

Una arqueología de las competencias básicas: la educación como protocolo para unas identidades predecibles

*Ibán Martínez Cárceles*¹

Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña
España

imarti60@xtec.cat

Resumen

En este ensayo, desenmascaramos parte del paradigma ideológico del sistema competencial, el cual se está desarrollando en Cataluña de forma acrítica. Para ello, nuestra hermenéutica se desarrollará como una arqueología, es decir, no revisaremos toda la literatura académica sobre las competencias básicas, sino que haremos emerger los elementos que más claramente nos anuncian las mentalidades del tema que analizamos. De ese modo, describiremos el relato expuesto por los que ejercen el poder, al analizar cómo surge la motivación para desarrollar un sistema desde la idea de competencia; cómo, posteriormente, se ha canalizado esa motivación hacia la construcción de un campo epistemológico a partir de la idea de “vida moderna”, y, por último, nos adentraremos en la disputa de conceptos clave como los de “prerrequisitos sociales”, “éxito” y “autonomía”. Todo esto, con la intención de desvelar uno de los posibles fines del relato competencial: crear una narración sobre lo que debe ser una identidad social aceptable.

Palabras clave: Autonomía escolar, competencias básicas, identidad, prerrequisito social



Recibido: 24 de julio de 2020. Aprobado: 1 de junio de 2021

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.16-2.3>

¹ Etnomusicólogo (Escola Superior de Música de Catalunya), Doctor en Musicología y Historia del Arte (Universitat Autònoma de Barcelona).

Abstract

In this essay, we will describe the ideological paradigm of the competency-based system, which is developing in Catalonia in an uncritical way. To do this, our hermeneutics will be developed as an archeology; that is, we will not review all the academic literature on basic competencies, but we will bring out the elements that most clearly put forward the mentalities of the subject we analyze. This way, we will describe the account presented by those who exercise power, analyzing how the motivation to develop a system arises from the idea of competencies, how that motivation has subsequently been channeled towards the construction of an epistemological field based on the idea of “modern life”, and finally, we will delve into the dispute over key concepts, such as “social prerequisites”, “success”, and “autonomy”. This will be done with the intention of revealing one of the possible purposes of the competency story: to create a narrative about what an acceptable social identity should be.

Keywords: basic competencies, identity, school autonomy, social prerequisite

Introducción

Aquellos que tienen en su horizonte la justicia social en el ámbito educativo, según los paradigmas de referencia, han imputado a los espacios educativos funciones muy diversas. Por un lado, desde la pedagogía crítica, autores como Paulo Freire (1967) han expuesto la educación como parte activa de una transformación hacia una mayor justicia social y, por otro, autores que podríamos llegar a considerar anticapitalistas como Illich (1974), Goodman (1971), Postman y Weingartner (1969), han entendido la educación institucional como un espacio de consolidación del discurso ideológico por parte de aquellos que ejercen el poder.

En Cataluña, muchos proyectos educativos de carácter institucional, han asumido algunos de los preceptos transformadores de la pedagogía crítica sin hacer un análisis, en profundidad, de la situación contextual en la que están inmersos. Como consecuencia, sin una recepción crítica, se producen escenarios complejos que tienden a minimizar o difuminar las injerencias del poder en el entorno escolar. Por ello, el siguiente texto analiza un posible uso del sistema competencial,



como parte de la disposición reproductiva que pueden llegar a ejercer los espacios educativos. De ese modo, mostraremos cómo un discurso aparentemente transformador puede llegar a dirigir ideológicamente los valores y principios educativos, todo ello con la intención de crear unas identidades predecibles hacia aquellos que ejercen el poder. Para hacer efectivo nuestro objetivo, expondremos la cara oculta de las motivaciones por las cuales se impuso un sistema competencial, analizaremos los pliegues ocultos de las identidades narrativas propuestas en el sistema competencial, cómo se pretende establecer una nueva episteme educativa bajo la idea de “vida moderna”. Por último, mostraremos cómo el sistema competencial, al partir de ideas como la de “prerrequisito psicosocial” y de “autonomía”, coacciona a los individuos al trazar unas cualidades identitarias deseables.

Para desarrollar nuestra hermenéutica nos amparamos en la idea de arqueología propuesta por Foucault (1969), la cual nos servirá para adentrarnos en los pliegues ocultos de la propuesta competencial. De tal manera, nos centraremos en el análisis de los enunciados y en las ausencias que hay en los discursos del poder, es decir, no trataremos de interpretar cierta documentación, ni tendremos en el horizonte determinar una verdad, sino que buscaremos la lógica interior que organiza, divide, distribuye, excluye, define campos y señala elementos. Todo ello al tratar el modo de ser de estos órdenes que han sido establecidos a través de la repetición de los enunciados discursivos, los cuales inciden en el análisis de las mentalidades propuestas en las competencias básicas. Para realizar esta tarea, navegaremos por los relatos que más impacto han tenido en el contexto catalán a la hora de desarrollar el sistema competencial que impera en la actualidad. Así, nos fijaremos, principalmente, en el programa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desarrollado por la *Swiss Federal Statistical Office*, el *United States Department of Education* y el *National Center for Education Statistics* que se puede observar en el informe *La definición y selección de competencias clave* (OCDE) en 2005. También, en menor medida, en las propuestas del *Programme for International Student Assessment* (PISA), en los ejemplos más relevantes de la propuesta competencial de los últimos decretos educativos en *Catalunya*², en las propuestas que han

