los argumentos que se constituyen, que generan estabilidad y coerción en la vida social, son híbridos en los que se mezclan la ciencia, la tecnología y la magia.

En el análisis de la formación por competencias he aplicado esta disposición metodológica en las acciones colectivas de la categoría "acción docente", para explicar el poder eficiente que muestran las competencias en cuanto a su capacidad de producir el "querer-hacer" en el sujeto competente. El análisis ha supuesto analizar procedimientos más específicos de la acción colectiva que valoriza las competencias, que he presentado en el capítulo 5 y que quiero discutir un poco más adelante.

La sorpresa ante el poder eficiente del objeto-máquina

El poder eficiente de los dispositivos es digno de toda sorpresa: ¿Cómo opera la máquina competencias para producir el "querer como el hacer"²²⁶, es decir como produce la voluntad de ser competentes para el mercado laboral? ¿Cómo opera su potencia para querer ser eficientes? Esto no significa que los actores no sean reflexivos y no vean las perversiones del sistema de la empleabilidad, pero si tienen lugar una serie de acciones y actitudes prácticas que se encaminan hacia la adquisición de las competencias: en suma, se muestra un poder eficiente de lo que el dispositivo-máquina puede generar.

El interés suscitado por esa potencia del dispositivo me ha llevado a indagar dese el uso explicativo de nociones como "cuasi-magia", "cuasi-ritual mágico" o "cuasi-conjuro" en el conjunto de acciones de valorización respecto a las competencias en la universidad.

Porque la eficiencia del dispositivo se ubica también en el medio, en las acciones intermedias del proceso, como cuando la acción docente hace aparecer lo que se propone valorar, como si fuera una aparición desde la nada o como cuando la acción docente hace que el objeto competencias tenga ya un origen valioso, al *llamarlo* desde el "más allá" del mercado de trabajo.

Las competencias como dispositivo máquina operando en la universidad

Ya que hablo de procesos de economización, es decir de la manera como el valor de un objeto se trasmuta hasta que pueda cuantificarse en precio y sea susceptible del intercambio económico, es decir, de usarse en el mercado, resulta por lo menos problemático explicar en qué sentido se puede decir que la educación universitaria se mercantiliza. Y en el caso del dispositivo de la formación por competencias, implementado a partir de Bolonia, ¿cómo se puede decir que se economiza o que se mercantiliza la formación universitaria?

Es un hecho que también la universidad supone un contexto ya economizado cuando se introducen las competencias como modelo de formación y evaluación. Las condiciones de economización que produce la organización

²²⁶ La frase evoca, valga decirlo, una acción divina; como cuando la carta de Pablo a los cristianos de Filipo dice que Dios produce en ellos "así el querer como el hacer", Fil. 2:13.

managerial aplicada a las universidades es un campo de investigación muy actual (Rosemary Deem, 2008; Rosemary Deem, Sam Hillyard, y Mike Reed, 2007; Michele Giroto, 2011)²²⁷.

En el caso de las competencias, que a partir de Bolonia son transversales a toda la formación universitaria, se puede uno preguntar por ese proceso de economización a partir de los efectos no buscados. Así, por ejemplo, Lidia Daza y Marina Elías (2013) consideran que la implantación de Bolonia en la universidad española ha tenido como consecuencias, entre otras, que "un porcentaje del profesorado inicialmente motivado se quemara" (debido a que la reforma se hizo a coste cero) y que "*la evaluación de la reforma metodológica y la calidad docente* [haya] perdido importancia en las agendas de los gestores universitarios" (p. 88, énfasis añadido). Las investigadoras responsabilizan de ello a la crisis económica y las políticas de recortes por parte de la administración, y no al modelo mismo de Bolonia ni mucho menos a la implementación del modelo de "formación por competencias". Con todo, reconocen que por "el aumento de las tasas universitarias sumada a la situación difícil de muchas familias pone en entredicho la igualdad de oportunidades en el sistema universitario español. – Y añaden que– el proceso puede comportar un retorno hacia un modelo de universidad más elitista en términos económicos" (p. 88).

Sin embargo, mi indagación procede por otras vías, pues planteo concebir las competencias como una máquina de economización por medio de las operaciones que producen valoración económica, gracias al dispositivo de la "formación por competencias", introducido con la reforma de Bolonia. También planteo que el proceso de valoración se tiene que comprender como un conjunto de procedimientos cuasi-mágicos que producen objetos valiosos y como dispositivos que generan formas de medición creciente en esos objetos.

²²⁷ En las investigaciones sobre el efecto de la organización *managerial* en el trabajo académico se suele mostrar la complejidad de factores que participan en la instauración del modelo: los conflictos de intereses, las preocupaciones ligadas a un departamento universitario, la presión de las agencias de control de calidad, la presión grupal de colegas, las diversas razones para aceptar puestos de coordinación, la protección de determinadas investigaciones o el interés de financiación, y un largo etcétera. En mi opinión sería muy útil proceder por el análisis del funcionamiento de los dispositivos, que conjuntan muchos de éstos elementos y los formatean hacia direcciones determinadas, como mi ejemplo de la economización que produce el dispositivo de "formación por competencias".

El caballo para los troyanos es un objeto mediador del éxito posible

Para este enfoque he recurrido a un punto de vista que construye una ficción que pretende ser verosímil: concebir las competencias de modo inverso a la idea habitual respecto al caballo de Troya. Es decir, en lugar de considerar que el imponente objeto-máquina ideado por Odiseo es una máquina destructora, se la puede mirar desde el punto de vista de los troyanos, es decir como el objeto que permitirá continuar la vida y gestionar el éxito por medio de la introducción del caballo en la ciudad de Troya. Es un ejercicio paralelo, pero comparativamente insignificante, con respecto al uso de ficciones en la economía que performan los economistas (Janes Beckert, 2011; Callon 1998, 2008) o a la construcción de relatos ficticios que configuran el trabajo de los economistas (McCloskey, 1985, 1990, 2007).

La ficcionalidad de pensar la formación por competencias como un caballo *para* los troyanos es un artificio que supone el uso de otros artificios de lectura: renunciar a la omnisciencia de la voz narrativa (que, en cierto modo, está por fuera del relato) y situarse en el lugar de los troyanos: ¿qué se hace en una situación donde parece posible el éxito y delante nuestro hay un valioso objeto que promete las condiciones para continuar la vida y gestionar ese éxito? Es decir *¿qué se hace cuando frente a las demandas del mercado laboral y ante las exigencias de producir estudiantes que sean empleables nos situamos delante de un objeto (una metodología, un conjunto de técnicas, una visión del aprendizaje) que nos promete obtener ese tipo de resultados?*

Creo que con este artificio de ficción se puede analizar el ingreso del dispositivo de las competencias en la universidad de un modo interesante: en primer lugar, permite entender que el relato desde los actores institucionales (capítulo 4) es un procedimiento que usa dispositivos específicos (para garantizar la calidad educativa y la empleabilidad para las/los estudiantes), para gestionar esa vida futura, con mayor éxito posible.

En segundo lugar, el artificio de ficción permite entender el relato de los múltiples actores que realizaron la ingeniería metodológica para acoplar y poner a funcionar el dispositivo "formación por competencias", pues se trataba de "poner en acción" las decisiones venidas de arriba (los líderes de Troya

decidieron, aunque no sin polémicas, introducir el caballo en la ciudad) pero, por otra parte, su trabajo colectivo tiene mucha importancia y no supone una mera obediencia, sino que implicó muchas decisiones técnicas, trabajo organizativo y producción de herramientas para que el dispositivo se pusiera a funcionar.

Y, en tercer lugar, el artificio de ficción permite evitar la suposición de que "conocemos el desenlace" o el destino de Troya: los troyanos no sabían lo que implicaría introducir el caballo y nosotros tampoco, cuando nos situamos a su lado. Es cierto que hay voces que profetizan un destino funesto (Casandra) o hay intentos por demostrar que el caballo no es un objeto, sino una máquina de guerra (el sacerdote Laocoonte), pero su papel es el de quien adopta una posición de resistencia profética pero que igual comparte los efectos de la acción colectiva de todos los troyanos²²⁸.

Considero pues que el análisis es más adecuado si nos asumimos troyanos en el sentido pleno del término, por medio del artificio de ficción que propongo, y no que consideremos el dispositivo-máquina de las competencias como una máquina de guerra que podemos analizar desde la omnisciencia del narrador.

La máquina-competencias acopla y pone en red nuevos dispositivos

La capacidad de un dispositivo para hacer máquina tiene que ver con el acoplamiento y con el establecimiento de procesos comunicativos entre los dispositivos acoplados. En esto consiste la capacidad de "hacer máquina" de un dispositivo como las competencias. Dicha capacidad implica un conjunto de procedimientos localizados, intermedios, de carácter provisional a veces y siempre encaminado a la solución de problemas prácticos.

²²⁸ En el trabajo analítico operamos sobre esas condiciones de posibilidad y ello no quiere decir que dichas condiciones sean "la palabra última". En el proceso de introducir y poner en funcionamiento el dispositivo, en tanto "caballo para los troyanos", no se deja mucho espacio para otras posibilidades. Es cierto que hay otros actores, como Cassandra, que tenía el don de profecía pero que también portaba la maldición de que nadie le creería jamás; o está el papel decisivo que jugaron las mentiras del prisionero griego Sinón, quien engaña a los troyanos; y uno puede imaginar otras posibilidades como troyanos: "¿y si devolvemos a Helena a los griegos? ¿Y si nos rendimos? Pero, ¿se puede renunciar a un caballo tan majestuoso?".... Nada de eso parece posible. Así pues ¿la universidad puede ser un espacio para utopías imaginarias o sólo para "lo posible"?

El dispositivo de las competencias pudo instalarse en la universidad española gracias al inmenso trabajo coordinado de "ingeniería pedagógica" y de "gestión managerial" por parte muchos actores que implementaron el modelo en cada universidad, en cada facultad, departamento, plan de estudios²²⁹.

Asimismo, el funcionamiento del dispositivo está posibilitado por el conjunto de acciones que operan en los espacios intermedios: en el paso de un modelo por competencias al formato de papel del plan de estudios, en el paso entre la guía docente y los estudiantes en el aula, en el camino que hay entre el modelo de competencias y el diseño de un cronograma de actividades para el curso escolar, entre los resultados de aprendizaje listados en la guía docente y las acciones de evaluación que se realizan con los estudiantes. En tales espacios se tienen que hacer conexiones y usar tales o cuales herramientas para que el dispositivo opere. Allí tiene lugar el acoplamiento maquínico y en dicho ámbito es donde ha tenido lugar mi análisis de la formación por competencias como un proceso de economización en la universidad.

El dispositivo-competencias: noción vaga y objeto funcional

Los resultados del análisis han mostrado algo que suele decirse en la literatura sobre las competencias: que nadie sabe definir las²³⁰. Las/los docentes recurren a definiciones pragmáticas ("son las habilidades", "es una formación más integral", "complementan el conocimiento y las habilidades", "uno no es competente cuando no sabe hacer según qué"), aunque también aparecieron definiciones muy elaboradas que demuestran experticia en los instrumentos de evaluación pedagógica del tipo formación por competencias. Incluso emergieron opiniones de que las definiciones oficiales de las competencias

²²⁹ Esto no quiere decir que no estén presentes las dimensiones del poder político e institucional, puesto que el modelo de Bolonia ha sido precisamente una "reforma" impuesta por las instancias de gobierno en el sentido amplio (mercado, estados, instituciones).

²³⁰ En realidad este hecho sólo confirma que no hay un consenso sobre el sentido que tiene la noción de competencias, pero también muestra que el objeto es un verdadero híbrido que se compone de elementos diversos (saberes, habilidades, actitudes) y que no pertenece a un solo ámbito, puesto que igual se utiliza en el campo del trabajo, de la economía de mercado o de la educación. Aunque su historia no es desconocida y en ello coincide la literatura que investiga con la noción: emerge en el campo de la cualificación del trabajo remunerado en el capitalismo que transmuta del fordismo-taylorismo al modelo de la empresa flexible donde se gestionan los recursos humanos.

"son un galimatías" o se expresan en un lenguaje raro o con una palabrería que resulta sospechosa respecto a su verdadera utilidad.

Pero esta vaguedad del concepto competencias no impide que el dispositivo funcione, pues las competencias se han operativizado para crear las guías docentes e implementarlas en las actividades de clase y en las evaluaciones. En todo el análisis, y en todo lo que recuerdo de mi inmersión con los participantes, nadie dijo nunca que no se pudieran hacer funcionar las competencias del modelo de Bolonia.

El dispositivo se pone en funcionamiento: la categoría "acción docente"

La categoría central del análisis es "la acción docente", la cual, como he señalado en el capítulo 5, jamás debe entenderse como lo que hacen las/los profesores en lo individual o en lo colectivo. En mi trabajo se comprende como la acción dislocada y de agencia colectiva, compuesta de diversos mediadores que operan conjuntamente²³¹. La acción docente expresa las condiciones de posibilidad que resultan de un conjunto de marcos legales, administrativos, políticos, culturales y económicos, sobre todo económicos.

Pero la acción docente no es un mero efecto de esos marcos, antes bien es un campo donde ocurren muchas cosas, muchos procedimientos productivos. El análisis da cuenta de una parte de tales procedimientos en ese conjunto de acciones de valorización que se realizan con respecto a las competencias. En los siguientes apartados discuto los resultados de ese análisis, que presenté en el capítulo anterior.

El dispositivo competencias y la acción docente: ¿un nuevo puente con el mercado laboral?

En absoluto es nueva la función de "puente" entre la acción docente y el mercado del trabajo, pero con la introducción del dispositivo de las

²³¹ Repito aquí, porque me parece pertinente, una nota del capítulo 5: *Los agentes* [de la acción docente] *son un colectivo híbrido, que realiza una acción conjunta, histórica, emergente y compleja. Incluye, por ejemplo, a las/los docentes, a grupos coordinados que diseñan e implementan una asignatura, a mandos intermedios de la institución académica, a textos en papel y en formato digital de presencia casi ubicua llamados "guías docentes", a instituciones externas que controlan y supervisan la calidad educativa de los grados, a estudiantes de carne y hueso que se recomponen en "estudiantes híbridos" al someterse a la implementación del modelo de las competencias. Estos, entre otros actantes.*

competencias sí que se modifican algunas condiciones para la construcción del puente: los "perfiles de salida" de los grados se definen a partir de las competencias, la orientación del aprendizaje que "proponen" las guías docentes se basa en las competencias, el diseño e implementación de las actividades cotidianas también queda afectados por el modelo de las competencias.

En el análisis del vínculo entre el modelo de formación por competencias y el mercado laboral quedó en evidencia que las/los docentes en su práctica totalidad mantienen una profunda convicción respecto al valor del conocimiento por sí mismo y para la vida. Es innegable el valor que tiene para las/los docentes una formación básica y sólida en cada disciplina. Asimismo, hay una actitud muy crítica con respecto a una formación que se exceda en la aplicabilidad del conocimiento en detrimento de la formación teórica.

Pero el dispositivo ya comenzó a modificar algunos elementos: introdujo un peso específico a la dimensión aplicada de los conocimientos, como se ve en el ejemplo la acentuación en las técnicas de modelización matemática en los grados de ciencia (ligados a las "competencias para transferir"); también se abrió espacio para diseñar actividades de aprendizaje que se ligen con las situaciones reales del trabajo en el "modelo" de las competencias; y sobre todo, el dispositivo colocó dentro de la universidad el "afuera" del mercado laboral, en el sentido de que las competencias son vistas y usadas como un elemento valioso y necesario para la inserción en ese horizonte de la empleabilidad.

Y son estos cambios que el dispositivo introdujo lo que también modifica el curso de la acción docente y, con ello, crecen las posibilidades de que se desdibuje la impronta de la defensa apasionada del conocimiento básico y reflexivo del estudio universitario.

Así entonces, en los resultados del análisis, la relación con el mercado laboral se instrumenta desde la acción docente y se mediatiza por las competencias. Esto significa que en cierto modo se sigue haciendo lo mismo que antes: docentes que hablan a los estudiantes de las posibles aplicaciones de lo que aprenden; que evalúan a los estudiantes para certificar que su formación es

una señal de confianza para los futuros empleadores; que propician aprendizajes que serán después herramientas útiles en el mundo del trabajo. Pero en otro sentido, lo que ahora está pasando es totalmente distinto: el aprendizaje ocurre bajo un "contrato docente", simbolizado por la "guía docente", que establece que han de adquirirse tales o cuales competencias; se asume de modo tácito que tales competencias son valiosas, necesarias y útiles en el futuro de la inserción laboral; se asume que a la demanda laboral hacia la universidad sólo puede responderse con adecuación si se enseña y se aprende por competencias. Estas son las características nuevas del puente que puede ser posible, entre la universidad y el mundo del trabajo, según el modelo de las competencias que tiene que instrumentar la acción docente y que, *de facto*, ya está presente.

¿Cómo valoriza las competencias la acción docente?

En el análisis emergieron dos ejes temáticos que dan cuenta del proceso por el cual la acción docente valoriza el objeto-competencias.

El primero es un eje que despliega el tipo de acciones que operativizan la valoración, es decir que hay unos procedimientos que hacen que la valoración de las competencias tenga lugar, y son: acciones de control, de naturalización, acciones de valoración, y acciones que visibilizan o hacen aparecer el objeto.

