

## COMPETENCIAS, POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL Y GOBERNANZA

L. Iván Valenzuela Espinoza<sup>1</sup>

La sociedad del conocimiento y la globalización conforman un nuevo escenario para las relaciones entre la educación, el trabajo, la tecnología y la economía, creando con ello sendos desafíos a los que han de responder las políticas educativas del Estado. El marco conceptual de las competencias se ha erigido en componente central de cómo se entienden las capacidades y habilidades humanas conforme a los desafíos señalados. De manera especial, en términos de gobernanza en el ámbito educacional, es la versión de las competencias impulsada por la OCDE la que se ha vuelto dominante en las políticas públicas. En el artículo se analizan los fundamentos y alcances de la versión dominante de las competencias, profundizándose críticamente en sus posibilidades y limitaciones, al tiempo que se esboza un enfoque alternativo en la materia.

Palabras clave: competencias, capacidades, gobernanza, educación, política pública

*The knowledge society and globalization have brought into existence a new scenario for the relations between education, work, technology and the economy, which challenge State 's educational policies. The conceptual framework of competencies has become a key component in the understanding of human capabilities and skills in regard to this scenario. Particularly, it is the OECD version of them which appears strongly as dominant in relation to educational governance and public policies. The article analyzes the foundations and reach of the dominant version on competencies engaging critically with its possibilities and limitations, at the same time that an alternative approach on the issue is sketched.*

---

<sup>1</sup> Sociólogo. Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile. Correo electrónico: levalenz@unap.cl

*Key words: competencias, capabilities, governance, education, public policy.*

## INTRODUCCIÓN

Una característica llamativa de los Estados, en décadas recientes de globalización, dice relación con su afán por relevar la centralidad de las competencias en tanto que piedra angular de una nueva comprensión de las capacidades y habilidades humanas. Producto de ello, las políticas públicas educativas de numerosas sociedades tienden a girar en torno a las definiciones, asesorías y recomendaciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)<sup>2</sup>. Asimismo, la Unión Europea y grandes empresas de las tecnologías de la información y la comunicación se han sumado al mundo de las competencias.

Lo anterior responde a la necesidad de superar obstáculos de la educación tradicional y afrontar los desafíos de la educación, el trabajo y la tecnología en la sociedad del conocimiento. En tal perspectiva, el enfoque de las competencias interpela directamente a la educación para que cuente con una mejor conexión con las necesidades de la sociedad y los individuos en medio del complejo cambio social en curso. No basta con el conocimiento basado en la convencional enseñanza de asignaturas según clasificaciones de disciplinas, sino que se requieren habilidades y competencias genéricas sustentadas en materias y conocimientos integrados. Tales competencias deben comprender dimensiones cognitivas, sociales y de autorregulación individual.

Sin embargo, dadas importantes debilidades teóricas y metodológicas, el enfoque por competencias presenta limitaciones mayores para constituirse en marco efectivo de gobernanza educativa global y fundamento para reconceptualizar

---

<sup>2</sup> La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, fue creada en 1961, con el objetivo de propiciar el comercio y el desarrollo económico internacional. Con sede en París, Francia, sus estudios, recomendaciones y asesoría han transitado desde el ámbito estrictamente económico hacia la innovación en un sentido amplio, llegando a la educación y la formación. En el caso de América Latina, son miembros del organismo internacional México, Chile, Colombia y Costa Rica.

las capacidades y habilidades humanas. Es decir, sus bases conceptuales para la comprensión de la gobernanza y de las competencias no son las más adecuadas. Por consiguiente, en el artículo se brinda un esbozo de un marco conceptual y metodológico alternativo que aboga por la importancia de las ciencias sociales, la pedagogía y la filosofía para un conocimiento más cabal de las competencias y capacidades humanas. Ello a partir de la teoría de la actividad histórico-cultural de Yrjö Engeström y el pragmatismo de John Dewey. Pese a sus notables diferencias, ambos cuerpos teóricos permiten avanzar hacia una comprensión más rigurosa y conceptualmente maciza de las competencias y su relación con la política pública educativa y la gobernanza. Ambas aproximaciones, además, se insertan en la tradición filosófica y educacional conocida como *Bildung*<sup>3</sup>.