2 Principalmente, nos fijaremos en el decreto 187/2015 sobre el currículum, en la orden ENS/108/2018 sobre la evaluación y en el decreto 150/2017 sobre la atención específica.

impulsado en los últimos tiempos el programa *Escola Nova 21* y del texto publicado en 2015 y traducido al catalán en 2017 “*Repensar l’educació: vers un bé comú mundial?*” del centro *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) en Cataluña. De ese modo, dentro de la inmensidad de enunciados contradictorios que emiten estos textos, iremos desgranando los puntos nodales del paradigma ideológico del actual sistema competencial y sus posibles consecuencias. Así, nuestro análisis no tendrá una intención veritativa, sino que buscará dar luz a ciertas mentalidades que se ocultan tras ciertos enunciados.

Las motivaciones para un sistema competencial en el contexto europeo³

La idea de competencia como elemento vehicular para una transformación educativa se ha desarrollado en diferentes etapas y ha sido encajada en diferentes contextos en los últimos años. En 1991 en Estados Unidos, en el marco del informe *The SCANS Skills and Competencies* (SCANS) bajo el lema “aprender a vivir”, se introdujo la preocupación por la cual los más jóvenes podrían tener éxito en el mundo laboral (Esteve *et al.*, 2013). En 1999, la OCDE se plantea analizar los niveles de destreza de la población y sus efectos. En el año 2000, en el contexto del *European Council* desarrollado en Lisboa, se fija como horizonte tanto la prosperidad económica como la cohesión social. Estos dos polos, a lo largo de los siguientes encuentros, fueron difuminándose hasta enterrar la idea de justicia social como elemento preferente en el desarrollo educativo, tal y como analiza Hoskins (2008). En 2005, llegará en el marco europeo el informe de la OCDE, el cual será clave para todo el desarrollo competencial, estos fundamentos se ampliarán tanto en las “Competencias clave para el aprendizaje permanente” desarrollado en 2007 y 2012 por parte de la Comisión Europea como por el trabajo de la *Education Council* en 2007.

El objetivo que expresa PISA para una propuesta competencial, en un primer momento, es “monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos

3 En nuestro caso, nos centraremos en los modelos europeos ya mencionados, aunque también tenemos muy en cuenta en nuestro pensamiento lo que se desarrolla en el ENGAUG en Estados Unidos en 2003 (*enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age*), en la P21 en Estados Unidos en 2009 (*Framework for 21st Century Learning*) o en SINGAP en Singapur en el 2010 (*Nurturing our Young for the Future: Competencies for the 21st Century*).



y las destrezas necesarias para su completa participación en la sociedad” (OCDE, 2005, p. 2). Con un objetivo tan genérico, surgen varias problemáticas de base. Si entendemos que en nuestras sociedades conviven diferentes colectivos, identidades, formas de entender los géneros y clases sociales, ¿cómo unos medidores globales pueden abarcar cuáles son los conocimientos y las destrezas necesarias para su completa participación? Esos medidores solo serían óptimos para una idea muy concreta de sociedad, -y más si tenemos en cuenta que hay una vocación interestatal en la aplicación del sistema competencial-, o serían tan relativos que quedarían como etiquetas vacías disponibles a las propuestas de quien ejerce el poder de forma coyuntural. De ese modo, desde el informe de la OCDE (2005) se puede desprender una idea de sociedad objetivable, que nos remite a las premisas de una sociología inmadura de principios de siglo XX o a una simplificación en exceso. Los sociólogos que han seguido el trabajo de Durkheim han adoptado un modelo epistemológico de una supuesta objetividad marcada por las ciencias naturales. Esta postura, al partir de los trabajos posestructuralistas ha sido rechazada, ya que tratar a la sociedad como un ente monolítico es un reduccionismo inoperante para poder realizar un análisis riguroso.

Dentro de todos los elementos que plantea el informe de la OCDE (2005), llama la atención cómo se destaca la relevancia de las competencias para el aprendizaje de “la vida”. Volvemos a encontrar un sustantivo en singular, al igual que cuando trata la idea de “la sociedad”, ideas que no acaba de definir, pero que deja entrever un sentido tautológico de ellas. En el informe se destaca que para desarrollar un aprendizaje que evalúe la vida es necesario evaluar las competencias curriculares transversales propuestas por PISA. Por tanto, las competencias deben ser las necesarias para el aprendizaje de la vida y los aprendizajes para la vida son las habilidades propuestas por las competencias.

Ese impulso homogeneizador de la OCDE, de aquello que es la vida y la sociedad, a través de unas competencias, se puede observar en el momento que se realiza una pequeña lista de competencias clave de un modo global, al condensar las habilidades en aspectos objetivables y trasladables a diferentes contextos. Este proceso parte de una proyección de las habilidades deseables para conducir al mercado laboral a un ideal de ciudadano europeo (Martínez, 2012).