El segundo eje muestra los efectos inmediatos de la acción docente: la aparición del objeto competencias como un objeto valioso y multiplicado en competencias-avatares.

Creo que el análisis de estos ejes es relevante porque da cuenta de los procedimientos más específicos que participan en el proceso de valorización, como por ejemplo las acciones de control docente, que están mediadas por la evaluación continuada y por sus efectos de "compromiso impuesto" en los estudiantes vía la multiplicación de tareas y evaluaciones. Junto a estas acciones de control docente que instaura el dispositivo, coexisten las acciones que valorizan las competencias: el tejido de argumentos que se compone para justificar las competencias; el involucramiento de la/el docente como facilitador del aprendizaje; las intervenciones que, por ejemplo, hace el/la docente para

ayudar a que los estudiantes valoren el aprendizaje del trabajo en grupo, porque es una competencia valiosa. También son muy interesantes las acciones docentes que naturalizan el objeto-competencias, en el sentido de integrarlo a la cotidianidad y tornarlo como algo familiar y hasta idéntico a lo que "siempre se ha hecho".

El segundo eje muestra el efecto de las acciones docentes, que fundamentalmente consiste en la "aparición" del objeto-competencias multiplicado en diversas manifestaciones. Aquí lo importante es que la acción docente realiza al mismo tiempo dos operaciones: hace aparecer el objeto que valoriza y, simultáneamente, en su valorización del objeto se encuentra con una pequeña pluralidad de objetos, que son básicamente competencias de tipo transversal (competencias expresivas, de transferencia, trabajo en equipo, problemáticas).

Aquí nuevamente opino que es relevante lo que el análisis permite ver con cierto detalle: cómo se construye el valor, cómo se valorizan las competencias, en las prácticas y discurso docente. Por eso uno de los avatares del objeto se llama "competencias valiosas", pero en realidad todas las competencias que emergen del análisis lo son de modo indudable. Es muy interesante ver cómo la acción docente performa la valoración de las competencias, como por ejemplo cuando resalta la valía que tiene "la competencia de transferencia" que permite a los estudiantes de ciencias analizar problemas complejos en campos como, por ejemplo, las empresas financieras y traducirlos a modelos matemáticos para obtener una solución. También es interesante ver en el análisis cómo la acción docente reconoce el valor de las competencias expresivas y despliega una serie de acciones que introducen formatos para evaluar la forma de comunicar los aprendizajes de manera oral y escrita o se preocupa por potenciar esas competencias en los estudiantes porque de otro modo no sabrán insertarse adecuadamente en el mercado laboral.

El recurso a la cuasi-magia para hacer aparecer el objeto-competencias

Pero lo más sorprendente son las dos operaciones simultáneas de la acción docente (hacer aparecer el objeto a evaluar y tenerlo como avatares varios) que, en mi opinión, se explican adecuadamente con el análisis de los

procedimientos y representaciones de la magia. De allí la propuesta de comprender la acción docente que valoriza las competencias como una estructura de acción de tipo ritual y unas operaciones de acción de tipo simpático. En otros términos, *propongo que la acción docente que valoriza las competencias opera como un cuasi-ritual mágico y actúa por procedimientos cuasi-mágicos de simpatía, que significa que "lo semejante llama o causa lo semejante"*.

La explicación me parece plausible en cuanto que el conjunto de acciones docentes que instrumentan la valorización del objeto, son acciones de carácter normativo, que establecen pautas, que proceden con un cierto rigor y actúan repitiéndose una y otra vez, iterativamente. Es decir, la acción docente tiene la estructura de un ritual mágico, que opera bajo reglas estrictas y en fidelidad a una (nueva) tradición que establece el modo correcto de "hacer" o "producir" una transformación de la realidad. Por otro lado, este carácter de cuasi-ritual mágico de la acción docente se corresponde bien con la forma de operación de un dispositivo maquínico en el cual, como dicen Deleuze y Guattari, prevalece el aspecto jurídico o de las formas (1975, pp. 122ss).

Asimismo vemos los procedimientos de tipo simpático de la acción docente en el modo como se produce la aparición del objeto valioso, donde hay un llamado incesante entre elementos similares (las competencias valiosas llaman a otras competencias valiosas; el lenguaje de la potencia, "saber-hacer", llama a competencias valiosas por su poder para hacer).

También introduce la noción de conjuro o encantamiento para explicar lo que hace la acción docente con respecto al objeto-competencias. Se trata de comprender cómo la acción docente "hace aparecer" un objeto valioso que luego procede a valorizar. El aparente cortocircuito lógico (en lugar de algo secuencial, se tiene algo simultáneo) se resuelve, me parece, *si vemos la operatividad del dispositivo como un procedimiento de cuasi-conjuro que hace existir algo que no existía, lo llama de un "más allá" que es ficcional y cuando el objeto aparece ya es valioso por sí mismo*. En otras palabras, la acción docente realiza una performance que opera como un cuasi-conjuro mágico y procede más o menos así: llama a la existencia al objeto, las competencias; lo hace

aparecer traído de un "más allá" que es el mundo del mercado del trabajo y por eso el objeto es sumamente valioso desde su origen. *Ese mundo ficcional del mercado de trabajo (no ficticio, no irreal) es un mundo donde las competencias son la llave maestra que abre las puertas de muchos empleos posibles para quien la posea.* En este caso vemos cómo los objetos maquínicos, en este caso las competencias, son la realización del lenguaje ("hacemos palabras con estos objetos"). Por eso me parece que los dispositivos son el anverso de los nombres o el secreto abierto de los nombres prestigiosos (competencias).

Todos los objetos son el mismo objeto: competencias transversales

Cuando la acción docente hace aparecer el objeto valioso que valoriza se halla con que son diversos objetos. No existe "la competencia" en singular, sino en "plural", por lo que el modelo de supone una constelación de tales competencias e incluso las organiza dentro de los dispositivos que estructuran el modelo curricular (las/los docentes tienen que diseñar las guías docentes teniendo en cuenta que hay "competencias generales", "competencias específicas" y "competencias transversales").

Sin embargo, la pluralidad de competencias se reduce mucho en la práctica, puesto que muchas competencias se corresponden con lo que las/los docentes ya hacían: generar aprendizajes respecto a un gran conjunto de saberes y habilidades (y actitudes) asociados a sus disciplinas o titulaciones. Esto es lo que se ha "reconvertido" dentro del modelo de Bolonia gracias a la ingeniería pedagógica que introdujo el dispositivo en la universidad y creo que a eso se refieren muchas/os docentes cuando aseguran que: "todo esto ya lo hacíamos".

Entonces "las competencias" (y toda la formación por competencias) se reducen a cierto tipo de competencias, las que son transversales y que en mi análisis emergieron como 1) *competencias expresivas* (se refieren a competencias de tipo comunicativo, asociados a la capacidad de escribir bien y comunicarse en lo oral de modo adecuado), 2) *competencias de trabajo* en equipo (que incluyen competencias de saber estar con otros, capacidad para oír, iniciativa para proponer ideas, destrezas de persuasión) y 3) *competencias de transferencia* (que incluyen: estilo de razonamiento, capacidad de analizar

un problema complejo y traducirlo a un modelo matemático, capacidad de auto aprendizaje).

Lo que este resultado de mi análisis puede implicar es que *lo que el dispositivo realmente valoriza son precisamente las competencias transversales, pero la ingeniería pedagógica que ha acoplado toda la formación universitaria al modelo de las competencias ha producido un efecto parasitario por parte del objeto competencias con respecto a todo el aprendizaje*: pues "toda actividad de aprendizaje se tiene que diseñar y realizar según el modelo de competencias y todas las evaluaciones se orientan hacia resultados de aprendizaje, que son las evidencias de que se han adquirido las competencias..." y así se podría seguir.

No es extraño que esas competencias que he llamado avatares del objeto (expresivas, de trabajo en equipo, de transferencia), se acompañen con lo que en el análisis aparece como "competencias problemáticas". En realidad todas las competencias transversales suponen dificultades significativas para ser evaluadas: exigen más tiempo para evaluarse porque son comportamientos sólo observables en determinadas situaciones, es más complejo aislarlas para poderlas evaluar, y pueden traer efectos no deseados como la superficialidad en el aprendizaje o la visión fragmentada de la disciplina.

En suma, todos estos objetos de la formación por competencias (que ya no son tantos si vemos que son las competencias transversales) son un mismo objeto, en el sentido de que su rasgo fundamental es la transversalidad. Este rasgo común supone que ciertas capacidades podrán usarse como "meta-herramientas" en el sentido de que permiten operar en ámbitos o campos diversos (que es lo que puede permitir la flexibilidad y la polivalencia de las capacidades para el trabajo, así como las habilidades de tipo social aplicadas también al trabajo)

Con todo, se tiene que evaluar por competencias en todos los grados de la universidad y ello supone que la valoración que realiza la acción docente pueda ir más allá del acto de aparición mágica del objeto. Se requiere proceder

a la producción de formas de valoración encaminados a la cuantificación de las cualidades del objeto, a su medición.

La medición de las competencias

Considero muy importante el eje emergente del análisis que muestra los efectos de las formas de organización de la acción docente sobre el objeto. Dichos efectos consisten en que la acción docente se organiza para producir la medición del valor de las competencias. En este eje se pasa, en el procedimiento operativo de la valorización, de una lógica cuasi-mágica a una lógica de la medición.

Mi análisis de estos procedimientos de valorización que se encaminan hacia la medición de objetos, con una orientación económica, se asocian un tanto con los trabajos de Jane Guyer (2004, 2010) que proponen que la nominación, la ordenación y las escalas numéricas son procedimientos interrelacionados que hacen posible la mercantilización de los objetos. En mi opinión, uno de los mejores aportes del trabajo de Guyer es que pone en evidencia procedimientos de economización "bizarros", que se encaminan hacia la conversión numérica o al establecimiento de precios; pero sus análisis dejan ver que los procesos de medición no se desligan de las prácticas y discursos asociados con las creencias y los deseos. La autora analiza, por ejemplo, el uso de esos procedimientos bizarros en contextos como la sociedad norteamericana (Guyer, 2010), para mostrar que la producción y uso de "listas" y "rankings", que son procedimientos de ordinalidad, no se derivan meramente de operaciones matemáticas (uso de estadísticas, de algoritmos, etc.) y, en cambio, tienen efectos performativos en la sociedad.

El trabajo de Guyer (2004) propone algo semejante a lo que dice Michel Callon sobre "la economía de las cualidades" (Callon, Méadel y Rabeharisoa, 2002) o respecto a los procedimientos de cual-cuantificación (Callon, 2011), en el sentido de que los procedimientos que hacen posible la medición de un objeto valioso han de poder mantener sus cualidades de valor y llevarlas a su conversión numérica. Y esto lo hacen por procedimientos que generan distinción entre los objetos y permiten su comparación (con propósitos de venta, lo que implica que han de suscitar el deseo).

En el caso de las competencias, mi análisis muestra que los procedimientos de nominación, ordenación y escalas de medición tienen el efecto de "empaquetar" el objeto competencias, introducirlo en rangos de ordinalidad y proceder a la conversión numérica de su valor. En el análisis emergen características muy específicas de estos procedimientos: la nominación es un procedimiento aparentemente muy sencillo pero muy poderoso, que genera distinción en el objeto ("*esto y no lo otro es la competencia*") y la inclusión de elementos muy heterogéneos ("*la competencia incluye a, b, c, d, e...*"); la nominación que ejerce la acción docente también coacciona, pauta, establece marcos de valoración para la acción respecto a cuáles son las capacidades en verdad valiosas, según lo que se evalúa de los aprendizajes (¿he adquirido las *competencias tales*? ¿Mi capacidad o actitud *tal...* es *una competencia valorada* [por la universidad, por el mercado laboral]?). De allí que haya afirmado que los nombres llevan inscritas verdaderas consignas para "la vida buena".

Con respecto al procedimiento de ordenación u ordinalidad que ejecuta la acción docente cabe destacar que las listas de competencias, su uso en la guía docente y en los procedimientos de aprendizaje y evaluación, no tienen el rasgo de "verticalidad" que si presentan las listas tipo "ranking" (donde hay procedimientos más complejos, como mediciones de tipo estadístico) o las listas que establecen una jerarquía de precedencia (1º, 2º, 3º...). En el caso de la generación y uso de las listas de competencias lo que hay es un rasgo "horizontal" tipo carpeta, lo que se incluye en la lista se introduce en una carpeta que es como "una caja de herramientas". Esa es la idea del portafolio de competencias, que es otro dispositivo acoplado al dispositivo de las competencias²³². Sin embargo, la horizontalidad del procedimiento de ordenación también supone la existencia de rangos de "arriba – abajo", pues las competencias adquiridas que se llevan en cada carpeta son más o son menos, tienen más prestigio o tienen menos, según el individuo.

²³² He comentado en capítulos anteriores el ejemplo del portafolio de competencias, con el caso de una herramienta diseñada y usada actualmente por las universidades francesas, llamada *Le Portefeuille d'expériences et de Compétences*, cf. pp. 166–168.

El procedimiento de la acción docente que resulta más controversial es la producción de escalas de medición. En el análisis emergieron las dificultades con que se topan las/los docentes para medir las competencias y precisamente esas dificultades muestran, por un lado, las deficiencias del modelo implementado, cuya ingeniería no resolvió todo el proceso de acoplamiento, y por otro lado estas dificultades para medir las competencias en los procesos de evaluación, son un indicio posible de que "las auténticas competencias" (y ¿únicas?) que aparecen con Bolonia son las competencias transversales.

Me parece también de relevancia el dato que indica que los procedimientos de la acción docente que se organizan para producir las escalas de medición sean acciones colectivas, puesto que eso muestra una eficacia del dispositivo maquínico, en cuando que genera una acción conjunta que ensaya una y otra vez para lograr la conversión numérica de la valoración de las competencias.

La producción de escalas para medir la competencia por parte de la acción docente trae a colación la cuestión de las herramientas. Posiblemente estemos ante uno de los acontecimientos más interesantes del efecto de Bolonia: la manera como localmente, en cada grado o facultad, se debate, ensaya, adapta, desecha y produce una u otra herramienta que permita medir las competencias. Es un tipo de acción colectiva que implica una alta dosis de reflexividad y decisiones técnicas. También es cierto, por otro lado, que la producción de escalas de medición por parte de la acción docente responde a los dispositivos de certificación de la calidad de las agencias estatales (que verifican si se enseña y se evalúa por competencias) y, además, forman parte de un proceso aún inacabado: determinar cómo se hará para representar en un título suplementario (European Diploma Supplement²³³) las competencias respectivas de cada titulación, incluyendo por supuesto las competencias de tipo transversal.

Quizá se podría decir que son incipientes los procedimientos de medición con respecto a las competencias, puesto que la conversión numérica de la medición de objeto supone un mayor desarrollo de los dispositivos de medición o valorímetros, como los llama Michel Callon (Callon y Muniesa, 2005;

²³³ Cf. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ds_en.htm

ÇÇalışkan y Callon, 2010), pero el tiempo de la implementación del dispositivo de las competencias aún es reciente y seguramente la acción colectiva para medir las competencias seguirá creciendo. Por otro lado, los procedimientos de medición locales (en ciertas titulaciones, como en mi análisis) se tendrían que comparar con otros procedimientos de generación de escalas de medición (por ejemplo, un colectivo que investiga el uso de rúbricas para evaluar las competencias y que comparte sus avances en el ámbito autonómico, estatal o internacional). Con todo, los procesos incipientes de valoración en términos encaminados a la medida (cual-cálculación, cf. Callon, 2011) pueden tener la virtud de mostrar la estela de movimiento y acomodamiento de los actores que participan en la constitución de la acción colectiva (cf. gráfico de network 6, en el anexo 4).

La disolución de la magia y el dispositivo de juramento

Ya he dicho que posiblemente no deberíamos pensar que la acción docente procede de manera secuencial en la valorización de las competencias: es decir que primero ocurre una etapa de aparición del objeto valioso, con sus manifestaciones en objetos avatares (etapa 1) y que sólo después comienzan los procedimientos de medición del objeto para lograr una conversión numérica del valor de las competencias (etapa 2). Es por razones expositivas que lo presento así, pero tengo la impresión que ambos tipos de procedimientos se solapan y contaminan mutuamente. Sin embargo, es evidente que los procedimientos de la acción docente que producen formas de medición, por medio de la nominación, la ordenación y la creación de escalas, forman parte de una cadena más compleja y elaborada. Es frente a su medición que el objeto competencias pierde toda aura ligada a su origen cuasi-mágico y se diluyen las marcas del ritual de encantamiento que lo hacen aparecer como un objeto valioso. El objeto deviene, por obra del incremento de procedimientos de medición, en un objeto límpidamente medible, medible.

Pero es innegable que el objeto mantiene su potencia eficiente, en el sentido de que al funcionar el dispositivo, sigue operando como un objeto capaz de producir el "querer hacer", es decir el deseo y la obligatoriedad de adquirir las competencias. Es un deseo y una exigencia que no sólo se instala en los

estudiantes, sino que se distribuye en todo el arco de la acción docente: profesoras/es, guías docentes, agencias de calidad, líderes intermedios de la universidad, compañeras/os, mercado laboral, todos estos actantes "desean y apremian" para que el/la estudiante sea competente, para que adquiera las competencias, queriendo y actuando para tenerlas y usarlas.