Por último, se sostendrá que la teoría social de B. Jessop proporciona herramientas conceptuales que enriquecen la comprensión de la gobernanza, la globalización y las instituciones, y las conexiones de éstas con las competencias y la educación en la sociedad contemporánea.

Al adoptar la teoría del capital humano, y otras categorías neoliberales, la versión de las competencias profesada por la OCDE termina siendo presa de un economicismo acentuado que, por su parte, empobrece la conceptualización de la educación. Así, esta comprensión de las competencias, las habilidades y capacidades humanas difiere de manera altamente significativa de la tradición *Bildung*. Asimismo, el enfoque por competencias se sustenta en sendas comparaciones de mediciones de resultados de aprendizajes en distintas sociedades, con la finalidad de que las más destacadas sirvan de “benchmark” para sistemas educacionales más rezagados. Desde mediciones internacionales, este modelo de gobernanza educacional echaría raíces en los diferentes sistemas educacionales de los países individuales. Como se verá, este modelo de gobernanza se ha traducido en un acercamiento centralista que no da cabida a las

---

<sup>3</sup> *Bildung* no sólo comprende la educación y el desarrollo cognitivo del individuo, sino que también su autorrealización y crecimiento mediante su participación y contribución a la cultura de la que es parte, la cual, a su vez, se asienta en el empoderamiento de sus capacidades e identidad (Good, 2011).

especificidades de las diferentes sociedades y sus respectivos sistemas educacionales.

Así, el esbozo de alternativa presentado en este artículo aboga por otras corrientes de pensamiento y tipos de política democrática, los cuales hacen posible un conocimiento y comprensión más acabada de las capacidades humanas y de la gobernanza educacional.

La revisión bibliográfica se centra en informes y estudios de OCDE, y en literatura académica reciente con un acusado cariz crítico.

## **1. EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS: A CABALLO ENTRE LA ECONOMÍA Y LA EDUCACIÓN**

Como se ha dicho, en tiempos actuales se constata la significativa y creciente importancia conferida a las habilidades, capacidades y competencias del siglo XXI. De manera central, se arguye que tanto la educación como el trabajo han de incorporar en su quehacer dichas habilidades y competencias, de tal forma que los individuos y las instituciones educacionales estén a la altura de las necesidades de la sociedad del conocimiento (Vogt, Pareja Roblin 2012). Las distintas iniciativas internacionales emprendidas con ese propósito ponen el acento en sendos cambios y adaptaciones a nivel del currículum, programas de estudios y modelos educativos, procurando adaptarse creativamente a las nuevas dinámicas sociales.

De la mayor importancia internacional para este giro hacia las competencias es el papel que cumple la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Más específicamente, este organismo internacional desempeña un papel central en la génesis, desarrollo y difusión global del concepto, así como en el impulso a políticas educativas y gobernanzas concomitantes (Kamens 2013). La estrategia de gobernanza educativa que promueve el organismo internacional se apoya en mediciones comparadas, consejos y recomendaciones a los países que lo integran y en acciones para dirigir la política educacional a escala global.

Diversos estudios han puesto al descubierto, en el último tiempo, cómo y en qué forma la OCDE y sus redes actúan en tanto que actor global clave, o “think tank”, en el redireccionamiento de la educación hacia cierto tipo de comprensión de la economía, el mercado y el trabajo, así como a las habilidades y capacidades humanas asociadas<sup>4</sup> (Rinne 2008; Meyer 2014). En otras palabras, una manera determinada de comprensión de la economía, y su “imaginario económico” (Jessop 2008) asociado moldearon de modo importante las definiciones conceptuales de las competencias y la educación. De manera notoria, el neoliberalismo subyace en dicha comprensión de la economía y su “imaginario económico”, propiciando el desarrollo de mecanismos y lógicas de mercado en la educación. El “imaginario económico” selecciona un conjunto de relaciones económicas, de tal forma que sea viable tratarlas como objeto de cálculo, gestión e intervención.