Del informe desarrollado por la OCDE en 2005, se origina la idea de que el individuo debe adaptarse a los diferentes contextos, pero no al

contrario. También empieza a aclarar para qué sirven las competencias, explica que “las competencias que los individuos necesitan satisfacer para alcanzar sus metas se han ido haciendo más complejas, requiriendo de un mayor dominio de ciertas destrezas definidas estrechamente” (OCDE, 2005, p. 3). Así, presenta un supuesto de cómo han de ser las metas de las personas; más allá de cuáles sean, esas metas han de ser complejas, desvelando, además, que las necesitamos satisfacer. Poder abordar pensamientos complejos sería deseable para ampliar las capacidades individuales (Morín, 1984); ahora bien, si la idea de complejidad va asociada a la de meta es evidente que está haciendo al pensamiento súbdito de la finalidad⁴. Una necesidad que el programa *Escola Nova 21* -y en cierto modo el *departament d'Educació*- definen en dos campos, las competencias para la vida deben focalizarse en un mundo globalizado y al cambio tecnológico.

Los pliegues ocultos de la identidad ciudadana del proyecto competencial

¿Debemos dirigir las habilidades a las necesidades de un mundo globalizado? Cuando la OCDE desarrolló la definición de competencias, hablaba sin tapujos de que ese proyecto tiene en mente “los desafíos universales de la economía global y cultural, así como valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes” (OCDE, 2005, p. 4). Tal y como está expresado, hace de los valores globales -como concepto abstracto, ya que no especifica en ningún momento cuales-, un lugar común, y aquellos que no son reconocidos así, acaban considerándose valores en tránsito.

Si enfrentamos estas afirmaciones a los postulados poscolonialistas, encontraremos que esta idea nos lleva a fomentar la dominación de las identidades locales. Said (1990) explica cómo quien ordena el discurso y traza unos valores comunes está creando un dispositivo de control para el dominio de las culturas que no forman parte de esa homogeneización o cuyos valores quedan relegados a un orden superior común, es decir, desde un paradigma poscolonialista, se debería invertir el orden y fomentar un pensamiento inductivo que nazca de los

4 Estas ideas se filtran y amplían en las propuestas educativas de la UNESCO cuando citan a Irina Bokova, donde no solo abocan a los individuos a adaptarse a los diferentes contextos, poniendo el foco del resultado de los acontecimientos en su autonomía, sino que además deberían ser capaces de vivir en el planeta bajo presión (UNESCO, 2015).



contextos locales para crear escenarios donde el conocimiento local se dignifique y no se subordine a órdenes superiores.

Esta crítica ha sido expuesta anteriormente, respecto a la idea de competencia cultural desde el campo del trabajo social. Williams (2006), explica cómo hay una ausencia de un fundamento teórico coherente para hacer tangibles las habilidades; la consecuencia de ello es que, con frecuencia, se acaba pensando la cultura como un constructo monolítico. Por otro lado, Azzopardi (2016) destaca que la idea de competencia cultural ha estado históricamente limitada y subordinada al contexto de las minorías étnicas. El proceso de selección de las competencias culturales también ha sido criticado por realizarse como una extracción sobre la experiencia y potenciar la generalización y los estereotipos (Ben-Ari y Strier, 2010; Dyche y Zayas, 1995).

Por otro lado, ¿el cambio tecnológico es sinónimo de una transformación que contemple la idea de justicia social? Ideas como la de innovación o de cambio tecnológico, lejos de transformar en un sentido igualitario la sociedad, en ocasiones se han resuelto como contraproducentes. La propuesta competencial se presenta a sí misma como innovadora. La idea de innovación es uno de esos conceptos que se han usado tanto en el mundo educativo, que ha perdido su poder enunciativo, son muchos los que utilizan la idea de innovación como eufemismo de valor añadido dentro de la comercialización de productos educativos en un sistema capitalista. Entre tantas definiciones de innovación que encontramos en la situación actual, nos parece muy acertada la propuesta de Lynch y Baker (2005). Los autores esgrimen que solo se debería utilizar para hablar de esas acciones que rompen las dinámicas de exclusión que establecen los sistemas educativos; dichas acciones las podríamos asociar a la idea de mejora si tenemos en mente la noción de justicia social. Un ejemplo de cómo se ha filtrado una determinada idea de innovación en los centros, en el caso de Cataluña, podría ser la transversalidad de la competencia digital, la cual ha mostrado, en determinados contextos, una brecha no solo respecto a la clase social sino también al género (Fontal *et al.*, 2018). De ese modo, dar prioridad a una competencia transversal de género quizás sería más coherente, con el sentido de innovación que hemos marcado.

El relato competencial en el contexto catalán asume que para estar preparado para “la vida”, se debe asumir la globalización como un proceso coherente y la tecnología como herramienta de transformación

inequívoca. Todo esto, si se observa con pausa, es una proyección arbitraria que va más allá del concepto competencia. En 2014, Pikkarainen estudió las características de la idea de competencia desde un punto de vista semiótico, el autor nos explica que una competencia es la acción básica que realiza un sujeto, pero a su vez, esa acción es la que define un sujeto. Este problema le lleva a entender que la idea de competencia funciona ontológicamente como el concepto de “disposición”, ya que ambos conceptos son invisibles hasta que se realiza una acción y se ponen de manifiesto (Pikkarainen, 2014). Estas disposiciones que se producen de un modo performativo han sido estructuradas desde la semiótica por Greimas (1987). Dicho autor explica que el concepto de competencia tiene dos niveles, uno llamado semántico, de carácter descriptivo y otro nivel llamado “competencia modal”, referido a unas determinadas acciones simples: *wanting; having-to; being-able; knowing*.