Mi propuesta para comprender esta potencia eficiente de las competencias es que tiene lugar un acto de juramento, una promesa que consagra al sujeto competente, pero que dicho juramento no lo hace cada individuo, sino que lo hace el mismo dispositivo. Mi idea, usando el trabajo arqueológico de Agamben sobre el juramento (2008), es que los dispositivos-maquinicos son también dispositivos de juramento o se acoplan con dispositivos que prometen en nombre de otros, en lugar nuestro, para generar "la voluntad que se auto-ordena": *quiero serlo, prometo que seré competente*.

¿Y la economización?

Es evidente que con la formación por competencias que se ha introducido en la universidad no estamos en el espacio ideal del mercado económico, donde los agentes operan bajo las leyes de la oferta y la demanda, establecen unos precios y operan con una racionalidad de eficiencia que se concreta en el intercambio de mercancías. Los procesos de valorización de las competencias que realiza la acción docente no son el resultado de unos agentes económicos que operan con racionalidad económica y usan la información y sus cálculos para mercantilizar la educación. La economización es un proceso que no está sólo en el mercado, puesto que el mercado se ha dislocado y se distribuye en múltiples formas de organización social, que incluye a las universidades y toda la re-organización del trabajo²³⁴.

La economización de objetos se comprende a partir de la disposición y uso de artefactos-máquina que producen un conjunto de efectos que trasmutan un objeto en algo susceptible de intercambiarse como mercancía. Entre esos dispositivos que enmarcan y producen valorización económica, que tomo del trabajo de Callon (ÇÇalışkan y Callon, 2010) y que comenté en el capítulo dos,

²³⁴ Cf. el capítulo 3, respecto a la reconfiguración del trabajo como "mercado de trabajo" y cf. también Brunet, Baltar y Gregori Gomis, 2011.

señalo tres de ellos que creo se aprecian en el proceso de valorización de las competencias de mi análisis: la participación de agenciamientos socio-técnicos, la pacificación del objeto y la fijación del precio.

En el dispositivo-máquina de las competencias en la formación universitaria los acoplamientos están mediados por dispositivos de carácter híbrido, que despliegan un agenciamiento de tipo socio-técnico en el sentido de Callon, puesto que se conjuntan humanos y dispositivos materiales, técnicos y textuales. Uno de esos dispositivos son las "guías docentes" (hechas de texto, en formato de papel y electrónico, que funcionan como contrato pedagógico entre el/la estudiante y la/el docente), que son un artefacto ubicuo en casi todo el proceso de valorización y que, sin embargo, con frecuencia le vemos dar un "paso por detrás" y sumirse en el silencio (las guías docentes no hablan o hablan poco, pero es indudable que son medidores activos en el proceso de valoración de las competencias).

Otro elemento de economización, en la nomenclatura de Callon, que percibo en mi análisis es la noción de "bienes apaciguados" (*pacifying goods*), que remite al proceso que transforma un objeto salvaje e inestable en un objeto estabilizado, previsible y susceptible de ser medido para luego ponerle precio. Me parece que en el proceso de valoración de las competencias que realiza la acción docente tiene lugar un proceso de "pacificación del objeto" competencias: por medio de acciones de control docente, acciones de naturalización del proceso y por medio de las acciones de medición se genera el efecto de que las competencias sean un objeto menos deslumbrante en su valor de "aparición mágica", y un objeto menos difuso y más familiar, que se puede gestionar en las acciones de evaluación al punto de llegar a traducirlo numéricamente.

La tercera noción del proceso de economización es la "fijación de los precios". En mi análisis tienen lugar un proceso híbrido de cualificación-cuantificación, o de "cual-cálculo", que permite la medición de un objeto de cara a la conversión de su valor en precio de mercado. Se puede objetar perfectamente que en la acción docente jamás se valorizan las competencias (los aprendizajes que adquieren competencias) para fijarles un precio y poner a la venta los

resultados de la educación universitaria. A esto se puede responder en dos sentidos: en primer lugar, estamos hablando del análisis de acciones de valorización que operan en los espacios intermedios de largas y complejas cadenas de la economización de los objetos. Las competencias se valorizan en el modelo de Bolonia, no porque se pretenda fijarles un precio inmediato y ponerlas a la venta, sino porque el dispositivo-máquina pauta unas acciones que hacen aparecer el objeto como valioso y luego proceden a medirlo. Pero el precio del objeto no está nada lejos: Michel Callon (2011) dice que en el largo y complejo proceso de cualificación de objetos, los precios están por todas partes (no sólo como un acuerdo final en el campo de la oferta y la demanda) y no de la misma manera, sino incluso como una cualidad más del objeto (cualidad que también sufre transformaciones), de modo que casi se puede decir que en todo el proceso de economización "los precios son ubicuos y, en su mayor parte, están al margen de las mismas transacciones de mercado", p. 270, mi traducción). Las competencias que se valorizan son sometidas a un proceso de medición no sólo porque es necesaria una nota numérica en la evaluación, sino porque el dispositivo que "produce calidad educativa" así lo exige y porque dicha calidad compite en mercados internos y externos por medio de índices numéricos, que son resultado de esos procedimientos de medición.

En segundo lugar, también se puede responder a la objeción que dice que valorizar y medir las competencias no es mercantilizar la educación, pues no le fija al aprendizaje ningún precio de mercancía, de la siguiente manera: el dispositivo de las competencias añade un rasgo nuevo a las señales que representa un título universitario frente a sus posibles empleadores. Ese rasgo nuevo consiste en que las competencias son una especie de contraseña que le garantiza al empleador que el estudiante es "empleable", es decir que no será un sujeto con la libertad de querer y no querer, como Bartleby, sino que será un sujeto que "quiere hacer" lo que la empresa espera. *La nueva señal que ofrece la "calidad educativa" con el modelo de Bolonia es la garantía de que el sujeto será rentable en lo económico, es decir que es un recurso humano gestionable. Es en este sentido más complejo que, en mi opinión, el modelo de Bolonia mercantiliza las competencias en la universidad.*

Las competencias como dispositivo de formación para la empleabilidad establecen un tipo de mercantilización que, me parece se relaciona con lo que Agamben (2005) llama "la imposibilidad de la profanación". Su argumento es, dicho en breve, más o menos así: la profanación es un procedimiento que rompe la separación instituida por un ritual, de modo que restituye un objeto sagrado a su uso común, pero dado que (y aquí Agamben sigue a Walter Benjamin) el capitalismo es en sí mismo una religión cultural permanente (no cesa, no distingue días festivos y laborales), ya no es posible la profanación, porque estamos en una sociedad donde el capitalismo ha consagrado todos los espacios y objetos para que no se puedan usar (sólo se pueden valorar económicamente e intercambiar por un precio). En este mundo economizado, sin posibilidades de profanación frente a la empleabilidad (la empleabilidad asegura que no existan más sujetos como Bartleby), las competencias son la moneda de cambio para moverse en el mundo laboral contemporáneo.

Creo que en esas condiciones de posibilidad se sitúan los agenciamientos que valorizan las competencias en la formación universitaria y en ese sentido se puede decir que, dada la imposibilidad profanatoria de las capacidades humanas en el mundo del capital, la valorización de las competencias logra fijar un precio para la vida posible en el "más allá" de la empleabilidad y ese precio es la promesa del dispositivo, que promete solemnemente por nosotros: "juro que seré competente".

Límites de la investigación

Mi trabajo sobre los proceso de economización de las competencias se enmarca en los objetivos de investigación que me propuse: indagar sobre las maneras en que el modelo de las competencias en la universidad se vincula con el mercado laboral, analizar los procedimientos de valorización y los efectos de esos procedimientos.

Pero la investigación se ha limitado a un ámbito estrecho (por decirlo así) de la acción colectiva, que es lo que corresponde a la categoría de la "acción docente" y ello en un sentido aún más limitado, pues no se he seguido a los actores en sus prácticas cotidianas, como tampoco he realizado un seguimiento a lo largo del tiempo, que es el otro ingrediente que tienen las

acciones colectivas: requieren tiempo para sedimentarse. El proceso de Bolonia, si bien comenzó con proyectos piloto desde el 2005, no se implementó en toda la universidad sino hasta el curso 2010-2011. Mi intervención indagatoria sólo recoge la todavía breve experiencia docente de poco más de dos años con el modelo Bolonia ya totalmente instalado.

Otra limitación de mi trabajo tiene que ver con la multiplicidad de dispositivos que se acoplan con la máquina-competencias: me refiero a objetos tales como rejillas de evaluación, memorias y documentos metodológicos en torno a la creación y mejora de las guías docentes, carpetas docentes, cronogramas y diversas herramientas de evaluación de las competencias (rúbricas, foros virtuales, etc.). Esta multiplicidad de objetos puede permitir un análisis más amplio y completo de los procesos de acoplamiento y funcionamiento reticular del dispositivo de las competencias en la universidad.

También sería deseable integrar en el análisis la participación de otros actores, como los grupos de interés e investigación en torno a la innovación docente, así como las redes formales e informales en las que se debaten y desarrollan las técnicas y metodologías relacionadas con el uso del dispositivo.

Finalmente, creo que sería interesante analizar la manera como se trasladan los procedimientos de valorización hacia las agencias de acreditación y control de calidad que auditan a las universidades. Y del mismo modo sería relevante analizar el proceso de "devolución" de esos procedimientos desde las agencias hacia las titulaciones.

Conclusiones o implicaciones de la investigación

En un interesante artículo (*Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia*, 2011) Julio Carabaña dice:

...nuestras autoridades compraron en Europa el enfoque de las competencias como el instrumento adecuado para acabar con los privilegios de la Universidad y ponerla al servicio de la economía y de la sociedad. Se equivocaron, porque o no entendieron el manual de instrucciones del instrumento... o no entendían que la Universidad no

contribuye normalmente al desarrollo económico suministrando a las empresas titulados «llave en mano» (p. 28)

La hipótesis del autor es que hay una incongruencia fundamental entre el concepto de las competencias que se ha querido implantado con Bolonia y el tipo de formación que realizan las universidades, razón por la cual Julio Carabaña habla de un desajuste por mutua ignorancia entre "competencias y universidad".

Jordi Planas (2013), por su parte, argumenta algo similar, pues dice que es un auténtico contrasentido la "formación por competencias" en la universidad. La razón básica es que las competencias, que surgieron en el ámbito de los recursos humanos, lo que hacen es disociar las capacidades productivas de la educación formal. Por esto las competencias se oponen absolutamente a la educación formal, que necesariamente tiene que dar una formación en áreas básicas y que envía unas señales a los empleadores acerca de lo que conocen y saben hacer los egresados. Pero, añade, Jordi Planas, cuando se introduce el modelo de "formación por competencias" se envían señales confusas al mercado laboral, puesto que las competencias que se adquieren en la universidad no serán esas capacidades productivas, las cuales son el producto de un conjunto de elementos que tienen lugar fuera de la educación formal (experiencias, contextos laborales específicos, "aprender haciendo", situaciones informales, etc.). El autor concluye que la formación por competencias en la educación universitaria no es capaz de realizar dicha formación, debido a que por definición son capacidades productivas, y su propósito sólo quedará en buenas intenciones (2013, pp. 88, 89).

Considero acertado el argumento de Julio Carabaña y Jordi Planas, en el sentido de que las competencias producen un contrasentido radical cuando se introducen en la formación universitaria, puesto que remiten a capacidades que se generan a lo largo de la vida, en el ámbito de los problemas y desafíos que suscita el trabajo. No obstante, pienso que la inadecuación y mutua ignorancia no es tal entre las competencias y la universidad, porque en realidad el dispositivo de las competencias no tiene una función de generar "auténticas" competencias productivas, sino básicamente "competencias transversales".

Querría incluso arriesgar una hipótesis: al mercado laboral no le interesa tanto lo que "saben y saben hacer" los estudiantes, en términos de capacidades que añadan valor competitivo en la empresa, sino que se interesan vivamente en que sean estudiantes con la disposición de "querer hacer" lo que la empresa espera.

En ese sentido, la formación por competencias en la universidad no produce competencias, sino disposiciones: la disponibilidad para ser empleable, para asumir las condiciones del mercado laboral que sólo ofrece empleos de corta duración y cambiantes, según las exigencias del mercado económico.

Esta idea hipotética, pero que me parece verosímil, y quizá plausible, después de mi análisis de la valorización económica de las competencias en la universidad, es lo que presento a modo de una primera conclusión: *lo que el mercado laboral espera y lo que la universidad en el modelo Bolonia produce es un sujeto que "quiere hacer" lo que la empresa espera de él/ella.*

Una ocasión escuché, en una entrevista televisada, a Michel Serres que decía que nuestra identidad es la un Golem, criaturas que son producto del artificio humano y que llevan en la frente la consigna que deben obedecer. Creo que los dispositivos que valorizan las competencias en la formación universitaria tienen como efecto una subjetividad que desea lo que se le inscribe en la frente y como lo más valioso posible: la promesa de ser competente frente al horizonte de la empleabilidad. En eso consiste, me parece, el *homo competens*.

Un segundo punto es la sencilla conclusión de que los objetos-máquina, y las competencias en mi opinión lo son, son dispositivos de una potencia eficiente, es decir que se muestran capaces de generar acoplamientos comunicativos muy complejos, por la mediación de otros micro dispositivos y en conexión con máquinas más complejas o mayores, como el "mercado laboral". Esta conclusión, casi obvia, incluye la certeza de que en los objetos-máquina, como en el caso del dispositivo de las competencias, predomina una formulación normativa que sugiere, orienta, pauta, coacciona e insiste sin cesar, y con ello el dispositivo produce cierta estabilidad en la vida social; esta es la razón por la

que el funcionamiento de los dispositivos importa: no sólo porque son artefactos de gobierno, que lo son, sino porque son mediadores ineludibles de la "vida posible" en términos colectivos.

Una tercera conclusión es que la economización de las competencias representa sólo un determinado corte de visión sobre el procedimiento. El proceso de valorización económica que hemos visto no hace más que visibilizar una porción del proceso incesante, agónico y enmarañado que realizan conjuntamente los actores o mediadores. Pero se trata de una pequeña ventana, posibilitada y construida por el análisis y las herramientas teóricas. Posiblemente lo que llamamos economización no sea sino la suma de múltiples movimientos e intercambios de objetos y sujetos que producen el sustento de la vida.

Por otra parte, y como cuarta conclusión o implicación, el análisis de procesos de economización de objetos, como el aquí realizado, no agotan en modo alguno la cuestión del valor. Sigue siendo un interrogante inmenso comprender los modos de aparición del valor en la vida social y sus transformaciones. Si a partir de Marx comprendemos un poco mejor el "valor de cambio", que produce la transmutación de un objeto-mesa en una mercancía-fetiché, lo cierto es que poco sabemos sobre el valor de uso y todavía falta mucho por comprender sobre el papel que tienen las creencias y los deseos en la producción del valor económico. En el análisis de la valorización de las competencias algo hemos podido ver respecto al modo en que se sujeta el deseo como voluntad de ser competentes y los procedimientos cuasi-mágicos y de medición y que, ambos procedimientos, se fundamentan en auténticas creencias colectivas.

Finalmente, la valorización de las competencias ha sido un ejercicio para aproximarme al proceso por el cual un objeto valioso se trasmuta en una mercancía, también considerada valiosa pero en términos de precio. Está por verse si al lector le parece verosímil la articulación de mi propuesta y hallazgos.

Y aunque se pueda rechazar con toda convicción que hay ámbitos que no pueden contaminarse por la mercantilización, porque tienen algo de sagrado,

como la educación, mi investigación apunta en la dirección contraria, hacia el hecho de que todos los objetos llegan a tener un precio.

Pero el objeto nunca es una mercancía absoluta, pues para mantener su valor, al que siempre se vincula el precio, la mercancía tiene que estar ligada a lo que produce valor (creencias, ilusiones, esperanzas). De allí que, al final de mi trabajo, quizá podamos quedarnos con estos dos términos: **precio y valor**. **El precio**, como una mera expresión de la valoración económica, no es una alianza social entre iguales, como quería Adam Smith, sino una forma de estabilizar la violencia económica en el mundo ficticio pero “necesario” del mercado; es la manera de imponer o forzar una reciprocidad desigual en un mundo de competición también desigual. *El valor, en cambio, es la vida.*

Bibliografía.