Los informes elaborados por la OCDE y sus recomendaciones gozan de alto prestigio en tanto que supuestas bases sólidas para las políticas públicas en educación en numerosas sociedades, valiéndose de medios “suaves” (soft) de poder, tales como, estándares, indicadores, reportes comparativos, listados de rankings y recomendaciones para la toma de decisiones políticas. Así entonces, el notable cúmulo del material indicado está convirtiendo a la OCDE en la “autoridad educacional más influyente del mundo” (Meyer 2014: 7), despertando con ello sendas dudas y aprehensiones acerca de su eventual condición de entidad internacional más allá de sistemas de rendición de cuentas (accountability) propias de la democracia (Ibíd.: 2).

Pues bien, es sobre la base de estándares y evaluaciones comparadas de los países que se lleva a cabo la evaluación de los resultados de aprendizaje<sup>5</sup>. La

---

<sup>4</sup> De acuerdo con Jessop (2008) la complejidad conceptual de la economía y los mercados va de la mano de su reducción, de tal forma que éstos puedan ser concebidos bajo modalidades más asequibles y abordables. El uso del concepto “*imaginario económico*” pretende dar cuenta de esta reducción de complejidad en el plano discursivo y conceptual, entrañando efectos materiales varios.

<sup>5</sup> Siguiendo la tradición del taylorismo, este enfoque estima que mediante la cuantificación y mediciones correspondientes se puede hallar una manera óptima para evaluar los procedimientos y métodos conducentes a los mejores resultados del aprendizaje. A menudo, el taylorismo ha ido acompañado de concepciones psicológicas conductistas sobre el comportamiento social humano.

medición y comparación de los resultados de aprendizaje están llamadas a devenir en un medio crucial para que los apoderados y familias elijan la escuela para sus hijos, creando con ello los fundamentos institucionales para un mercado en la educación.

En concreto, el Proyecto DeSeCo (“Definition and Selection of Competencies”1997-2002), de la OCDE, se abocó tanto a la definición de las competencias del siglo XXI como a la formulación de un marco teórico para el desarrollo de indicadores dentro del organismo internacional. Se observa, como punto de partida, la existencia de un cúmulo importante de indicadores sobre las competencias de corto plazo y separados entre sí, careciéndose, no obstante, de una visión holística y de largo plazo de las mismas (Salganik, 2001: 28). Por lo tanto, el objetivo del proyecto consistió en la ampliación de los instrumentos de evaluación, de tal forma que midiesen rigurosamente las capacidades clave que la juventud necesitará en el mercado laboral y la sociedad de las próximas décadas. Puesto que la prueba PISA mide el dominio de la lectura, la escritura, las matemáticas y las ciencias naturales, el proyecto optó por la ampliación del alcance de la definición de competencias, modificando su significado, a efectos de identificar y dar cuenta de las habilidades y competencias de la sociedad del conocimiento que resultarán necesarias para la ciudadanía y la fuerza de trabajo en el siglo XXI (Ananiadou, Claro 2009: 8). Los nuevos alcances, significados y discurso acerca de las competencias, o semiosis, resonaron con varios otros vocablos vinculados a la sociedad del conocimiento.

A resultas de lo anterior, la OCDE publicó un listado de nueve competencias del siglo XXI, las cuales dicen relación, por una parte, con el uso interactivo de herramientas (conocimiento/información, tecnología, lenguaje, símbolos y textos) y, por la otra, con la interacción en grupos heterogéneos (capacidades de cooperación con otros, capacidad de manejo y resolución de conflictos). Por último, un tercer conjunto de competencias se define en función de la capacidad de acción autónoma, comprendiendo la capacidad de actuar con una visión de conjunto amplia

(“big picture”), llevando a cabo planes vitales y proyectos personales, así como afirmando intereses, derechos, límites y necesidades individuales (OECD 2005).