Estas acciones son invisibles hasta que se manifiestan, es en el momento que se describen cuando dan la sensación de ser mesurables y neutrales. En el caso que afrontamos, esa descripción se somete a ideas totalizadas como la de “vida” o la de “sociedad”, al ocultar del relato oficial otros horizontes. Si no abordamos una visión crítica del uso que hace el poder de las competencias, estaríamos ante un escenario óptimo para perpetuar el *statu quo*, dada la querencia del poder a prolongar unas disposiciones enmarcadas en las tramas en las que se interrelaciona, debemos entender que las habilidades seleccionadas se encajan en un “habitus”. Este concepto nos sirve para identificar cómo se dan unas disposiciones determinadas y continuadas por las tramas sociales (Bourdieu y Wacquant, 2008). Por tanto, el aprendizaje de unas habilidades que no estén sometidas a un discurso crítico tenderán a amoldarse al orden de los discursos ya preexistentes.

La “vida moderna” como idea para desarrollar un nuevo campo epistemológico

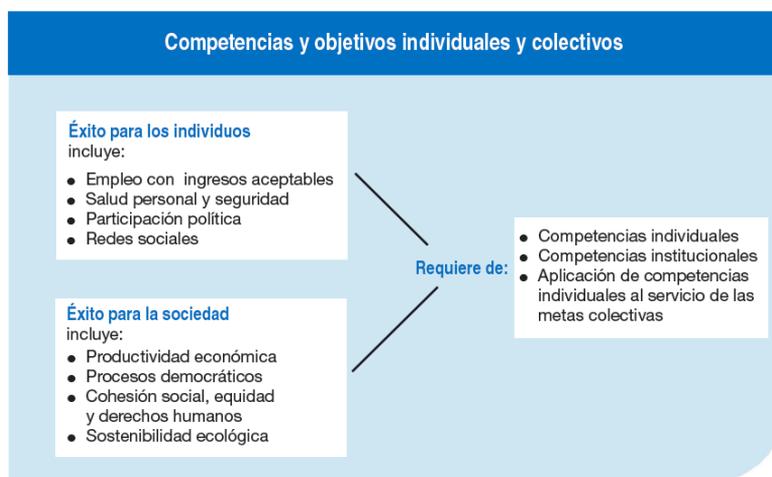
La distribución del conocimiento en diferentes campos no se produce por una acumulación de saberes o por la innovación de un genio, sino se trata de un entramado de ideas que se dispone como una red y se sobrepone a otras redes, las cuales quedan aplastadas. Esto hace que se oculten algunos de los conocimientos pasados para establecer nuevos campos de consenso. De ese modo, Foucault (1969; 1977), a lo largo de su obra, explica cómo la idea de vida dio paso, en el siglo XIX, a



diversas ciencias como la biología o la química, al crear tras ellas un modo de construir conocimiento asentado en determinadas ideas que funcionan como pilares estructurales. Asimismo, observamos ante nosotros una operación para construir un campo epistemológico para la educación en habilidades. Uno de los argumentos que justifica la cimentación de esa nueva episteme es que las habilidades son la manera de estar preparados para el futuro, y claro, para saber la idoneidad de qué habilidades desarrollar se debe tener un horizonte de cómo debe ser ese futuro. Ante esta problemática, los relatos sobre competencias han encontrado la idea de “vida moderna”, la cual han dotado la categoría de verdad. Esto es útil para aquellos que pretenden construir conocimiento a partir de esta idea, pero no deja de ser una proyección posible, a partir de una determinada ideología. De ese modo, en el informe de la OCDE (2005), podemos observar cómo se intenta legitimar su paradigma a través de aquello que es el “éxito” en la “vida moderna”.

Figura 1

Competencias y objetivos individuales y colectivos



Nota: Mapa conceptual⁵

Bajo este esquema, se intenta imputar a la educación un espacio autónomo de actuación, sin confesar que su eficacia no depende de su

5 OCDE. (2005, p. 5). Recuperado de <https://afly.co/zx63>

propia acción o de la acción de los individuos, sino del contexto social -el sistema educativo no maneja el mercado laboral-. Según el informe, las competencias son para las necesidades de la colectividad, pero se imputa a los individuos su resolución -en ningún momento se apunta a unas competencias colectivas para el éxito en la sociedad-. Estos objetivos, en relación con la idea de éxito, crean unos límites de aquello que debe ser entendido como el fracaso, lo que crea unos límites de exclusión para lo que debe ser el ciudadano.