- Agamben, Giorgio (1977), *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*, Valencia: Pretextos, 1995.
- Agamben, Giorgio (1993), "Bartleby, or On Contingency" en *Potentialities. Collected Essays in Philosophy*, Stanford: Stanford University Press, 1999.
- Agamben, Giorgio (2005), *Profanaciones*, Barcelona: Anagrama.
- Agamben, Giorgio (2006), "¿Qué es un dispositivo?" en *Sociológica*, año 26, número 73, mayo-agosto de 2011, pp. 249-264.
- Agamben, Giorgio (2007), *El Reino y la gloria. Para una genealogía de la economía y del gobierno. Homo sacer II, 2*, Valencia: Pre-textos, 2008.
- Agamben, Giorgio (2008), *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento.*, Valencia: Pre-textos, 2011.
- Agamben, Giorgio (2011), "¿Qué es una orden?", en *Teología y lenguaje. Del poder de Dios al juego de los niños*, Buenos Aires: Los Cuarenta, 2012.
- Aggeri, Franck y Labatut, Julie (2011), "Looking at management through its instruments. A genealogical analysis of instrument-based approaches of management". Working paper, Centre de Gestion Scientifique, Paris: Mines Paristech. Disponible: <http://www.cgs-mines-paristech.fr/wp-content/uploads/2011/11/WP-CGS-2011-01.pdf>, acceso: 1 mayo de 2013.
- Aguilar Rivera, María del Carmen et al. (2012), "Perceived Employability and Competence Development" en *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, Vol 69, no 24, diciembre 2012, pp. 1191 – 1197. Disponible: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812055115>, acceso: 3 de junio de 2013.
- Alaluf, Mateo y Stroobans, Marcelle (1994), "Moviliza la competencia al obrero" en *Revista europea Formación Profesional*, No. 1, enero – abril de 1994/I, pp. 46-55, http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/137/1_es_alaluf.pdf. Acceso: 10 de diciembre de 2012.
- Alonso, Luis Enrique, Fernandez Rodríguez, Carlos J., Nyssen, José María (2009), *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*, Madrid: ANECA. Disponible: http://www.aneca.es/content/download/10356/115906/file/publi_competencias_090303.pdf, acceso 14 de febrero de 2012.
- Altaba Doltz, Eugenia (2010) "La nueva gestión pública y la gestión por competencias", tesis doctoral presentada en el Departamento de Gestión de Empresas de la Universitat Rovira i Virgili, defendida el 2 de octubre de 2009. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/8818>.
- Aneas Alvarez, Assumpta (2003), "Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional". Conferencia a cargo de la profesora para el *Seminari*

Permanent d'Orientació Professional, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona. 5 noviembre de 2003.

ANECA (s/f), Adaptaciones legislativas realizadas en el proceso de Bolonia [en el estado español], Disponible: <http://www.aneca.es/ANECA/Marco-legal>.

ANECA (2003), *Programa de Convergencia Europeo. El crédito Europeo*, disponible: http://www.aneca.es/content/download/10362/115938/file/publi_credito%20europeo.pdf, acceso: 18 de febrero de 2010.

ANECA (2004), *Instrumentos comunes metodológicos para la evaluación y acreditación en el marco europeo de Bolonia*, 28 al 30 de julio de 2004, disponible: http://www.aneca.es/content/download/10363/115943/file/publi_ponencias_20santander_202004.pdf, acceso: 18 de febrero de 2011.

ANECA (2005), *II Foro ANECA. El papel de las agencias de calidad en la mejora de la educación superior*, 13 de abril de 2005, disponible: http://www.aneca.es/content/download/8982/108031/file/publi_2foro_oct05.pdf, acceso 13 de enero de 2011.

ANECA (2005b), *III Foro ANECA. La organización mundial del comercio y la educación superior*, 21 de junio de 2005, disponible: http://www.aneca.es/content/download/8980/108021/file/publi_3foro_conclusiones.pdf, acceso 11 de mayo de 2011.

ANECA (2005c), *IV Foro ANECA. Los estudiantes y las políticas de calidad*, 20 de octubre de 2005, disponible: http://www.aneca.es/content/download/8979/108016/file/publi_4foro_conclusiones.pdf, acceso: 9 de febrero de 2011.

ANECA (2006), *V Foro ANECA. Acreditación de instituciones vs. Titulaciones*, 6 de febrero de 2006, disponible: http://www.aneca.es/content/download/8978/108011/file/publi_5foro_may06.pdf, acceso: 1 de enero de 2011.

ANECA (2007), *VIII Foro ANECA. ¿Es posible Bolonia con nuestra actual cultura pedagógica? Propuestas para el cambio*, mayo de 2007, disponible: http://www.aneca.es/content/download/8972/107981/file/publi_8foro.pdf, acceso: 14 de febrero de 2011.

ANECA (2007b), *IX Foro ANECA. La universidad del siglo XXI*, noviembre de 2007, disponible: http://www.aneca.es/content/download/8971/107976/file/publi_9foro.pdf, acceso 9 de marzo de 2011.

ANECA (2009), *Guía del usuario del ECTS*, versión final del 6 de febrero de 2009, disponible: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_es.pdf, acceso: 18 de febrero de 2011.

Angulo Rasco, José Félix (2008), "La voluntad de distracción: las competencias en la universidad", en Gimeno Sacristán, José (comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata, 2008.

Appadurai, Arjun, ed. (1986) *The social life of things: Commodities in cultural perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.

Appadurai, Arjun, (2011) "The Ghost in the Financial Machine", *Public Culture*, Vol. 23 – 3, Duke University Press. pp. 517 - 539.

Arendt, Hannah (1978), *La vida del espíritu. El pensar, la voluntad y el juicio en la filosofía y en la política*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1984

Aronson, Paulina Perla (2007), "El retorno de la teoría del capital humano" en *Fundamentos en humanidades*, Año VIII – No. II (16/2007), Universidad Nacional de San Luis – Argentina, pp. 9-26. <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-16-9.pdf>. Acceso: 4 de enero de 2013.

Arsic, Branka (2006), "Bartleby or a Loose Existence: Melville with Jonathan Edwards", *Janus Head*, 9 (1), pp. 35-60, Amherst NY: Trivium Publications, <http://www.janushead.org/9-1/arsic.pdf>, acceso: 21 de abril de 2013.

Assemblea PDI-PAS (personal docent I investigador I personal d'administració u serveis) de les universitats públiques catalanes (2009), *La cara fosca de Bolonya. Contra la Universitat, S.A. En defense de la Universitat pública*, Barcelona: Bellaterra.

Atkinson, Paul y Coffey, Amanda (2002) "Revisiting the Relationship between Participant Observation and Interviewing", en Gubrium, Jaber F y Holstein, James A. (eds) *Handbook of Interview Research. Context and Method*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 801 – 814.

Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland y Lofland, Lyn (2001), *Handbook of Ethnography*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

Aubret, Jaques y Biarnes, Jean (2012), " Articulier 'expérience et compétence' dans la démarche PEC", en Gasté, Denis y Loumé, Danielle, (coords), *Le Portefeuille d'expériences et de compétences. De l'université à la vie active*, RELIEF 39 / septembre 2012, Centre d'études et de recherches sur les qualifications – Marseille. Disponible: <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Relief/Le-Portefeuille-d-experiences-et-de-competences.-De-l-universite-a-la-vie-active>, acceso: 19 de marzo de 2013.

Banister, Peter, Burman, Erica, Parker, Ian, Taylor, Maye y Tindall, Carol (1995), *Métodos cualitativos en psicología. Una guía para la investigación*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2004.

Barraud, Pauline, Bidet, Alexandra y Nouguez, Etienne, (2013), "Ce que mesurer veut dire: Disputes autour de la quantification et de la valuation en Sociologie", en Vatin, François (2013) *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2013.

Baudrillard, Jean (1969), *El sistema de los objetos*, México: Siglo XXI.

Bauman, Zygmunt (1998a), *La globalización: consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 1999.

Bauman, Zygmunt (1998b), *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa, 1999.

Bauman, Zygmunt (1999), *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2001.

Bauman, Zygmunt (2005), "Afterthought. On Writing; on Writing Sociology", en Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage, Third Edition, pp. 1089 – 1098.

Bauman, Zygmunt (2005b), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2007

Beckert, Jens (2011), "Imagined Futures. Fictionality in Economic Action", MPIfG Discussion Paper 11/ 8, Cologne: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, mayo 2011. https://sase.org/fichiers/1312555243_FeaturedSpeaker_Beckert.pdf. Acceso: 19 diciembre de 2012.

Berezin, Mabel (2005), "Incorporating emotions into economic sociology: An analytic typology" en *Economic Sociology. European Electronic Newsletter*, 6. 2, february 2005, <http://econsoc.mpifg.de>.

Berry; Michel (1983), "Une Technologie Invisible? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains", documento de síntesis, Centre de Recherche en Gestion de l'Ecole Polytechnique, junio de 1983, Disponible: <http://crg.polytechnique.fr/fichiers/crg/publications/pdf/2007-04-05-1133.pdf>, acceso: 1 de mayo de 2013.

Beunza, Daniel y Garud, Raghu (2007), "Calculators, lemmings or frame-makers? The intermediate role of securities analysts" en Callon, Michel, Yuvall y Muniesa, Fabian (eds.) *Market devices*, Malden, Mass.: Blackwell.

Bidet, Alexandra, Boutet, Manuel, Le Bianic, Thomas, Minh-Fleury, Odette, Palazzo, Camille, Rot, Gwenaële, Vatin, François (2013) "Le sens de la mesure. Manifeste pour l'Economie en Sociologie: Usage de soi, Rationalisation et Esthétique au travail", en Vatin, François (2013) *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2013.

Blondeau, Olivier; Whiteford, Nick Dyer; Vercellone, Carlo; Kyrou, Ariel; Corsani, Antonella; Rullani, Enzo; Boutang, Yann Moulrier y Lazzarato, Maurizio (2003), *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid: Traficantes de sueños.

Briggs, Charles L. (2002) "Interviewing, Power / Knowledge, and Social Inequality" en Gubrium, Jaber F y Holstein, James A. (eds) *Handbook of Interview Research. Context and Method*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 911 – 922.

Boltanski, Luc y Chiapello Ève (2002), *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid: Akal.

Boltanski, Luc y Thévenot, Laurent (1991), *De la Justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.

Boscherini, Fabio y Poma, Lucio (comps.) (2000), *Territorio, conocimiento y competitividad de las empresas. El rol de las instituciones en el espacio global*. Madrid: Miño y Dávila.

Bourdieu, Pierre (1979), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus, 1988.

Bourdieu, Pierre (1989), *Nobleza de Estado Educación de élite y espíritu de cuerpo*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

Bourdieu, Pierre (1994), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama, 1997.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1964), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1970), *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*, Barcelona: Laia, 1979.

Bourdieu, Pierre y otros (1993), *La miseria del mundo*, Buenos Aires: FCE, 1999.
Bourdieu, Pierre (2000) *Las estructuras sociales de la economía*, Barcelona: Anagrama, 2003.

Bowden, John (2004), "Capabilities driven curriculum design" en Baillie, Caroline y Moore, Ivan (eds) *Effective Learning and Teaching Engineering*, London: Routledge Falmer, 2004.

Bowden, John y Marton, Ference (1998), *La Universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la Calidad y la Competencia*, Madrid: Narcea, 2012.

Brown, S., et. al. (2004) "Imaginary Epistemic Objects: Educational care planning in interagency work", Ponencia presentada en 'Public proofs: Science, technology & democracy', 4S/EASST meeting, Paris, Agosto de 2004.

Brunet Icart, Ignasi y Altaba Dolz, Eugenia (2010), *Reformas educativas y sociedad de mercado*, Barcelona: Laertes.

Brunet, Ignasi, Baltar, Fabiola y Gregori Gomis, Aleis (2011), "L'anàlisi transaccional de l'empresa" en *Papers. Revista de sociologia*, vol 96, no. 4, 2011, pp. 1363 – 1385. Disponible: <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862v96n4/02102862v96n4p1363.pdf>. acceso: 11 de junio de 2013.

Brunet, Ignasi y Belzúnegui, Ángel (1999), *Estrategias de empleo y multinacionales. Tecnología, competitividad y recursos humanos*, Barcelona: Icaria.

Brunet, Ignasi y Belzúnegui, Ángel (2005), *Teorías sobre la empresa*, Madrid: Ediciones Pirámide.

Brunet, Ignasi y Morell, Antonio (1998), *Clases, educación y trabajo*, Madrid: Trotta.

Brunet, Ignasi y Morell, Antonio (1998b), "Mercado de trabajo y estrategias de valoración", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 82/98, pp. 37-71.

Disponible: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_082_04.pdf, acceso: 9 de junio de 2012.

Brunet, Ignasi y Vidal, Antoni (2004), *Empresas y recursos organizativos*, Madrid: Ediciones Pirámide.

Brunet, Ignasi y Vidal, Antoni (2008), *El gobierno del factor humano*, Las Rozas, Madrid: Delta.

Caballero Míguez, Gonzalo (2005), "Hacia una teoría económica institucional de la política económica española" en *Perfiles latinoamericanos*, FLACSO, no. 26, julio – diciembre, pp. 135 – 164.

Callon, Michel, Ed. (1998), *The Laws of the Market*, Oxford: Blackwell Publishers.

Callon, Michel (2005) "Why virtualism paves the way to political impotence. A reply to Daniel Miller's critique of the Law of the Markets", *Economic Sociology. European Electronical Newsletter*, 6.2, february 2005; <http://econsoc.mpifg.de/>.

Callon, Michel (2007), "What does it mean to say that economics is performative?", en MacKenzie, Donald, Muniesa, Fabian y Siu L. (eds.), *Do economists make markets? On the performativity of economics*, Princeton: Princeton University Press, pp.311-357.

Callon, Michel (2009), "Elaborating the notion of performativity ", *Le libellio d'AEGIS*, 5, (1), pp. 18-29. http://crg.polytechnique.fr/v2/fic/Libellio_Printemps_2009.pdf. Acceso: 12 de diciembre de 2012.

Callon, Michel (2011), "La formulation marchande des biens" en Vatin, François (2013) *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2013, edición revisada y aumentada.

Callon, Michel y Latour, Bruno (2011) (orig. 1997), "«¡No calcularás! » o cómo simetrizar el don y el capital" en *Athenea Digital*, 11 (1), 171-192. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/847/570>, acceso 12 de octubre de 2012.

Callon, Michel, Méadel, Cecile y Rabeharisoa, Vololona (2002), "The economy of qualities" en *Economy and Society*, Vol 31, no. 2, may 2002, pp. 194 – 217.

Callon, Michel, Millo, Yuval y Muniesa, Fabian (eds.) (2007) *Market devices*, Malden, Mass.: Blackwell.

Callon, Michel y Muniesa, Fabian (2005), "Economic Markets as Calculative Collective Devices" en *Organization Studies*, 26(8), pp. 1229–1250, disponible: <http://www.coi.columbia.edu/pdf/callon-muniesa.pdf>, acceso: 2 de marzo de 2010.

Carabaña, Julio (2011), "Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia" en *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (1), 2011, pp. 15-31.

Carnoy, Martin (2001), *El trabajo flexible en la era de la información*, Madrid: Alianza.

- Carrasco Monteagudo, Inmaculada y Castaño Martínez, Ma. Soledad (2012), "La nueva economía institucional", en *Revista de economía: Nuevas corrientes de pensamiento económico ICE*, no. 865, marzo – abril de 2012, pp. 43 – 54.
http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE_865_43-54_5BCB3F74AF28A440DCF8EF9FFFBA0496.pdf. Acceso: 14 de febrero de 2013.
- Castillo Mendoza, Carlos Alberto y García López, Jorge (2001), "Marx, entre el trabajo y el empleo", documento de trabajo presentado en el *VII Congreso Nacional de Sociología*, Salamanca, 20-22 de septiembre del 2001,
<http://eprints.ucm.es/6745/1/0123.pdf>, acceso 6 de febrero de 2013.
- Castro–Gómez, Santiago (2005), *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750 – 1816)*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro–Gómez, Santiago (2005) "Foucault lector de Marx", *Universitas Humanistica*, 59, Bogotá: Universidad Javeriana.
- Castro–Gómez, Santiago (2007) "Michel Foucault y la colonialidad del poder", *Tabula Rasa*, no. 6, Bogotá – Colombia, 153 – 172, enero – junio 2007,
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/396/39600607.pdf>, acceso: 28 de octubre de 2011.
- Castro-Gómez, Santiago (2010), *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*, Bogotá: Siglo del hombre-Pontificia Universidad Javeriana-Universidad Santo Tomás de Aquino.
- ÇÇalışkan, Koray y Callon, Michel (2009): Economization, part 1: shifting attention from the economy towards processes of economization, *Economy and Society*, 38:3, 369-398.
- ÇÇalışkan, Koray y Callon, Michel (2010): Economization, part 2: a research programme for the study of markets, *Economy and Society*, 39:1, 1-32
- Caliskan, Koray (2007) "Price as a Market Device: Cotton Trading in Izmir Mercantile Exchange", en Callon, M, Millo Y.and Muniesa, F. (eds.) (2007), *Market Devices*, London: Blackwell Publishing, pp. 241-262.
- Cohen, Joshua y Sabel, Charles (2009), "Flexicurity" en *Pathways. A magazine on poverty, inequality and social policy*, Spring 2009,
http://www.stanford.edu/group/scspi/ media/pdf/pathways/spring_2009/CohenSabel.pdf, acceso 10 de mayo de 2013
- Collins, Randall (1979), *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*, Madrid: Akal, 1989.
- Comisión Europea (2010), *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, Comunicación, Bruselas, 3.3.2010, disponible:
http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf.
- Davenport, Thomas O. (1999), *Capital humano. Creando ventajas competitivas a través de las personas*, Barcelona: Gestión 2000, 2000.

Daza, Lidia y Elías, Marina (2013), ¿Qué quedó de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior? Efectos de la crisis en la universidad y panorama actual, *Revista Tempora*, 15, enero 2013, pp. 71-91, disponible: http://www.researchgate.net/publication/235558296_Qu_qued_de_la_implementacin_del_Espacio_Europeo_de_Educacin_Superior_Efectos_de_la_crisis_y_panorama_actual, acceso: 2 de septiembre de 2013.

De Pereti, Cristina (ed.) (2003), *Espectrografías. Desde Marx y Derrida*, Madrid: Trotta.

De Sousa Santos, Boaventura (2007), *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural.

Declaration of Bologna (1999), disponible: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf, acceso 28 de octubre de 2011.