En suma, la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación, las transformaciones del trabajo, y la globalización, hacen del conocimiento y la innovación puntales clave del crecimiento y competitividad de la economía, tornando indispensable que la educación asuma el giro hacia las competencias. En el escenario social imperante resulta definitivamente insuficiente el acostumbrado dominio de conocimiento sustantivo disciplinar, al tiempo que, como se ha reiterado, se debe propender a competencias y habilidades genéricas de índole cognitiva, social y de autorregulación. Entre otras, se suele aludir al pensamiento creativo y crítico, al aprender a aprender, la colaboración y el trabajo en equipo, la alfabetización digital, la comprensión multicultural y la responsabilidad social<sup>6</sup>.

De acuerdo con Jessop (2008), connotado teórico social del Estado y la globalización, los Estados se encuentran en sendos procesos de transformación asociados a la globalización neoliberal desde las décadas de 1970 y 1980 en adelante. En síntesis, de cara las presiones de competitividad económica internacional, y en un contexto discursivo que define la economía como basada en el conocimiento, la innovación, el aprendizaje, etc., los Estados optan por políticas económicas y sociales “schumpeterianas” que condicionan no sólo el mundo laboral, sino que también la educación y la formación en un sentido amplio del capital humano y el emprendimiento (Jessop 2002). Discursivamente se crea un “imaginario económico” (Ibíd.: 7) conforme al cual la educación, amén de diversas instituciones y prácticas sociales, de índole extraeconómica, es definida y entendida como altamente relevante para la economía y la competitividad (Ibíd.: 162-168).

---

<sup>6</sup> En la teoría social de Jessop (2002, 2008), el contenido y alcance de los mercados y la economía van crecientemente definidos por condiciones y fenómenos fuera de éstos. Dicho en otras palabras, la economía y los mercados dependen de su arraigo e incrustación en sendas bases sociales. Éste, por cierto, es un argumento central del pensamiento económico y social de Karl Polanyi (1944).

Como se ha señalado, el economicismo en cuestión no permite contar con conocimiento y conceptualizaciones adecuadas acerca de las capacidades humanas, ni de las formas de gobernanza educacional pertinentes para políticas públicas para desarrollar los sistemas educacionales.

Con todo, las instituciones sociales y las políticas de los Estados se enfrentan a descomunales desafíos de gobernanza para coordinar relaciones sociales e instituciones cada vez más interdependientes y complejas. Pero no sólo se dispone de la anarquía del intercambio mediante el mercado, ni de la jerarquía de mando del Estado, sino que también de la heterarquía de la auto organización, la cual, por ejemplo, pone el acento en la coordinación a través de redes horizontales, valiéndose de capital social y confianza. Simultáneamente, la complejidad social se acentúa al avanzar la globalización, entendida ésta, por Jessop en tanto que conjuntos de tendencias y contratendencias multicéntricas, multiescalares, multitemporales, multicausales y multiformes (2008: 178-180).

Las investigaciones acerca de las “variedades de capitalismo” ponen de manifiesto las singularidades y especificidades institucionales de las distintas sociedades, las cuales persisten en medio de tendencias a la uniformidad de la globalización (Jessop 2008; Block 2018). En otras palabras, las instituciones educacionales e institucionales de las sociedades siguen exhibiendo una gran variedad de expresiones, razón por la que carecen de fundamento los análisis que enfatizan su uniformidad y homogeneidad. Las necesidades y desafíos en materia de competencias y gobernanza educativa han de ser debidamente arraigados en los distintos contextos sociales, tal como se desprende de la literatura sobre “variedades de capitalismo”. Por consiguiente, resulta problemática la aspiración de la OCDE de crear de manera centralizada una forma dominante de gobernanza para los diferentes sistemas educacionales.

En suma, es necesario desarrollar la investigación sobre las competencias contando con bases sólidas en las ciencias sociales, el pensamiento pedagógico y la filosofía. Todo ello permitirá avanzar hacia conocimientos más certeros sobre las



competencias y la gobernanza educacional, superando las limitaciones del enfoque dominante sobre aquéllas.