Deberíamos recuperar la popular frase del escritor Rudyard Kipling: *“If you can meet success and failure and treat them both as impostors, then you are a balanced man, my son”* (2016, p. 10). Según el sociólogo británico J. B. Thompson (1995), el discurso sobre el éxito es una de las formas de poder cultural para coordinar individuos y coaccionar su acción. Cómo a través de la significación de elementos simbólicos -en este caso podría ser empleo con ingresos aceptables- interfieren en nuestros acontecimientos y desembocan en consecuencias de lo más diversas (Thompson, 1995). Si tenemos en cuenta que son las instituciones quienes ejercen ese poder simbólico, la aplicación del sistema competencial está legitimando un modo de coacción. Ciertamente que no trata a los individuos como incapaces de un posicionamiento crítico en las líneas que traza, pero sí que condiciona -al menos en parte- su modo de actuar.

A través de las instituciones educativas y la familia se reproduce este discurso sobre el éxito. Tal y como dice Vásquez (2010, p. 40): “Es precisamente en la escuela y en la familia donde la labor pedagógica de acompañamiento se orienta por los enunciados del éxito”. El autor nos quiere señalar que la supuesta buena intención y neutralidad de los valores suele justificar la proposición del éxito. De ese modo, las instituciones educativas “ejercen los procedimientos de exclusión que Foucault plantea” (Vásquez, 2010, p. 40). Esa exclusión la podemos observar cuando las competencias propuestas por OCDE muestran la imposición global de su proyecto como única opción para lograr la cohesión social⁶. De esa manera, se señala subrepticamente la eliminación de los discursos divergentes como generadores de cohesión social, no admitiendo la pluralidad de relatos sobre la educación y sancionándolos como no válidos de forma indirecta, al pasar del discurso que

6 “El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entienden cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores” (OCDE, 2005, p. 3).



excluye a la prohibición (Foucault, 1971). Por otro lado, se crea, a través del discurso sobre el éxito, una dinámica que retroalimenta el poder coercitivo, ya que los autorizados para imponer el discurso del éxito son los mismos que obtienen ese reconocimiento -en el caso que abordamos el éxito podría llegar a ser el “operario social” ideal (Hardt y Negri, 2002)-, así, se desliza ante nosotros la idea de éxito como verdad. Debemos entender que “la relación verdad-poder se mantiene en el corazón de todos los mecanismos punitivos” (Foucault, 1975, p. 35).

Otro anclaje que pretende justificar el carácter del relato competencial bajo la brújula de los factores económicos de un futuro incierto es la idea del *bé comú*, la cual es definida como la bondad de la vida que los seres humanos tienen en común además de la *buena vida* de los individuos (UNESCO, 2015). El texto de la UNESCO *Repensar l'educació: vers un bé comú mundial?* está plagado de buenas intenciones genéricas, a la vez que se observa poca profundidad académica en sus enunciados, en él, podemos observar cómo aporías entre paradigmas se convierten en tensiones secundarias. Un texto atravesado por una postura naíf que es capaz de decir que, por un lado, la idea del *bé comú* solo se puede definir por el contexto y, que por otro, vuelve a exponer que se debe reforzar el papel de las agencias intergubernamentales para regular unos bienes comunes globales.

Si exploramos la idea del bien común, se trataría de una bondad definida por el sentido común, tal y como nos explica Clifford Geertz en *Conocimiento local* (1994), es un concepto que condensa un punto de vista subjetivo, sustentado por un colectivo. Así, el *bé común* es una entidad subjetiva que toma la categoría de objetividad en nombre de la colectividad. De ese modo, la idea de *bé comú* se puede utilizar como una sinécdoque que nos desvela un modo de pensar determinado. Con ese giro retórico, en 2016 Eduard Vallory nos explica la confusión entre lo privado y lo público, dado que ambos campos son parte de la sociedad. Esa idea genérica, que podría tener un impulso colectivizador de los recursos, es utilizada de forma contraproducente; es decir, esto puede conllevar que lo privado interfiera en las lógicas de lo público para ordenarlo a su semejanza -un ejemplo son las jerarquías establecidas en los centros a partir de la LEC-. Así, podemos comprender mejor cómo el programa *Escola Nova 21* ha sido impulsado entre otras entidades por la *Fundació Bofill* o *La Caixa*, al ampliar las múltiples formas que toman las instituciones. ¿Con qué objetivo el capital privado quiere

definir el *bé comú* más allá de unos postulados bien intencionados? Quizás, con la idea de hacer predecibles las identidades de los dominados. Tal y como nos refiere Appadurai en *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia* (2007), lo que el poder detesta no es lo divergente, sino lo impredecible.

Llegado a este punto, debemos recordar que aquellos que ejercen el poder suelen definir lo que conviene a la sociedad al desviar su criterio a los ideales que están en coherencia con su identidad (Ricoeur, 2003), de ese modo se desecha del bien común aquello que no es apropiado para los agentes que ordenan el discurso. Así, quienes han emprendido un supuesto camino transformador sin una reflexión profunda o desde un impulso acrítico, deberían escuchar la advertencia que hacía Illich (1974, p. 14): “La desinstitucionalización precipitada y acrítica de la escuela podría conducir a una lucha de todos contra todos en la producción y el consumo de un conocimiento más vulgar, adquirido con miras a la utilidad inmediata o el eventual prestigio”.