Deem, Rosemary (2008), "Unravelling the Fabric of Academe: The Managerialist University and Its Implications for the Integrity of Academic Work", en In Turk, James (editor) (2008), *Universities at Risk: How Politics, Special Interests and Corporatization Threaten Academic Integrity*, Ottawa: James Lorimer, Disponible: <http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-000-23-1136-A/outputs/read/5172f2c6-5a99-46a1-bf8d-9ea8b0ef64d2>, acceso 30 agosto de 2013.

Deem, Rosemary, Hillyard, Sam y Reed; Mike (2007), *Knowledge, higher education, and the new managerialism: The changing management of UK universities*, Oxford-New York: Oxford University Press.

Deleuze, Gilles (1997), "Bartleby; Or, The Formula", en *Essays Critical and Clinical*, Minneapolis: Minnesota University Press, pp. 68 – 90.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1972), *El AntiEdipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Buenos Aires: Paidós, 1985.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1975), *Kafka. Por una literatura menor*, México: Era, 1978.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1980), *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Pre-Textos, 2002.

Denzin, Norman K. y Lincon, Yvonna S. (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage, Third Edition.

Denzin, Norman K. y Lincon, Yvonna S. (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Derrida, Jaques (1975), *La diseminación*, Madrid: Fundamentos.

Derrida, Jaques (1995) *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*, Madrid: Trotta.

Descola, Phillipe (1993), *Las lanzas del crepúsculo*, Buenos Aires: FCE, 2005

Díaz Casero, Juan Carlos, Hernández Mogollón, Ricardo y Urbano Pulido, David (2005), "Teoría económica institucional y creación de empresas" en *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, Vol. 11, nº 3, 2005, pp. 209-230.

Didier, Emmanuel (2007), "Do Statitics "Perform" the Economy?", en MacKenzie, Donald, Munisesa, Fabian, Siu, Lucia (eds.), *Do economists make markets?*, New Jersey: Princeton University Press.

Doménech, Miquel, Íñiguez, Lupicinio y Tirado, Francisco (2003), "Geroge Hebeert Mead y la psicología social de los objetos", en *Psicología & Sociedade*; 15 (1), jan./jun.2003, pp. 18–36, disponible:
<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n1/v15n1a03.pdf>, acceso: 28 de octubre de 2009.

Doménech, Miquel y Tirado, Francisco, Comps. (1998) *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, Barcelona: Gedisa.

Duchrow, Ulrich y Hinkelammert, Franz J. (2003) *La vida o el capital. Alternativas a la dictadura global de la propiedad*, San José: DEI.

Duby, Georges (1973) *Guerreros y campesinos. Desarrollo inicial de la economía europea (500–1200)*, Madrid: Siglo XXI, 1976.

Dufy, Carolina y Weber, Florence (2007), *L'ethnographie économique*, Paris: La Découverte. Collection Repères.

Dumont, Fernand (1970), *La dialéctica del objeto económico*, Barcelona: Península, 1971.

Duque, Félix (1986), *Filosofía de la técnica de la naturaleza*, Madrid: Tecnos.

Duque, Félix (2000) *Filosofía para el fin de los tiempos. Tecnología y Apocalipsis*, Madrid: Akal.

Durand, Jean-Pierre (2004), *La cadena invisible. Flujo tenso y servidumbre voluntaria*, México: FCE, 2011.

Durlauf, Steven y Blume, Lawrence (eds.) (2011) *The New Palgrave Dictionary of Economics Online*, Palgrave Macmillan, 2011, acceso 29 de diciembre de 2011:
<http://www.dictionaryofeconomics.com/dictionary>.

Dussel, Enrique (1985) *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*, México: Siglo XXI.

Dussel, Enrique (1988) *Hacia un Marx desconocido. Un comentario a los manuscritos del 61–63*, México: Siglo XXI.

Dussel, Enrique (1990) *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana*, México: Siglo XXI.

- Dussel, Enrique (1993), *Las metáforas teológicas de Marx*, Estella (Navarra): Verbo Divino.
- Echeverría, Bolívar (1998) *Valor de uso y utopía*, México: Siglo XXI.
- Echeverría, Bolívar, (comp.) (2005) *La mirada del ángel. En torno a las tesis sobre la historia de Walter Benjamin*, México: Era y Facultad de Filosofía y Letras UNAM.
- Eco, Umberto (1985), "Diez modos de soñar la Edad Media", en *De los espejos y otros ensayos*, Barcelona: Lumen, 1988.
- Eco, Umberto (2007), *A paso de cangrejo. Artículos, reflexiones y decepciones, 2000 – 2006*, Barcelona: Debate.
- Elias, Marina (2012), "Recontextualisation of the Bologna Process: Impacts on Students", Visiting Scholars' Papers, The University of Nottingham, disponible: <http://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/jubileepress/visitingscholars/marina-elias-final-23-july.pdf>, acceso: 1 de mayo de 2013.
- Ellis, Carolyn y Berger, Leigh (2002) "Their Story / My Story / Our Story. Including the Researcher's Experience in Interview Research" en Gubrium, Jaber F y Holstein, James A. (eds) *Handbook of Interview Research. Context and Method*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 845 – 875.
- Ema, José Enrique; García Molina, José; Arribas, Sonia y Cano, Germán (2013). ¿Qué (nos) está pasando en la universidad?, *Athenea Digital*, 13(1), 3-6. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1173-Ema>, acceso: 11 de julio de 2013.
- Emerson, Robert M., Fretz, Rachel I. y Shaw, Linda L. (2001), "Participant Observation and Fieldnotes", en Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland y Lofland, Lyn (2001), *Handbook of Ethnography*, Thousand Oaks, CA: Sage. Pp. 352 – 368.
- Fama, Eugene (1994), "Problemas de agencia y teoría de la empresa" en Louis Putterman (ed.), *La naturaleza económica de la empresa*, Madrid: Alianza.
- Fernagu, Solveig (2004), "Organisation du travail et développement des compétences: les cas des organisations qualifiantes", Tesis doctoral presentada en Institut des Sciences et Pratiques d'Education et Formation, Université de Lumière – Lyon 2, inédita. Disponible para lectura en http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2004/fernagu_s#p=0&a=top, acceso: 27 de enero de 2012.
- Fernández Christlieb, Pablo (2000) *La afectividad colectiva*, México: Taurus.
- Fernández Christlieb, Pablo (2003) *Los objetos y esas cosas*, México: Cuadernos de Sociología El Financiero.
- Fernández Christlieb, Pablo (2004) *La sociedad mental*, Barcelona: Anthropos.
- Ferreiro Baamonde, Xulio (2010), "Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia"; en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La*

Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber, Madrid: Traficantes de sueños.

Figuera, Pilar y Forner, Ángel (2007), "El balance de las competencias, la formación universitaria y la empleabilidad" en Figuera, Pilar y Rodríguez Ma. Luisa (coords.) *Reflexiones en torno al balance de competencias. Concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2007.

Font de Villanueva, Cecilia (2006), "La racionalidad en la escuela de Salamanca: Francisco de Vitoria y Luis de Molina" en Shwartz, Pedro (2006), *Mediterráneo Económico. Variaciones sobre la historia del pensamiento económico mediterráneo*, Vol 9 (2006). Almería: Cajamar, <http://publicaciones.fundacioncajamar.com/index.php/me/article/view/169/411>, acceso: 10 de enero de 2013.

Fontana, Andrea (2002), "Postmodern Trends in Interviewing", en Gubrium, Jaber F y Holstein, James A. (eds) *Handbook of Interview Research. Context and Method*, Thousand Oaks, CA: Sage, 161 – 175.

Fontana, Andrea y Frey, James H. (2005), "The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement", en Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage, Third Edition, pp. 695 – 727.

Foucault, Michel (1966) *Las palabras y las cosas*, México: Siglo XXI, 1968.

Foucault, Michel (1970) *El orden del discurso*, Buenos Aires: Tusquets, 1992.

Foucault, Michel (1977), "Le jeu de Michel Foucault » (entretien avec D. Colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufey, J. Livi, G. Miller, J. Miller, J.-A. Miller, C. Millot, G. Wajeman), Ornica?, Bulletin Périodique du champ freudien, no 10, juillet 1977, pp. 62-93. <http://1libertaire.free.fr/MFoucault158.html>. Acceso: 12 de enero de 2013.

Foucault, Michel (1978) *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa, 1996.

Foucault, Michel (1980) *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*, Barcelona: Anagrama, 1982.

Foucault, Michel (1997) *Pensar la sociedad. Curso en el Collège de France (1975–1976)*, Buenos Aires: FCE, 2000.

Foucault, Michel (2006), *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*, Buenos Aires: FCE.

Foucault, Michel (2007), *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Buenos Aires: FCE.

Fritz-Vannahme, Joachim, García Schmidt, Armando, Hierlemann, Dominik y Vehrkamp, Robert (2010), *Spotlight Europe, #2010/02. Lisboa, la segunda*, febrero 2010, disponible:

http://www.fundacionbertelsmann.org/fundacion/data/ESP/media/102017_Lisboa_la_segunda.pdf, acceso: 10 de enero de 2011.

Fumagalli, Andrea (2007) *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*, Madrid: Traficantes de Sueños, 2010.

Gabriel, Michelle y Jacobs, Keith (2005), "The 'Post-Social' Turn: Challenges for Housing Research", Housing and Community Research Unit, Paper No. 4, University of Tasmania, Australia, <http://www.utas.edu.au/sociology/HACRU/>.

Gadamer, Hans – George (1975), *Verdad y método I*, Salamanca: Sígueme, 1977.

Galcerán, Montserrat (2010), "La educación universitaria en el centro del conflicto", en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Madrid: Traficantes de sueños.

Gandlgruber, Bruno y Lara, Arturo (2007), "La Economía Institucional y Evolutiva de Geoffrey M. Hodgson", Introducción en *Economía institucional y evolutiva contemporánea. Una recopilación de textos de Geoffrey Hodgson*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.

García, Jorge, Lago, Jorge, Meseguer, Pablo y Riesco, Alberto (2005), "Una introducción al trabajo como relación social", en VVAA, *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento de los análisis sobre el trabajo*, Madrid: Traficantes de Sueños, 2005.

García San Pedro, María José (2011), "Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad", tesis doctoral presentada en el Departamento de Pedagogía Aplicada en la Universitat Autònoma de Barcelona, 23 de septiembre de 2010. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/5065>.

Gasté, Denis y Loumé, Danielle, (coords), *Le Portefeuille d'expériences et de compétences. De l'université à la vie active*, RELIEF 39 / septembre 2012, Centre d'études et de recherches sur les qualifications – Marseille. Disponible: <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Relief/Le-Portefeuille-d-experiences-et-de-competences.-De-l-universite-a-la-vie-active>, acceso: 19 de marzo de 2013

Giddings, Thomas H. (1974), "Melville, the Colt-Adams murder and Bartleby", *Studies in American Fiction and Northwest University*, 2: 123-32, <http://www.ku.edu/~zeke/bartleby/Giddings.html>, acceso: 21 de abril de 2013..

Gil Juárez, Adriana (2004), "El consumo como emoción. Rasgos afectivos de la sociedad de consumo" en Gil, Adriana y Feliu, Joel (Coords.) (2004), *Psicología económica y del comportamiento del consumidor*, Barcelona: UOC, cap. IV.

Gimeno Sacristán, José (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata, 2008.

Ginés-Mora, José y Vidal, Javier (2005), "Two decades of Changes in Spanish Universities: Learning the hard way", en Gornitzka, Åse, Kogan, Maurice y Amaral, Alberto (editors) *Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation*, Higher Education Dynamics Volume 8, Dordrecht, Netherlands: Springer, 2007, pp 135-152

- Giroto, Michele (2011), "Quality, managerialism, market orientation and other matters: exploring strategizing in universities" , Paper presented in track "Navigating (in) diversity. Policies, governance, institutional strategies" at the EAIR 33rd Annual Forum in Warsaw, Poland 28---31 August 2011. Disponible: <http://upcommons.upc.edu/e-prints/bitstream/2117/16138/1/Giroto%20M%20Full%20paper%20EAIR.pdf>, acceso: 30 de agosto de 2013.
- Gómez Fonseca, Miguel Angel (2004), "Reflexiones sobre el concepto de embeddedness", Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial, Vol 2, Nº. 2, págs. 145-164
- González, Julia y Wagenaar, Robert (eds.) (2008) *Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf. Acceso: 12 de febrero de 2012.
- Graeber, David (2011) *Debt: the first 5,000 years*, New York: Melville House.
- Gratton, Lynda (2012), *Prepárate: El futuro del trabajo ya está aquí*, Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Grice–Hutchinson, Marjorie (1982), *El Pensamiento Económico en España (1177-1740)*, Barcelona: Crítica.
- Guattari, Félix (2001), *Caósmosis*, Buenos Aires, Manantial.
- Guattari, Félix (2004), *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Gubrium, Jaber F y Holstein, James A. (eds) (2002) *Handbook of Interview Research. Context and Method*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guerrero, Diego (1990), "Cuestiones polémicas en torno a la teoría marxista del trabajo productivo", en *Política y sociedad*, no. 5, Madrid, 1990, pp. 119 – 130.
- Guerrero, Diego (2004a), "¿Es posible demostrar la teoría laboral del valor?", Ponencia en *IX Jornadas de economía crítica*, Madrid, 25-27 marzo de 2004, <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec9/>, acceso: 14 de febrero de 2013.
- Guerrero, Diego (2004b), "El libro I de *El Capital* y el siglo XXI", ponencia en *IX Jornadas de economía crítica*, Madrid, 25-27 marzo de 2004, <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec9/>, acceso: 14 de febrero de 2013.
- Guerrero, Diego (s/f), "Un marxismo imposible: el marxismo sin teoría laboral del valor", en *Documentos de Trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid*, <http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/cee/doc/0039/03010039.htm>, acceso: 12 de febrero de 2013.
- Gurevič, Aaron Ja. (1987), "El mercader", en Le Goff, Jaques, *El hombre medieval*, Madrid: Alianza, 1990.

Guyer, Jane (2004), *Marginal Gains. Monetary transactions in Atlantic Africa*, Chicago: The University of Chicago Press.

Guyer, Jane (2009), Composites, fictions, and risk: toward an ethnography of price" en Harrt, Christ y Hann, Keith (eds), *Market and society: The great transformation today*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 203 – 220.

Guyer, Jane (2010), "The eruption of Tradition? On Ordinality and Calculation", en *Anthropological Theory*, Vol 10 (1): 1 – 9. Disponible: http://anthropology.jhu.edu/Jane_Guyer/Guyer%20paper%20ANT365378_1.pdf, acceso 19 de marzo de 2013.

Habermas, Jürgen (1988) "Epílogo", en Simmel, Georg, *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos*, Barcelona: Península, 1988.

Hall, Sara (2005), Knowledge makes the money go round: economic geography and the rise of the social studies of finance. Department of Geography, Loughborough University, Loughborough, UK.

Heidegger, Martín (1927) *Conferencias y artículos* Barcelona : Serbal, 1994.

Heidegger, Martín (1961), *Nietzsche I*, Barcelona: Destino, 2000.

Hochschild, Arlie Russell (2003), *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*, Buenos Aires: Katz, 2008.

Hodget, Gerald A. J. (1972) *Historia social y económica de la Europa medieval*, Madrid: Alianza, 1974.

Holman Jones, Stacy (2005), "Autoetnography. Making the Personal Political", en Denzin, Norman K. y Lincon, Yvonna S. (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage, 763 – 791.

Ibáñez, Jesús (1979) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*, Madrid: Siglo XXI.

Ibáñez, Jesús (1985), "Análisis sociológico de textos o discursos" en *Revista Internacional de Sociología*, (Madrid) – 43 (1), 119 – 160.

Illouz, Eva (2006), *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*, Madrid: Katz, 2007.

Ingham, Geoffrey (2004) "The nature of money", en *Economic Sociology. European Electronic Newsletter*, Vol 5, no 2, (January 2004), pp. 18–28, <http://econsoc.mpifg.de/>.

Iñiguez Rueda, Lupicinio (2003), "El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelos", en Iñiguez Rueda, Lupicinio (2003), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona: UOC.

Iñiguez Rueda, Lupicinio (ed) (2003), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona: UOC.

Íñiguez Rueda, Lupicinio y Antaki, Charles (1994), "El análisis del discurso en psicología social", en *Boletín de Psicología*, (Valencia) 44, 57 – 75.

Kahneman, Daniel y Tversky, Amós (1987), "Teoría prospectiva: un análisis de la decisión bajo riesgo", *Estudios de psicología. Infancia y aprendizaje*, vol 30, pp. 95 – 124, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65981>, acceso: 19 de marzo de 2012.

Knorr – Cetina, Karin y Preda, Alex (2004), *The Sociology of Financial Markets*, Oxford: Oxford University Press.

Knorr Cetina, Karin y Bruegger, Urs (2000), "The Market as an Object of Attachment: Exploring Postsocial Relations in Financial Markets", *Canadian Journal of Sociology*, 25, 2, (2000), pp. 141 – 168.

Knorr Cetina, Karin y Bruegger, Urs (2002a), "Global Microstructures: The Virtual Societies of Financial Markets", *American Journal of Sociology*, Vol. 107, The University of Chicago, pp. 905 – 950.

Knorr Cetina, Karin y Bruegger, Urs (2002b), "Inhabiting Technology: Features of a Global Lifeform." *Current Sociology*, Special Issue "The Sociology of Technology", Vol. 50, no. 3, pp. 389– 405.