## 2. CAPITAL HUMANO Y PRUEBA PISA

Como se ha visto arriba, DeSeCo de la OCDE se ha convertido en uno de los referentes principales para la definición de las competencias y habilidades en cuestión y políticas educacionales asociadas. Un papel de la mayor importancia le cabe a la teoría económica del capital humano. A contar de la década de 1960 comenzó a cobrar fuerza la teoría del capital humano en el seno de la economía (Gillies, 2014). Este componente de la economía neoclásica en la visión de la OCDE se verá reforzado de sobremanera por un giro neoliberal hacia mediados de la década de 1990.

En línea con la teoría social de Jessop (2008), la educación desempeña un papel central tanto en el éxito económico y social de los individuos como en el anhelado crecimiento económico de la sociedad en su conjunto. A juicio de Tröhler (2014: 12), la idea y convicción de que las inversiones en educación formal, concebidas como inversiones en capital humano, redundarían en una significativa fuente del crecimiento económico devinieron en propuestas de política pública pregonadas por la OCDE desde la década de 1960 en adelante.

Por su parte, Rubenson (2008: 252) redonda en que el organismo internacional hizo suya una segunda versión de la teoría del capital humano en las décadas de 1970 y 1980. La primera generación abogó por ampliar los sistemas educativos y elevar el nivel educacional de la población, bajo el supuesto de que éste repercutiría positivamente en el crecimiento económico. A su vez, la segunda generación resaltó los rasgos de los individuos considerados cruciales para el cambio tecnológico, el incremento de la productividad y la innovación. La empleabilidad, la flexibilidad, la autovalencia y la capacidad de “aprendizaje a lo largo de la vida” (lifelong learning). Tales supuestos son consignados posteriormente en el reporte de la OCDE intitulado “Education and Economy in the

Changing Society” (OECD 1989). La segunda generación de la teoría del capital humano brinda soporte conceptual y retórico a los requerimientos de flexibilidad, iniciativa y autocontrol, entre otros, que moldean de manera significativa la definición en boga de las competencias y habilidades del siglo XXI.

No obstante, la conceptualización reduccionista de la economía del neoliberalismo impide asir que la economía y los mercados son instituciones sociales moldeadas por las prácticas y relaciones sociales, la cultura, y las políticas de los Estados<sup>7</sup> (Block 2018). Asimismo, se debe poner énfasis en los fundamentos sociales del pensamiento, la mente y la diversidad de motivaciones en la conducta humana (Miettinen, 2013: 154, 156, 157). Ahondar sostenidamente en el conocimiento y desarrollo de las capacidades humanas pone al descubierto la centralidad de dichas bases sociales (Ibíd.).

Un logro de la política educacional de OCDE a escala global es la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), la cual mide y compara los resultados de aprendizaje de estudiantes de 15 años de edad de diferentes países. Conforme al director de la iniciativa PISA, Andreas Schleicher (2007: 349, 350), las competencias evaluadas por PISA son “altamente predictivas del éxito futuro de los estudiantes”, al tiempo que los “exámenes y evaluaciones estandarizadas” sirven de predictores del éxito de los sistemas educacionales de las distintas sociedades.

Probablemente, la OCDE con sus orientaciones de política educacional y su prueba PISA ha logrado constituirse, en el último tiempo, en el actor global más influyente en términos del impulso de una política y gobernanza educacional internacional (Grek, 2009).

---

<sup>7</sup> En otras palabras, las versiones neoliberales de la economía y los mercados se traducen en políticas públicas que buscan adecuar la educación a las necesidades y requerimientos económicos. Sin embargo, tal conceptualización de la economía y los mercados es errónea, ya que éstos, en verdad, son sendas instituciones sociales que responden a procesos de construcción social en el plano histórico y cultural (ver, por ejemplo, Block 2018).