En 2016, en un seminario web sobre el *bé comú*, Vallory definió el objetivo de la educación como “*una eina de millora social a través de l’empoderament individual*”. En esta definición, podemos vislumbrar otra de las grietas de la propuesta competencial, el hecho de dar a los dominados acceso a campos de poder no significa que puedan ejercer el poder⁷. Si tenemos en cuenta la postura de Foucault (1969; 1975) sobre el poder, observaremos cómo este no está localizado en una institución ni es un objeto, sino que se produce como una relación de fuerzas a través de su acción. Los sujetos que forman parte del sistema están atravesados por las relaciones de poder y estas no dependen de los individuos, sino del entramado social en la que son dispuestos. Al tener en cuenta esto y abrir el debate propuesto por Soler *et al.* (2014), ponernos como objetivo el empoderamiento individual no solamente es naíf, sino que sería poco efectivo. Si no ignoramos el enfoque de la pedagogía social, el cual parte de las críticas a los órdenes sociales contextuales, si no se reconocen y denuncian explícitamente las barreras estructurales que existen, estaríamos trabajando desde una visión muy limitada. Para ello, debemos tener muy claro que para una propuesta soberana de educación deberíamos dirigir la educación hacia la idea de

7 Para Foucault, el poder no es una cosa sino una relación, la cual implica unas ideas articuladas por un discurso. Su reflexión sobre el poder se extiende por diversas obras: *La arqueología del saber* (1969), *Vigilar y Castigar* (1975) e *Historia de la sexualidad* (1977).



emancipación. Inglis (1997), nos explica que deberíamos entender la emancipación como un proceso de analizar, oponerse y desafiar las estructuras de poder. De ese modo, estaríamos más cerca de hacer visibles las arbitrariedades en las que se enmarcan los dominados.

Los “prerrequisitos psicosociales” como dispositivo biopolítico

Otro elemento que nos debería llamar poderosamente la atención del informe de la OCDE en 2005, es la idea de *prerrequisitos psicosociales*. Esto establece un límite muy peligroso, este concepto propone que hay unos elementos previos que son inherentes a los individuos para poder considerarse dentro de la sociedad (Carbonell, 2011). De este modo, se fomenta la idea de que los individuos sociales óptimos son los adultos, marginando a adolescentes, infantes y ancianos del ideal social. Esta idea también se puede observar en la propuesta de Vallory (2016), cuando establecen como creencias y no como conocimientos lo que los adolescentes saben sobre sí mismos.

El concepto “psicosocial” proviene de una rama del campo del trabajo social que entiende que existe cierta relación entre los elementos que marcan la entrada en la sociedad y la adaptabilidad del individuo social al empleo⁸. Si hasta ahora las personas eran comprendidas como seres sociales, en el camino que esboza OCDE, podría entenderse que las personas son seres sociales con ciertos elementos que las hacen predispuestas a su empleabilidad o, como mínimo, a una participación en la sociedad aceptable según su criterio. Esto se evidencia cuando el informe de la OCDE (2005, p. 5) dice que los *prerrequisitos sociales* se basan en unas “cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables”. Tal y como lo presentan, el relato de la OCDE nos lleva a difuminar las vulnerabilidades de los alumnos en pos de una falsa autonomía. Todo esto, podría llegar a crear un escenario donde se distinguiera entre “lo normal y lo patológico” (Ricoeur, 2008). ¿Qué sucede con aquellos que no tienen esas destrezas cognitivas “deseables”?

8 Tal y como nos muestra Foucault (1975), todas las ciencias, análisis o prácticas con raíz “psico” tienen su lugar en esta inversión histórica de los procedimientos de individualización. “En el momento que se ha pasado de mecanismo histórico-rituales de formación de la individualidad a mecanismos científico-disciplinarios, donde lo normal ha relevado a lo ancestral, y la medida al estatuto, sustituyendo así la individualidad del hombre memorable por la del hombre calculable, el momento en que las ciencias del hombre han llegado a ser posibles es aquel en el que se utilizaron una nueva tecnología del poder y otra anatomía política del cuerpo” (Foucault, 1975, p. 224).

Esta definición crea una mirada hacia aquellos que no cumplen con los requisitos conductuales adecuados, como no aptos, y es, a través de un diagnóstico, que se les señala una patología y se les otorga un rol reconocible, a través de un discurso biológico. Es así que las competencias básicas se manifiestan como un dispositivo de control, de carácter biopolítico, como diría Foucault⁹. De modo que, se utiliza un argumento biológico para corregir y regularizar lo que el sistema trata como conductas anormales dentro de su canon. Esta resolución de las conductas, señaladas como patológicas, se centra en inocular el problema en los individuos, al focalizar una comprensión biológica de una situación que muchos relacionan con una dinámica cultural.

Los dispositivos biopolíticos se hacen evidentes en el programa de *Escola Nova 21*, abanderados del sistema competencial, al partir de la recepción de algunos de los aspectos desarrollados por la pedagogía de Dewey, propone las bases de la educación desde una perspectiva genética; es decir, plantea la educación como un desarrollo de los poderes e instintos que hay dentro de los infantes. También expone su función como el desarrollo de los procesos mentales, teniendo en cuenta la significación biológica. Esta postura entra en contradicción con los estudios culturales. De ese modo, encontramos una oposición insalvable entre la recepción que hace *Escola Nova 21* del pensamiento, que plantea el desarrollo de las cualidades personales de forma innata y autónoma, con las teorías de género. Butler (2004) plantea que el género es una acción que se produce de un modo performativo, dentro de unas prácticas culturales reguladas y coherentes. Por tanto, es a partir del género que se crea el discurso por el cual entendemos la “naturaleza sexual” y no al contrario (Butler, 2004).