Knorr-Cetina, Karin (2005) "Interview: ten things you always wanted to know about economic sociology Karin Knorr-Cetina answers", *Economic Sociology: European Electronic Newsletter*, Vol. 6, no. 2 (February 2005).
<http://econsoc.mpifg.de/current/6-2art2.html>.

Lash, Scott (2003), *Lebenssoziologie: Georg Simmel en la era de la información*. Estudios Sociológicos, XXI: 63, México: COLMEX, pp. 523 – 540.

Latour, Bruno (1991), *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

Latour, Bruno (1992), *Ciencia en acción. Cómo seguir a científicos e ingenieros a través de la sociedad*, Barcelona: Labor.

Latour, Bruno (1999), *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*, Barcelona: Gedisa, 2001.

Latour, Bruno (2005), *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor–red*, Buenos Aires: Manantial, 2008.

Latour Bruno (2009), "Angels Without Wings", A conversation between Bruno Latour and Anselm Frank for Animism. Disponible: <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/uploads/09-11-FRANKE-ANIMISM.pdf>, acceso: 8 de agosto de 2013.

Latour, Bruno (2010), *On the modern Cult of the factish Gods*, Durham and London: Duke University Press.

Latour, Bruno y Callon, Michel (1981), "Unscrewing the Big Leviathan" en Knorr-Cetina, Kareen y Cicourel, Aaron (eds), *Advances in social theory and methodology. Towards an integration of micro- and macro-sociologies*, Boston: Routledge & Kegan.

Latour, Bruno y Lépinay, Vincent (2008) *La economía, ciencia de los intereses apasionados*, París: HBAE, 2010, disponible: http://www.brunolatourenespanol.org/03_escritos_Tarde/PE.pdf, acceso 18 de marzo de 2010.

Lazzarato, Maurizio (2004), *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*, Madrid: Traficantes de sueños, 2006.

Lazzarato, Maurizio (2008), "La máquina", Postfacio a Raunig, Gerald, *Mil máquinas. Breve filosofía de las máquinas como movimiento social*, Madrid: Traficantes de sueños, 2008.

Lazzarato, Maurizio y Negri, Antonio (2001), *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*, Río de Janeiro: DP&A.

Le Bianic, Thomas y Rot, Gwenaële (2013), "Cadrer les cadres", en Vatin, François (2013) *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2013

Le Goff, Jaques (1956), *Mercaderes y banqueros de la Edad Media*, Buenos Aires: Ed. Universitaria de Buenos Aires, 1970.

Le Goff, Jaques (1981), *El nacimiento del purgatorio*, Madrid: Taurus, 1985.

Le Goff, Jaques (1985), *Los intelectuales en la edad media*, Barcelona: Gedisa, 1986.

Le Goff, Jacques (1986), *La bolsa y la vida. Economía y religión en la Edad Media*, Barcelona: Gedisa, 2003.

Lévy, Pierre (1994), *La inteligencia colectiva* (traducción en formato electrónico de L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace), Washington : Organización Panamericana de la salud, 2004.

Lévy, Pierre (1995), *¿Qué es lo virtual?*, Barcelona: Paidós, 1999.

Levi – Strauss, Claude (1950), "Introducción a la obra de Marcel Mauss" en Marcel Mauss (1979), *Sociología y antropología*, Madrid: Tecnos.

Levi – Strauss, Claude (1974), *Antropología estructural*, Buenos Aires: Paidós, 1987.

Lodziak, Conrad (2002) *The myth of consumerism*, London: Pluto Press

López Novo, Joaquín (1994), "El intercambio económico como arena estratégica", *Sociología del Trabajo*, No. 21, Mayo-Junio de 1994, pp. 129-159

Lorenz, Chris (s/f), "Will the universities survive the European Integration? Higher Education Policies in the EU and in the Netherlands before and after the Bologna

Declaration", disponible:

http://www.i.umich.edu/UMICH/ces/Home/Resources/Michigan%20Paper%20Series/Lorenz_Will_Universities_Survive.pdf, acceso 14 de agosto de 2013.

Lull, Vicente (2007) *Los objetos distinguidos. La arqueología como excusa*, Barcelona: Bellaterra.

MacKenzie, Donald (2003) "An Equation and its Worlds: Bricolage, Exemplars, Disunity and Performativity in Financial Economics," *Social Studies of Science*, 33/6 (December 2003): 831-868.

MacKenzie, Donald (2006) "Is Economics Performative? Option Theory and the Construction of Derivatives Markets," *Journal of the History of Economic Thought* 28 (2006): 29-55.

MacKenzie, Donald (2009), *Material Markets. How economic Agents are constructed*, New York: Oxford University Press.

MacKenzie, Donald, Munisesa, Fabian, Siu, Lucia (2007), "Introduction" en MacKenzie, Donald, Munisesa, Fabian, Siu, Lucia (eds.), *Do economists make markets?*, New Jersey: Princeton University Press.

MacKenzie, Donald, Munisesa, Fabian, Siu, Lucia (eds.) (2007), *Do economists make markets?*, New Jersey: Princeton University Press.

Madison, D. Soyini (2005) *Critical Ethnography. Methods, Ethics and Performance*, Thousand Oaks: Sage.

Marie–Pierre, Julien y Celine, Rosselin (2005) *La cultura matérielle*, Paris: La Découverte, Collection Repères.

Marinas, José Miguel (2001), *La fábula del bazar*, Madrid: Antonio Machado.

Martínez, Maite y Añaños, Elena (2008), *Experiències docents innovadores de la UAB en ciències experimentals i tecnologies i en ciències de la salut*, Bellaterra: UAB.

Martínez, Maite y Añaños, Elena (2008b), *Experiències docents innovadores de la UAB en ciències socials I en ciències humanes*, Bellaterra: UAB.

Martínez Ruiz, Ma de los Ángeles y Sauleda Parés, Narciso (2007), *Glosario EEES. Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante, Alicante: Marfil. Disponible: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/20353/1/Glosario%20EEES.pdf>, acceso: 10 de enero de 2012.

Marx, Karl (1867) *El Capital. Crítica de la economía política*, Tomo I/vol 1, México: siglo XXI, 1975, Traducción de Pedro Scaron.

Marx, Karl (1867 / 2010), *El Capital. Crítica de la economía política*. Antología. Selección introducción y notas de César Rendueles, traducción de Manuel Sacristán, Madrid: Alianza.

Marzano, Michela (2011), *Programados para triunfar. Nuevo capitalismo, gestión empresarial y vida privada*, Barcelona: Tusquets.

Masjuan, Josep Maria, Elias, Marina y Troiano, Helena (2009), "El contexto de enseñanza un elemento fundamental en la implementación de innovaciones pedagógicas relacionadas con los Créditos Europeos", en *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20 Núm. 2 (2009), pp. 355-380, disponible: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220355A/15317>, acceso: 28 de octubre de 2012.

Masjuan, Josep Maria y Troiano, Helena (2009), "Incorporación de España al espacio europeo de estudios superiores: el caso de una universidad catalana" en *Calidad en la educación*, no. 31, diciembre 2009, pp. 122-142.

Masjuan, Josep Maria, Troiano, Helena y Elias, Marina (2007). "Los factores de éxito de las universidades europeas en el proceso de incorporación al espacio europeo de educación superior y la experiencia de una universidad catalana" en *Educar*, 40, pp. 49-67. Disponible: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn40p49.pdf>, acceso: 14 de febrero de 2013.

Massó, Matilde (2005), "La gestión por competencias y sus efectos en las relaciones laborales", Trabajo de investigación. Departamento de Sociología, Barcelona, UAB.

Massó, Matilde (2011), "La individualización de la relación de empleo en las grandes empresas en España. El caso de la industria del automóvil y el sector sanitario", *Revista Internacional De Sociología*, Vol. 69, nº 1, enero – abril 2011, pp. 143-166.

Massó, Matilde y Lozares, Carlos (2010), "El estudio de las competencias en el trabajo: una propuesta teórica y metodológica", X Congreso Español de Sociología, Pamplona, 1-3 julio de 2010, Grupo Sociología del Trabajo, <http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/10/grupos-trabajo/ponencias/589.pdf>, acceso: 22 de diciembre de 2012.

Massó, Matilde y Lozares, Carlos (2012), "Un análisis de la gestión de las competencias en el trabajo: el caso de los mandos intermedios de una factoría de carrocería y montaje de automóviles", *Cuadernos de Relaciones Laborales*, Vol. 30, Núm. 1 (2012), pp. 211-233, http://dx.doi.org.10.5209/rev_CRLA.2012.v30.n1.39121, acceso 23 de diciembre de 2012.

Massó, Matilde y Verd, Joan Miquel (2007), "Las competencias y el trabajo invisible en el trabajo administrativo de consultas externas hospitalarias", en *Papers: revista de sociología*, , Nº 83, 2007 , págs. 169-189. Disponible: <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n83/02102862n83p169.pdf>, acceso: 11 de diciembre de 2012.

Maurer, Bill (2002) "Repressed futures: financial derivatives' theological unconscious" en *Economy and Society*, Vol. 31: 1, February 2002: 15-36.

Mauss, Marcel (1979), *Sociología y antropología*, Madrid: Tecnos.

McCloskey, Donald (1985), *La retórica de la economía*, Madrid: Alianza, 1990.

McCloskey, Donald (1990), *Si eres tan listo. La narrativa de los expertos en economía*, Madrid: Alianza, 1993.

McCloskey, Donald (1994), "How economists persuade", en *Journal of Economic Methodology*, vol 1:1, june 1994, pp. 15–32, http://www.deirdremccloskey.com/docs/pdf/Article_144.pdf, acceso: 15 de mayo de 2009.

McCloskey, Deirdre (2002), *The secret sins of economics*, Chicago: Prickly Paradigm Press.

McCloskey, Deirdre (2007), "How to Buy, Sell, Make, Manage, Produce, Transact, Consume with Words." Ensayo introductorio en Edward M. Clift (2008) (ed.), *How Language is Used to Do Business: Essays on the Rhetoric of Economics*, Lewiston, NY: Mellen Press, disponible en: <http://www.deirdremccloskey.com/docs/words.pdf>, acceso: 12 de octubre de 2011.

Melville, Herman (1987), *Bartleby, el escribiente • Benito Cereno • Billy Budd*, Madrid: Cátedra

Michavila, Francisco (2013), *Bolonia en crisis*, Madrid: Tecnos.

Miller, Daniel (2001) *Home possessions. Material Culture behind Closed Doors*, Oxford: Berg.

Miller, Daniel (2005) "Reply to Michel Callon", *Economic Sociology. European Electronical Newsletter*, vol. 6, no. 3, Julio 2005, <http://econsoc.mpifg.de/>.

Mintz, Sidney (1986), *Dulzura y poder. El lugar del azúcar en la historia moderna*, México: Siglo XXI, 1996

Miquel Verd, Joan y Massó, Matilde (2007), "Las competencias y el trabajo invisible en el trabajo administrativo de consultas externas hospitalarias", *Papers. Revista de sociología*, 83, 2007, pp. 169-189, <http://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/60137/70292>, acceso: 11 de noviembre de 2012.

Mir García, Jordi (2009), "Notas para el balance de un curso de contestación en las universidades públicas españolas", *CIP-Ecosocial – Boletín ECOS*, nº 7, mayo-julio 2009, disponible: <http://www.rebellion.org/docs/87462.pdf>, acceso: 5 de enero de 2011.

Muniesa, Fabian y Trébuchet-Breitwiller, Anne-Sophie (2010), "Becoming a Measuring Instrument. An ethnography of perfume consumer testing", *Journal of Cultural Economy*, Vol 3, no. 3, November 2010.

Narotzky, Susana (2004), *Antropología económica. Nuevas tendencias*, Barcelona: Melusina.

North, Douglas C. y Thomas, Robert P. (1973) *El nacimiento del mundo occidental. Una nueva historia económica (900–1700)*, Madrid: Siglo XXI, 1978.

Oramas Mesa, Manuel (2007), "Economistas españoles del siglo XVI" en Fundación Orotaba de Historia de la ciencia, *Historia de la ciencia*, Actas año XI y XII, Canarias, enero de 2007,

http://www.gobcan.es/educacion/3/usrn/fundoro/web_fcohc/005_publicaciones/seminario/ciencia_moderna.htm, acceso: 4 de diciembre de 2011.

Olandoni Merli, Giampolo (2010), "Escalas de medición en estadística" en *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Vol 12 (2), pp. 243 – 247. Disponible: <http://www.urbe.edu/publicaciones/telos/ediciones/pdf/vol-12-2/nota-1.PDF>, acceso: 19 de marzo de 2013.

Ortega, Félix (1996), *Fundamentos de sociología*, Madrid: Síntesis.

Pascale Ricardo (2007), Del "'hombre de Chicago' al 'hombre de Tversky-Kahneman'", *Quantum: revista de administración, contabilidad y economía*, Vol. 2, Nº. 1, 2007, pp. 15-28, <http://www.quantum.edu.uy/abstracting/art2.pdf>, acceso 21 de marzo de 2012.

Pascale, Ricardo y Pascale, Gabriela (2007), "Toma de decisiones económicas: el aporte cognitivo. En la ruta de Simon, Allais, Tversky y Kahneman", *Ciencias Psicológicas*, 2007, vol I, no 2, pp. 149-170,

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1688-40942007000200004&script=sci_arttext&tlng=es, acceso 21 de marzo de 2012.

Peña, Daniel (ed.) (2010), *Propuestas para la reforma de la universidad española*, Madrid: Fundación Alternativas.

Pereda Marín, Santiago y Berrocal Berrocal, Francisca (2001) *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*, Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Peris-Ortiz, Marta, Rueda Armengot, Carlos, de Souza Rech, Cristina y Pérez Montiel, Manuel (2012) "Fundamentos de la teoría organizativa de agencia" en *Revista de economía: Nuevas corrientes de pensamiento económico ICE*, no. 865, marzo – abril de 2012, pp. 107 – 118,

http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE_865_107-118_D278025029FDF8256D349E533A2C2D4E.pdf, Acceso: 14 de febrero de 2013.

Pestre, Dominique (2005), *Ciencia, dinero y política. Ensayo de interpretación*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Peterson, Mark Allen (2007), "Review of Market of Dispossession: NGOs, economic development and the State in Cairo", en *Anthropology Review Database*, March 12, 2007. <http://wings.buffalo.edu/ARD/cgi/showme.cgi?keycode=2813>, acceso: 10 de noviembre de 2011

Planas, Jordi (2011), "La relación entre educación y empleo en Europa", en *Papers. Revista de sociología*, vol 96, no. 4, 2011, pp. 1047 – 1073. Disponible:

<http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862v96n4/02102862v96n4p1047.pdf>, acceso: 11 de junio de 2013.

Planas, Jordi (2013), "El contrasentido de la enseñanza basada en competencias" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. iv, núm. 10, pp. 75-92, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/289/pdf_49, 1 de septiembre de 2013.

Poggi, Gianfranco (1993), *Dinero y modernidad. La filosofía del dinero de Georg Simmel*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

Polanyi, Michael (1958), *Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy*, London : Routledge & Kegan.

Polanyi, Michael (1966), *Tacit dimension*, Chicago: The Chicago University Press, 2009.

Pounds, Norman J. G. (1974) *Historia económica de la Europa medieval*, Barcelona: Crítica, 1981.

Preda, Alex (2009), *Framing Finance. The Boundaries of Markets and Modern Capitalism*, Chicago: The Chicago University Press.

Pryke, Michael (2005), *Geomoney: An option on frost, going long on clouds*, Faculty of social Sciences, The Open University, Walton Hall, England.

Ramos Gorostiza, José Luis (2012), "La escuela de los derechos de propiedad: análisis crítico de la teoría *naïve* de los derechos de propiedad", en *Revista de economía: Nuevas corrientes de pensamiento económico ICE*, no. 865, marzo – abril de 2012, pp. 91 – 106, http://www.revistasice.com/CachePDF/ICE_865_91-106_C5AB010F955E251FC4BE5722D7EFAB3D.pdf. Acceso: 14 de febrero de 2013.

Raunig, Gerald (2008), *Mil máquinas. Breve filosofía de las máquinas como movimiento social*, Madrid: Traficantes de sueños.

Reichert , Sybille y Tauch, Christian (2003), Tendencias III, Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, disponible: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doceua/Trends_III.pdf, acceso: 19 de marzo de 2010.

Remillon, Delphine y Vernet, Antoine (2013), "De l'inaptitude à l'inemployabilité" en Vatin, François (2013) *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2013.

Rodríguez, Juan Carlos (2010), *El desarme de la cultura. Una lectura de la Iliada*, Buenos Aires: Katz.

Rolle, Pierre (2005), "El trabajo y su medida", en García, Jorge; Lago, Jorge; Meseguer, Pablo y Riesco, Alberto (eds.) *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento de los análisis sobre el trabajo*, Madrid: Traficantes de sueños, 2005.

Rolle, Pierre (2005b), "Asir y utilizar la actividad humana. Calidad del trabajo, cualificación y competencia.", en García, Jorge; Lago, Jorge; Meseguer, Pablo y Riesco, Alberto (eds.) *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento de los análisis sobre el trabajo*, Madrid: Traficantes de sueños, 2005.

Rosanvallon, Pierre (1999), *El capitalismo utópico. Historia de la idea de mercado*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2006.

Ross, Andrew (2010), "La emergencia de la Universidad Global", en Edu-Factory y Universidad Nómada (comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*, Madrid: Traficantes de sueños.

Rué, Joan (2007), *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*, Madrid: Narcea.

Rué, Joan y Lodeiro, Laura (2010), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*, Madrid: Narcea.

Rué, Joan y Martínez, Maite (2005), *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*, Bellaterra: UAB.

Rullani, Enzo (2000), "El valor del conocimiento" en Boscherini, Fabio y Poma, Lucio (comps.), *Territorio, conocimiento y competitividad de las empresas. El rol de las instituciones en el espacio global*. Madrid: Miño y Dávila.

Sahagún, M.A., Ruvalcaba, F.J., Martínez, C. y Pallarès, S. (2007). Analyzing normative aspects of competency-based human resource management: A praxeological approach. Poster presentado en el XIII European Congress of Work and Organizational Psychology. 9-12 mayo 2007. Estocolmo (Suecia).

Sanchís, Enric (2008), *Trabajo y paro en la sociedad postindustrial*, Madrid: Consejo Económico y Social.

Sandel, Michael (1998), "That Money can't Buy. The Moral limits of Markets", Tanner Lectures on Human Values, Delivered at Brasenose College, Oxford, May 11 and 12, disponible: http://baihua.org/user_image2/2011/11/1320205825_1.pdf, acceso 12 de septiembre de 2013.

Santos del Cerro, Jesús (1998), "El pensamiento económico de la escuela de Salamanca", 6o Congreso (Zamora, 1998), Castilla y León en el pensamiento económico, Comunicaciones 3, páginas 1829-1837, http://www.jcyl.es/jcyl/cee/dgeae/congresos_ecoreg/CERCL/192.PDF, acceso: 11 de septiembre de 2011.

Scheurich, James Joseph y McKenzie Kathryn Bell (2005) "Foucault's Methodologies. Archeology and Genealogy", en Denzin, Norman K. y Lincon, Yvonna S., *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage, Third Edition, 841 – 868.

Schutz, Alfred (1964), *Collected Papers II: Studies in Social Theory*, edited and introduced by Arvid Brodersen, The Hague: Nijhoff.

- Senge, Peter (1995), *La quinta disciplina*, Barcelona: Granica.
- Sennett, Richard (1998), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama, 2005.
- Sennett, Richard (2003), *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona: Anagrama.
- Sennett, Richard (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama.
- Sennet, Richard (2008), *El artesano*, Barcelona: Anagrama, 2009.
- Sennet, Richard (2013), *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo*, Barcelona: Katz y CCCB.
- Serres, Michel (1994), *Atlas*, Madrid: Cátedra, 1995.
- Sherman Heyl, Barbara (2001) "Etnographic Interviewing", en Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland, John y Lofland, Lyn (eds), *Handbook of Ethnography*, Thousand Oaks, CA: Sage. Pp. 369 – 383.
- Simmel, George (1900), "A Chapter in the Philosophy of Value", en *American Journal of Sociology*, Vol. 5, no. 9, pp. 577–603.
http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/Simmel/Simmel_1900.html, acceso 5 de diciembre de 2007.
- Simmel, George (1900 / 1958), *Filosofía del dinero*, Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1977.
- Simmel, George (1988) *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos*, Barcelona: Península.
- Sloterdijk, Peter (2005), *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*, Madrid: Siruela, 2007
- Sloterdijk, Peter (2009) *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*, Valencia: Pre-textos, 2012.
- Smith, Adam (1776) *Investigación de la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, Edición facsímil de la traducción al castellano de 1794, por D. José Alonso Ortiz, en Valladolid, en 4 volúmenes. Biblioteca de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla. Disponible on line: <http://stolpkin.net/spip.php?article696>, acceso 4 de marzo de 2012.
- Sursock, Andrée y Smidt, Hanne, (2010), *Trends VI: A decade of change in European Higher Education*, European University Association, 2010, disponible: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx>, acceso 19 de marzo de 2012.

Swedberg, Richard (1999) "Welcome to the Reader!!", *Economic Sociology. European Electronic Newsletter*, Vol. 1, No. 1 (October 1999), <http://econsoc.mpifg.de/>.

Swedberg, Richard (2004), "On the present state of Economic Sociology (1990s)", en *Economic Sociology. European Electronic Newsletter*, Vol. 5, No. 2 (January 2004), <http://econsoc.mpifg.de/>.

Tarde, Gabriel (1902), *La psychologie économique*, Paris : Alcan, 2 tomos. Tomo 1: http://classiques.uqac.ca/classiques/tarde_gabriel/psycho_economique_t1/psycho_eco_t1.html. Tomo 2: http://classiques.uqac.ca/classiques/tarde_gabriel/psycho_economique_t2/psycho_eco_t2.html. Acceso diciembre de 2011.

Tarde, Gabriel (2011), "La psicología en economía política", en Tarde, Gabriel, *Creencia, deseos, sociedades*, Buenos Aires: Cactus, 2011. Original: "La psychologie en économie politique", in *Revue Philosophique*, Tome XII, 1881, p. 232-250 y p.401-418.

Taussig, Michael (1998), "Viscerality, Faith and Skepticism: Another Theory of Magic" en B. Nicholas Dirks (ed.) *In near ruins: Cultural Theory and the end of the Century*, Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 221 – 256.

Teichler, Ulrich (2009), *Sistemas comparados de educación superior en Europa. Marcos conceptuales, resultados empíricos y perspectiva de futuro*. Barcelona: Octaedro.

Tejada Fernández, José (1999) Acerca de las competencias profesionales, *Revista Herramientas* (I), núm. 56 (pp. 20-30) y Acerca de las competencias profesionales (II) 57 (8-14).

Thurow, Lester C. (1988) "La competencia por los puestos de trabajo" en Michel Piore (comp.) *Paro e inflación*, Madrid: Alianza.

Thurow, Lester C. (1996), *El futuro del capitalismo*, Barcelona: Ariel.

Tilley, Christopher (2001) "Ethnography and Material Cultural" en Atkinson, Paul, Coffey, Amanda, Delamont, Sara, Lofland y Lofland, Lyn (eds), *Handbook of Ethnography*, Thousand Oaks, CA: Sage. Pp. 258 – 272.

Tirado Serrano, Francisco (2001), *Los objetos y el acontecimiento. Teoría de la socialidad mínima*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0925101-165005/, acceso: 12 de octubre de 2009.

Tirado Serrano, Francisco y Doménech i Argemí, Miquel (2005) "Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro postsocial de la teoría del actor – red", *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, Ed. Electrónica*, Núm Especial, Noviembre-Diciembre 2005, Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. www.aibr.org.

Torres Santomé, Jurjo. (2008): "Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos", en Gimeno Sacristán, José (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata, 2008.

Troiano, Helena, Masjuan, Josep Maria y Elias, Marina (2010), "La recontextualización de las políticas de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio de caso", en *Revista de educación*, N° 351, 2010 (Ejemplar dedicado a: La transición a la vida activa), pp. 283-310, disponible: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_12.pdf, acceso, 11 de junio de 2013.

Troiano, Helena, Masjuan, Josep Maria y Elias, Marina (2011), "Estrategias de gestión y comunicación de los líderes intermedios en la aplicación de los ECTS" en *Papers. Revista de sociología*, vol 96, no. 4, 2011, pp. 10235 – 1255. Disponible: <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862v96n4/02102862v96n4p1235.pdf>, acceso: 11 de junio de 2013.

Troiano, Helena, Sánchez-Gelabert, Albert , Masjuan, Josep Maria, Daza, Lidia, Elias, Marina (2012), *Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria*, informe de resultados, enero de 2012, disponible: http://grupsderecerca.uab.cat/gret/sites/grupsderecerca.uab.cat/gret/files/Informe_complet.pdf, acceso: 1 de mayo de 2013.

Urbano Pulido, David , Díaz Casero, Juan Carlos y Hernández Mogollón, Ricardo (2007), "La teoría económica institucional: el enfoque de North en el ámbito de la creación de empresas" en *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM*, Vol. 2, 2007 (Comunicaciones), pág. 35. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=275448>. Acceso: 14 de enero de 2013.

Van Gorp, Baldwin (2007), "The Constructionist Approach to Framing: Bringing Culture Back In", en *Journal of Communication*, vol 57 (2007), pp. 60–78, disponible: https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/250813/1/Joc_The%2Bconstructionist%2BApproach.pdf, acceso: 10 de febrero de 2010.

Vatin, François (1999), "De la naissance de la psychologie appliquée au débat sur le taylorisme, autopsie d'un échec : le cas français (1890 - 1920)", en. Clot, Yves (director), *Les histoires de la psychologie du travail*, Toulouse: Octarès

Vatin, François (dir.) (2013) *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2013.

Vázquez Sixto, Félix (2001), *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*, Barcelona: Paidós.

Vázquez Sixto, Félix (2005), "Seminario *La investigación con metodología cualitativa*", notas del curso 2004 – 2005, Programa de doctorado, Facultad de Psicología, UAB, Bellaterra.

Veraza, Jorge (2003), *Para la historia emocional del siglo XX*, México: Itaca.

Verdú, Vicente (2005), *Yo y tú, objetos de lujo*. Barcelona: Debolsillo.

Villardón Gallego, Lourdes (2006) "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias", *Educatio siglo XXI*, 24, 2006, pp. 57 – 76.

Virgilio, *Eneida*, edición bolingüe, traducción e introducción de Rafael Fontán Barreiro, Madrid: Alianza, 1990.

Virno, Paolo (2003), *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*, Madrid: Traficantes de sueños.

Wacquant, Loïc (2005), "Tras las huellas del poder simbólico. La disección de la "nobleza de Estado"", en Wacquant, Loïc (2005) (coord.) *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática*, Barcelona: Gedisa.

Wallerstein, Immanuel Maurice (1974a), *El Moderno sistema mundial. 1, La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI, 1979.

Wallerstein, Immanuel Maurice (1974b), *El Moderno sistema mundial. 2, El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1660-1750*, Madrid: Siglo XXI, 1979.

Wallerstein, Immanuel (2004), *Análisis del sistema – mundo. Una introducción*, México: Siglo XXI, 2005.

Weber, Max (1905/1920/2003) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Introducción y edición crítica de Francisco Gil Villegas M.), México: FCE, 2003.

Winterton, Jonathan, Delamare-Le Deist, Françoise y Stringfellow, Emma (2006), *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*, Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training. Disponible: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/3048_EN.PDF, acceso: 10 de enero de 2011.

Yan, Yunxiang (2005) "The gift and gift economy" en Carrier, James (ed.) *A handbook of economic anthropology*, Cheltenham: Edward Elgar.

Ziliak, Stephen y McCloskey, Deirdre (2008), *The Cult of Statistical Significance. How the Standard Error Costs Us Jobs, Justice, and Lives*, Michigan: The University of Michigan.

Zizek, Slavoj (2006), *Visión de paralaje*, Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Anexos

Anexo 1. Imágenes del Galeón Mecánico.

Galeón mecánico, Ausburgo, sur de Alemania, de alrededor del año 1585. Un reloj automático con forma de galéon, fabricado por Hans Schlottheim.



Usada con permiso del British Museum: Order number FI-000582980



Detalle del galeón mecánico: reloj mecánico, poder colonizador y riqueza global

Foto de Sylviane Moss, Tomada el 5 de enero, 2011

http://farm6.staticflickr.com/5125/5340326410_fd823d19ed_z.jpg

Anexo 2. Codificación y características de la muestra

1. Pautas para la transcripción del audio al texto:

Codificación del texto:

- Identificación de los interlocutores / as:
 - E: DESIGNA AL ENTREVISTADOR. ES IMPORTANTE QUE SEA EN MAYÚSCULAS Y que se escriba SIEMPRE IGUAL (E: espacio)
 - Px: Designa al entrevistado. Acompaña de numeración cuando hay más de un participante.
- [] Corcheas: Permiten hacer comentarios sobre la transcripción.
- # Almohadilla: los comentarios ubicados en medio de dos cojinetes señalan el carácter aproximado de la transcripción.
- () Paréntesis: Señalan una palabra o un segmento de información incomprensible para el transcriptor/a. Cuando cierran un número (por ejemplo 4 ") señalan un lapso de tiempo que puede corresponder a un silencio o un segmento de información incomprensible.
- Subrayado: Indica palabras o partes de palabras que están acentuadas.
- ((cursiva)): Anotación de actividad no-verbal.

Codificació del text:

- Identificació dels interlocutors /es:
 - E: DESIGNA A L'ENTREVISTADOR. ÉS IMPORTANT QUE SIGUI EN MAJÚSCULES I QUE S'ESCRIGUI SEMPRES IGUAL (E:espai)
 - Px: Designa a l'entrevistat. S'acompanya de numeració quan hi ha més d'un participant.
- [] Corxeres: Permeten fer comentaris sobre la transcripció.
- # Coixinet: els comentaris ubicats entremig de dos coixinets assenyalen el caràcter aproximat de la transcripció.
- () Parèntesis : Assenyalen una paraula o un segment d'informació incomprensible per al transcriptor/a. Quan tanquen un número (p.e. 4") assenyalen un lapse de temps que pot correspondre a un silenci o a un segment d'informació incomprensible.
- Subratllat: Indica paraules o parts de paraules que són accentuades.
- ((cursiva)): Anotació d'activitat no -verbal.

2. Codificación de entrevistas e información muestral

Áreas de conocimiento	Grados	Código
CS: Ciencias de la salud	Enfermería	CSE
CC :Ciencias	Matemáticas Física	CCM CCF
AH: Artes y humanidades	Humanidades	AHH
SJ: Ciencias sociales y jurídicas	Derecho Psicología social	SJD SJPS
IN: Ingeniería	Ingeniería informática	INI

Enfermería	Matemáticas	Física	Humanidades	Derecho	Psicología social	Ingeniería Informática
3	7	5	3	3	2	4
Total entrevistas						27

Código	Género	Docencia / curso	Experiencia docente y estatus	Fecha entrevista	Experiencia EEES
CSE1	Profesora	3er Curso. "Cures infermeria en salut mental"	Veterana. Coordinadora de 3er Curso. Profesora colaboradora permanente.	31-10-2012	Cursos desde plan piloto. Metodología ABP. Docente.
CSE2	Profesor	1er Curso. "Estructura del cos humà "	Veterano. Profesor titular.	01-10-2012	Elaboración planes de estudio. Implementación grado enfermería. Docente
CSE3	Profesora	2do Curso. "Cures en Infermeria a l'adult I "	Veterana. Profesora colaboradora permanente	25-09-2012	Implementación grado enfermería. Relación APB y competencias. Docente.
CCM1	Profesor	4to Curso. "Topologia de varietats"	Veterano. Catedrático.	20-01-2011	Participó como coordinador implementación grado. Docente.
CCM2	Profesor	2do Curso. "Geometria Lineal"	Veterano. Catedrático.	01-02-2011	Docente
CCM3	Profesora	1er Curso. "Algebra lineal"	Veterana. Catedrática.	03-02-2011	Docente
CCM4	Profesor	3er Curso. " Equacions Diferencials i Modelització I"	Novato. Becario FPI.	08-02-2011	Docente
CCM5	Profesor	1er Curso. " Àlgebra lineal"	Veterano. Catedrático	17-02-2011	Docente
CCM6	Profesora	3er Curso. "Pràctiques en Empreses"	Veterana. Profesora asociada.	07-02-2011	Docente.
CCM7	Profesora	3er Curso. "Probabilitats i Modelització Estocàstica"	Veterana. Profesora titular.	04-02-2011	Docente
CCF1	Profesor	2do Curso. "Càlcul de vàries variables"	Veterano. Catedrático.	07-11-2012	Docente.
CCF2	Profesor	1er Curso. "Estructura de la matèria i	Veterano. Catedrático	31-10-2012	Docente

Código	Género	Docencia / curso	Experiencia docente y estatus	Fecha entrevista	Experiencia EEES
		termodinàmica"			
CCF3	Profesor	2do Curso. "Mètodes informàtics per a físics"	Media. Profesor agregado.	16-11-2012	Docente
CCF4	Profesor	4to Curso. "Treball de grau"	Media. Profesor asociado.	27-11-2012	Docente. Comisión evaluación del grado.
CCF5	Profesor	4to Curso. "Història de la física"	Veterano. Profesor titular.	09-11-2012	Docente
AHH1	Profesora	2do Curso. "Cultura clàssica I "	Veterana. Profesor titular.	25-05-2010	Coordinadora de implementación grado. Docente
AHH2	Profesor	4to Curso. "Literatura Europea i Tradició Clàssica"	Media. Profesor asociado.	30-10-2012	Docente
AHH3	Profesor	4to curso. "Religió i cultura en el món contemporani"	Veterano. Profesor titular	26-10-2012	Participante en implementación del grado. Docente
SJD1	Profesor	4to Curso "Dret internacional privat"	Veterano. Profesor titular.	01-06-2010	Coordinación implementación grado. Docente.
SJD2	Profesor	3er Curso. "Dret Processal I"	Veterano. Catedrático	13-07-2012	Docente
SJD3	Profesora	2do Curso. "Dret penal general"	Veterana. Profesora titular.	21-01-2011	Coordinadora grado Criminología. Docente
SJPS1	Profesora		Media. Profesora lectora.	04-12-2012	Docente.
SJPS2	Profesora	4to Curso. "Planificació i Gestió de Recursos Humans"	Veterana. Profesora titular.	17-12-2012	Docente
INI1	Profesor	3er Curso. "Laboratori Integrat de	Veterano. Profesor titular	12-09-2012	Docente

Código	Género	Docencia / curso	Experiencia docente y estatus	Fecha entrevista	Experiencia EEES
		Software"			
INI2	Profesor	1er Curso. "Fonaments d'enginyeria"	Veterano. Profesor titular.	16-11-2012	Docente
INI3	Profesora	1 ^{er} Curso. "Fonaments dels Computadors"	Veterana. Profesora titular.	28-11-2012	Participación en trabajos pro EEES. Docente
INI4	Profesor	3er Curso. "Tecnologies Avançades d'Internet"	Veterano. Profesor titular.	21-09-2012	Docente
Total docentes:			27		

Anexo 3. Objetivos de investigación y guión de entrevista

1. Objetivos

Objetivo de la investigación: Cómo se produce la valoración economizada de la formación por competencias en los discursos y prácticas docentes.