La identificación de los individuos, en casos aislados en el sistema competencial, no solo se observa en el modo en como se entiende el género o se enfocan los diagnósticos en los infantes, sino que es un marco que impregna a todo el relato. Un ejemplo es cómo se desarrolla la idea de autonomía¹⁰. La categoría de actuar de una manera autónoma,

9 Este concepto es utilizado tanto en *Vigilar y Castigar* (1975) como en *La historia de la sexualidad* (1977). Y con él quiere analizar el conjunto de mecanismos por los cuales, aquello que entendemos como biológicos fundamentales, los transforma para que sean parte de la estrategia política. Este dispositivo nace con la intención de aumentar el desarrollo económico y la productividad, dentro de una lógica industrial o capitalista.

10 En el informe de la OCDE (2005), no se contempla la posibilidad de que los alumnos sean críticos con el sistema. En él, se da por hecho que las necesidades de los agentes deben



es uno de los elementos esenciales que defienden la necesidad de unas competencias básicas. Para así, hacer que los alumnos participen de la sociedad y que funcionen en diversas esferas, como la familia y el trabajo. Si analizamos bien la idea de autonomía, se parte de la premisa de que “el hombre es por hipótesis autónomo, por tanto, debe llegar a serlo” (Ricoeur, 2008, p. 71). Aquí encontramos una contradicción, se define como autónomo y, por consiguiente, lo será; se proyecta su autonomía tanto desde el presente, como algo que llegará a ser y, en consecuencia, debe aprender a serlo. Cuando Ricoeur (2008) se refiere a que el hombre se identifica como autónomo, es como hombre capaz que existe esa posibilidad, y ello debe emprender esa tarea. Para llegar a esa tarea, hay que tener en cuenta que: “La autonomía y la vulnerabilidad se cruzan paradójicamente en el mismo universo de discurso, el del sujeto de derecho” (Ricoeur, 2008, p. 85). De ese modo, observamos cómo al canalizarse algunas habilidades bajo el horizonte de autonomía en el sistema competencial, se ocultan, parcialmente, el recorrido de las mismas; en este caso, al ignorar la paradoja respecto a la vulnerabilidad, se invisibiliza la idea de justicia social. Uno de los procedimientos en los cuales podemos observar el encubrimiento de ciertos valores en referencia a la equidad social, tal y como nos explica Hoskins (2008), es cuando se desarrollan los indicadores de las competencias clave. Para abordar el relato contextual de las competencias, en (2001) Haste propone la idea de meta-competencia, una idea que define como una competencia que está en interacción y en relación con el mundo físico, social y cultural. Esta idea es propuesta para superar la tensión entre innovación y continuidad, pensando en lo que debe ser la vida del siglo XXI, es decir, *la vida moderna*.

Más adelante, Deakin, en 2008, también utilizará la idea de meta-competencias para explicar que no se trata de elegir unas u otras competencias o gestionar entre las problemáticas económicas o la justicia social, sino profundizar en la formación de identidad, aspiración y diversidad, mientras al mismo tiempo se tiene en cuenta la esfera pública. La propuesta de la autora trata la identidad como un elemento externo a las tramas sociales, esta idea pretende colocarla en una esfera diferente al discurso, cosa que no sucede así, tal y como nos explica

canalizarse siempre en el gran esquema, focalizando en la autonomía el principal aspecto en el aprendizaje competencial.

Ricoeur (2001) o Taylor (1989), la subjetividad puede ser entendida como un texto, un proceso que construye nuestra identidad de forma narrativa, donde se entrecruzan diversos relatos pasados y presentes. De tal manera, no podemos obviar que unos de esos relatos que forman nuestra identidad son los presentes en el actual contexto educativo, donde los valores económicos han acabado imperando en el sistema educativo europeo, como apuntaba Hoskins (2008).

Conclusiones

La presente arqueología sobre las competencias básicas, tal y como explicamos al comienzo de nuestro texto, está enfocada en mostrar los posibles pliegues ocultos de la actual proposición educativa institucional y algunas de las posibles finalidades de su relato. De esa manera, hemos podido observar cómo hay algunos de los preceptos del relato, sobre las competencias, que se pueden llegar a desarrollar de forma acrítica. Estos han sido validados como elementos objetivos a la hora de construir un conocimiento pedagógico, apoyados por la relación entre verdad-poder que ejercen las instituciones. Así, ideas como la del éxito, la vida moderna, la sociedad, los *prerrequisitos sociales* y la autonomía podrían llegar a ser utilizados para proponer, a través de las competencias, unos elementos identitarios determinados: la conciencia global y el desarrollo tecnológico.

Marcar unos aspectos, en referencia a la identidad, como correctos, por parte de las instituciones educativas, crea un canon que puede llegar a ejercer la función de distribuir los elementos no señalados como subordinados o divergentes. Pero, ¿cómo se instala en los individuos un relato para crear una tendencia identitaria? Al imputar a los individuos el éxito del desarrollo de las habilidades, -ya que el sistema competencial determina que cada persona tiene unas cualidades pisco-sociales-, oculta la comprensión de las vulnerabilidades a las que están sometidos por determinadas tramas sociales y las fuerzas ejercidas por el sistema educativo. Una vez desactivado el sentido crítico de los agentes, son expuestos a un relato que es expresado como verdad objetiva. De esta manera, la recepción del sistema competencial en Cataluña, puede llegar a actuar como un dispositivo que tiende a sancionar la diversidad de narraciones en el interior del individuo, al hacer del sujeto un ente presionado y significado por el discurso. Todo esto crea un marco por el



cual el sistema educativo se manifiesta como una tecnología del poder para predecir e intentar corregir relatos identitarios no esperados.

Referencias

- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Tusquets.
- Azzopardi, C. (2016). From Cultural Competence to Cultural Consciousness: Transitioning to a Critical Approach to Working Across Differences in Social Work. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 25(4), 1-18.
- Ben-Ari, A. y Strier, R. (2010). Rethinking cultural competence: What can we learn from Levinas? *British Journal of Social Work*, 40, 2155-2167.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.
- Carbonell, N. (2011). La educación en habilidades psicosociales desde la orientación educativa: pautas para su implementación en el contexto de la formación profesional inicial en las universidades pedagógicas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(27). <https://ideas.repec.org/a/erv/cedced/y2011i278.html>
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2012). *Un nuevo concepto de educación: Invertir en las competencias para lograr mejor resultados socioeconómicos*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Deakin, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Education Research Journal*, 7(3), 311-318.
- Dyche, L. y Zayas, L. H. (1995). The value of curiosity and naiveté for the cross-cultural psychotherapist. *Family Process*, 34, 389-399.
- Education Council. (2007). *Council Conclusions on a Coherent Framework of Indicators and Benchmarks for Monitoring Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Council of the European Union.
- Esteve, F., Adell J. y Gisbert, M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI. II

- Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 2013). Tarragona. <https://acortar.link/g50Rz>
- Fontal, P., Losada, O. y Zabala, J. M. (2018). *El ecosistema de las TIC desde las perspectivas de género en Barcelona*. Eticas foundation. https://eticasfoundation.org/wp-content/uploads/2020/03/MAQEcosistema_Tic_Barcelona_Castella.pdf
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1971). *El orden del discurso*. Editorial Fábula Tusquets.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1967). *Educação como practica do libertade*. Paz e Terra.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós.
- Goodman, P. (1971). *Compulsory Miseducation*. Horizon Books.
- Greimas, A. J. (1987). *On meaning: selected writing in semiotic theory*. Pinter.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Paidós.
- Haste, H. (2001). *Ambiguity, Autonomy and Agency*. En D. Rychen y L. Salganik. (Ed.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 222-227). Hogrefe and Huber.
- Hoskins, B. (2008). The Discourse of Social Justice within European Education Policy Development: the example of key competences and indicator development towards assuring the continuation of democracy. *European Education Research Journal*, 7(3), 319-330. <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.3.319>
- Illich, I. (1974). *After Deschooling, What? Writers' and Readers'*. Publishing Corporation.
- Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult Education Quarterly*, 48, 99-107.
- Kipling, R. (2016). *"If-" and Other Poems*. Michael O'Mara.
- Lynch, K. y Baker, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- Martínez, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Investigación en la Escuela*, 76, 7-22.
- Morín, E. (1984). *Problemas de uma epistemologia complexa. O problema epistemológico da complexidade* (pp. 13-34). Publicações Europa-America.



- OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. *Resumen ejecutivo*. OECD
- Pikkarainen, E. (2014). Competence as a key concept of educational theory: a semiotic point of view. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621-636.
- Postman, N. y Weingartner, C. (1969). *Teaching as a Subversive Activity*. Delacorte Press.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. FCE.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Ediciones Trotta.
- Ricoeur, P. (2008). *Los justo 2: Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Trotta.
- Said, E. (1990). Figures, Configurations, Transfigurations. *Race and Class*, 32(1), 1-16.
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A., y Ribot, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Pedagogía Social - Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Harvard University Press.
- The SCANS. (1991). *What work requires of schools. A Scans report for America 2000*. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills U.S. Department of Labor.
- Thompson, J. B. (1995). *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Polity.
- UNESCO. (2015). *Repensar l'educació: vers un bé comú mundial?* Publicación digital UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244219>
- Vallory, E. (2016). Reflexió a partir de l'informe de la UNESCO "Repensar l'educació - Vers un bé comú mundial". En Ismael Peña-López (Presidencia). *La educació com un bé comú*. Conferencia llevada a cabo en el Congreso *Debats d'Educació*, Barcelona. <http://www.debats.cat/ca/educacio-com-un-be-comu>
- Vásquez, J. (2010). Subjetividades juveniles y discurso del éxito: entre la emancipación y la institucionalización de las prácticas. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 3(1), 36-57.
- Williams, C. C. (2006). The epistemology of cultural competence. *Families in Society*, 87, 209-220.