Objetivos específicos:

1. Identificar y analizar la relación entre la formación por competencias y el mercado laboral en los discursos y prácticas docentes.
2. Identificar y analizar el vínculo entre la formación por competencias y la noción de competencias como recurso humano para la empleabilidad.
3. Explorar los aspectos clave de la valoración de las competencias en el individuo a partir de los discursos y prácticas docentes.
4. Identificar los ámbitos de generación de valor a partir del uso de dispositivos docentes y explorar su vínculo con el modelo de mercado.
5. Explorar sobre los modos de organización de la enseñanza en la formación por competencias y sus efectos en la visión del sujeto competente para el mundo del trabajo.

Guión de entrevista:

Presentación. Gracias por su tiempo. Mi nombre es Víctor Hernández y realizo una investigación en la [universidad]. Lo que quisiera es que mantuviésemos un diálogo, una conversación distendida. Yo le iré planteando algunas cuestiones pero, en absoluto, tenemos porque restringirnos a ellas. Esto quiere decir que no hay respuestas correctas o incorrectas: sólo opiniones; y eso es lo relevante.

Quisiera que hablásemos sobre la formación universitaria y, más concretamente, sobre la formación por competencias en los nuevos estudios de grado, definidos en el Espacio Europeo de Educación Superior, en la [universidad]. Concretamente, quisiera conocer su opinión sobre si la formación por competencias en los nuevos estudios de grado está experimentando, o no, se orienta, o no, está inserta, o no, en proceso de valoración económica.

Evidentemente, todo lo que hablemos, será mantenido bajo la más absoluta confidencialidad y reserva y sólo será utilizada para los fines propios de la investigación. No obstante, para que la conversación quede recogida con fidelidad y no se vea desvirtuada por anotaciones apresuradas, si no les importa, será registrada en una grabación.

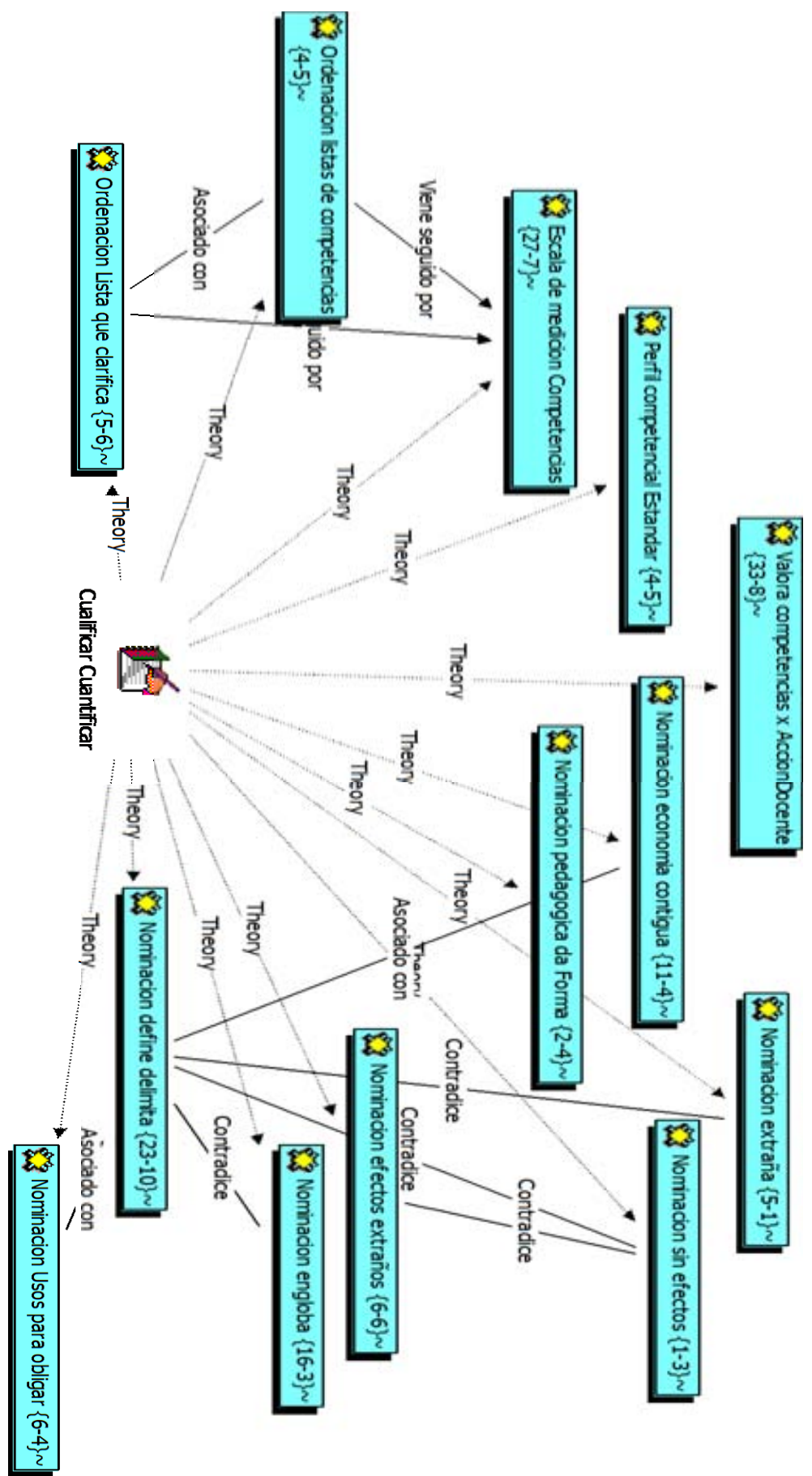
Pregunta introductoria

Después de la implantación general; desde su experiencia ¿Qué opinión le merece la creación del Espacio Europeo de Educación Superior?

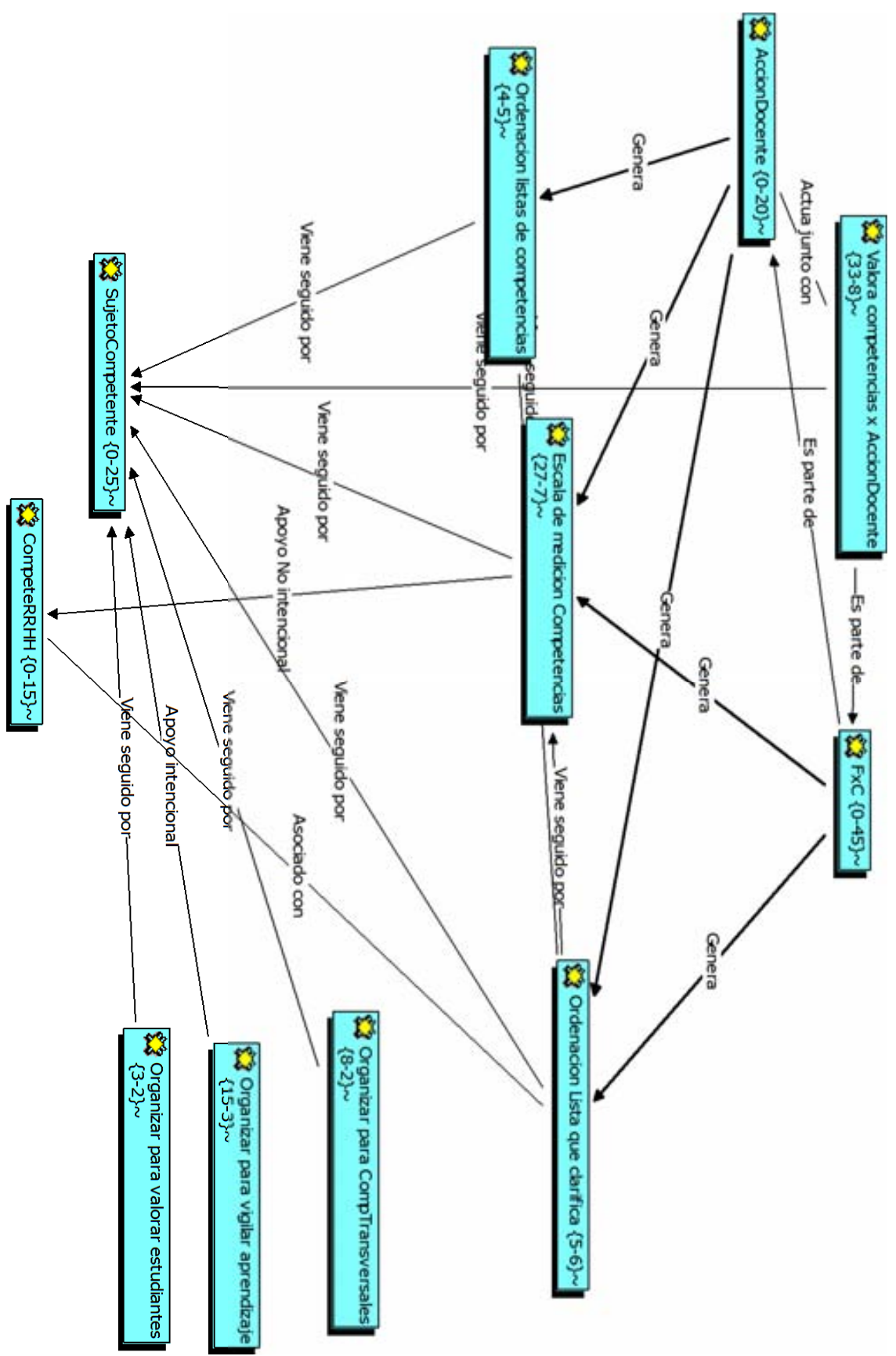
Guión

1. Al margen de la definición oficial y/o formal de competencias, describir competencia para un profesor/a que diseña, prepara clases y las imparte.
2. Conjetura de cómo cree que los/as estudiantes interpretan las competencias.
3. Movilizaciones estudiantiles pasadas se afirmaba: Bolonia supone la mercantilización de la universidad. Responder si una afirmación como ésta guarda alguna relación con competencias.
4. Profesores que sostienen que el conocimiento, no sólo debe ser útil o tener una dimensión aplicada, sino que hay que valorar el conocimiento por sí mismo o en la medida en que nos hace personas más críticas y reflexivas, no sólo en nuestra profesión sino en nuestra vida. Cumplimiento en las competencias respecto a esto.
5. Se afirma que las competencias no son un instrumento útil para la enseñanza porque sólo son una forma de definir un valor de los conocimientos, pero no los dotan de sentido.
6. Competencias: previsible pérdida de valor de la enseñanza y del propio conocimiento.
7. Pérdida del papel del profesor: ya no un docente que enseña conocimientos sino que administra competencias.
8. Competencias: adquirirlas/no adquirirlas vs saber/conocer.
9. Competencias: no es una forma de pensar la tarea del profesor/a, un proceso de aprendizaje del estudiante, sino una forma de externalizar el conocimiento en beneficio de una instancia exterior (p. ej. empresa).
10. Las evaluaciones continuadas y la valoración final del estudiante emiten un juicio sobre su competencia (definen si tiene o no tales competencias) y ello puede implicar el riesgo de evaluarlo "a priori", antes de comenzar la vida laboral, de definirlo como más o menos competente, con más valor o menos valor en el mercado de trabajo.
11. Puede hablarse en términos de ganancias y pérdidas en la comparación entre las licenciaturas y el grado.

Muchísimas gracias por su tiempo.



Network 6. Eje "Proceso de Cualificación – Cuantificación"



Network 8. "Procesos de ordenación y de Escalas de medición en la valoración de competencias"

Anexo 5. Códigos y anotaciones (codes and memos), nº de citas (quotations).

Output del análisis realizado en el Atlas.ti 5

Lísta de códigos libres y códigos generados desde abajo (bottom-up, grounded)

Code-Filter: All

HU: ValoraFxCeconomia
 File: [C:\Users\...\TALLER de Analisis de datos...\ValoraFxCeconomia.hpr5]
 Edited by: VictorH
 Date/Time: 28/07/13 22:07:03

AccionDocente	Demanda laboral buena y provechosa
AccionDocente ValoraCompet	Demanda Laboral intensa
Individuo	Demanda mercado laboral a universidad
AHH	Demandas de sociedad a Universidad
Bien por el mercantilismo	Docente agente activo
Cambios que se adecuan entre si	Docente Desconoce formacion empresarial
CCF	Docente hace puente al mundo laboral
CCM	Docente titubea
Competencia es	Docentes motivados
Competencias bajo control docente	Escala de medicion Competencias
Competencias en espacios laborales	Formacion general vs aplicabilidad
Competencias expresivas	Formacion integral mas que profesionalizacion
Competencias no da empleo pero sirven mejor en el empleo	Formación orientada a la aplicabilidad en trabajo
Competencias Observables	FxC
Competencias para Transferir	FxC atiende la Incompetencia
Competencias pueden servir para tener empleo	FxC con mercado laboral
Competencias que Aparecen	FxC con pocas horas
Competencias se valoran como RRHH	FxC fragmenta la vision de conjunto
Competencias trabajo Equipo	FxC marcan diferencia
Competencias Transversales	FxC No marcan diferencia
Competencias transversales	FxC no va a Mercado Laboral
Problematicas	FxC obliga al docente
Competencias valiosas y utiles	FxC se naturaliza
Competencias Valoradas en Individuo	FxC va al mercado laboral
Competencias vs Conocimiento	FxC va y no va Mercado Laboral
Competente modo Individualista	FxC valora Relacional
CompeteRRHH	FxC ValoraABCX para MercadoLaboral
Conocimiento y mercado laboral estan conectados	FxC viene desde arriba
Contenidos y NO competencias	
CSE	

FxC y CompeteRRHH
FxC y Mercado Laboral
INI
Mercado Laboral
Mercado laboral es Precario
Mercado Laboral esta alli fuera
Mercado laboral vs Competencias
Mercantilizacion No hay en
formacion universitaria
Mercantilizacion no pero si utilidad
Nominacion define delimita
Nominacion economia contigua
Nominacion efectos extraños
Nominacion engloba
Nominacion extraña
Nominacion pedagogica da Forma
Nominacion sin efectos
Nominacion Usos para obligar
Objeto GuiaDocente
Ordenacion Lista que clarifica
Ordenacion listas de competencias
OrganizaFxC
OrganizaFxC en SujetoCompetente
Organizar para CompTransversales
Organizar para valorar estudiantes
Organizar para vigilar aprendizaje
Perfil competencial Estandar
SJD
SJPS
SujetoCompetente
Valora competencias x
AccionDocente
ValoraAB

Lista de anotaciones (memos)

HU: ValoraFxCeconomia
 File: [C:\Users\...\TALLER de
 Analisis de
 datos...\ValoraFxCeconomia.hpr5]
 Edited by: VictorH
 Date/Time: 28/07/13 23:13:55

 Memo-Filter: All

Competencias {0-Co} - VictorH
 Competencias valiosas y/o utiles {0-
 Co-F} - VictorH
 Cualificar Cuantificar {0-Th} -
 VictorH
 Demandas a la universidad {0-Co} -
 VictorH
 Docentes {0-Co} - VictorH
 EscalaDeValor {0-Th} - VictorH
 Formacion e insercion laboral:
 cambios en los ultimos años {0-Co-
 F} - VictorH
 FormacionXcompetencias {0-Co} -
 VictorH
 Formación universitaria {0-Co} -
 VictorH
 Grados Universitarios {0-Co} -
 VictorH
 Guia de entrevista {0-Me-F} -
 VictorH
 Mercado Laboral {0-Th} - VictorH
 Mercado Laboral ante universidad
 {0-Co} - VictorH
 Nominación {0-Th} - VictorH
 Objetivo 1 (naranja) {0-Me-F} -
 VictorH
 Objetivo 2 (amarillo) {0-Me-F} -
 VictorH
 Objetivo 3 (verde) {0-Me-F} -
 VictorH
 Objetivo 4 (rosa) {0-Me-F} - VictorH
 Objetivo 5 (azul) {0-Me-F} - VictorH
 Objetivos de investigación {0-Me-F}
 - VictorH
 Ordenacion {0-Th} - Victor
 Perfil estandar vs especificos {0-Co-
 F} - VictorH

Número de citas significativas del análisis.

Output del análisis realizado en el
 Atlas.ti 5

Current quotations (624).

HU: ValoraFxCeconomia
 File: [C:\Users\...\TALLER de
 Analisis de
 datos...\ValoraFxCeconomia.hpr5]
 Edited by: VictorH
 Date/Time: 28/07/13 22:01:59