Las tareas expuestas en la prueba tienen como objeto medir la capacidad de los/as estudiantes para usar y desplegar sus habilidades en lectura, escritura, matemática y ciencias naturales en orden a lidiar con los desafíos de la sociedad, y el mundo más allá de los establecimientos educacionales. La prueba PISA dio un impulso adicional fundamental al concepto de competencias al colocar como meta la capacidad de estudiantes de 15 años para abordar los desafíos de la vida adulta posterior a la escuela. En lugar de circunscribirse al dominio curricular escolar, y a la “eficiencia interna de los sistemas escolares”, la prueba PISA aspira a develar qué tan efectivamente el sistema educacional prepara a los estudiantes para la vida posterior a la educación formal, valiéndose de “comparaciones internacionales” de mediciones de competencia que son “relevantes para la vida adulta cotidiana” (OECD: 2001: 27).

En definitiva, las tareas han de servir para medir la aplicación del conocimiento escolar a “desafíos de la vida real” (Ibíd.: 16), consumándose un desacoplamiento con respecto a la evaluación convencional centrada en el currículum y los contenidos de asignaturas y materias. La “vida real” a la que se alude, problema fundamental, por cierto, tiende a ser entendida a un nivel general como economía basada en el conocimiento y tamizada por las tecnologías de la información y su uso extendido. Los sujetos actúan y proceden, en tales condiciones sociales, y de acuerdo con la metáfora de procesamiento de información de la psicología cognitiva, según sean sus competencias para “evaluar” y “construir” información, merced al uso de las “tecnologías de la era de la información”, desembocando en consecuencias económicas y sociales de profundo calado<sup>8</sup> (Schleicher 2008: 636).

Como no, este pretendido y anhelado futuro es al mismo tiempo una aspiración de política pública y gobernanza. La misión y razón de ser de la OCDE es propiciar el desarrollo de la economía y el comercio internacional, razón por la

---

<sup>8</sup> Como ha señalado Block (2018), el individualismo propiciado por el neoliberalismo da por hecho la existencia de bases microanalíticas en el comportamiento de los sujetos. Sin embargo, dicho modelo de conducta se sustenta en nociones reduccionistas, y en sumo irreales del comportamiento social humano.

que su política educacional de unificar los sistemas educacionales del mundo se orienta a la consecución de dicho propósito. Paralelamente, es del todo necesario redundar en que las mediciones y comparaciones emanadas de la prueba PISA simplemente no explican el mayor o menor rendimiento de un sistema educacional de un país, ya que éste responde muchos casos a condiciones sociales ajenas a los establecimientos educacionales, a saber, estructura social, niveles de exclusión, acceso, inclusión, etc. (Berliner, 2018). Asimismo, de la mayor importancia son los “servicios públicos cultores de capacidades”, a saber, bibliotecas, educación de adultos, jardines infantiles, etc., los cuales pueden contribuir de forma notable al mejor desempeño de los establecimientos educativos de la sociedad (Miettinen, 2013).

Un enfoque alternativo, en cambio, tendría que incluir el reconocimiento de las diferencias económicas y culturales entre países, de las limitaciones en los intentos por desarrollar un modelo centralizado y abarcador global con mediciones de resultados de aprendizaje, la aceptación de la diversidad en planes de estudio y evaluación, así como la promoción del diálogo y la interacción entre los sistemas educacionales (Miettinen 2019: 211). Esta alternativa puede incorporar las mediciones de resultados de aprendizaje en tanto que valioso punto de partida para la investigación, la cual, posteriormente, se puede enriquecer con sendos análisis y estudios histórico-institucionales y socioculturales (Miettinen 2013). Tal aproximación conceptual y metodológica es imprescindible para avanzar en el conocimiento de las prácticas sociales de los distintos contextos, que subyacen en el desarrollo de las competencias y las dinámicas de la gobernanza (Ibídem).

### **3. CONOCIMIENTO Y PRÁCTICAS SOCIALES**

Dado que las competencias de pensamiento son entendidas en tanto que procesos genéricos que son independientes de los contenidos específicos, el concepto de competencia da pie a una separación entre el pensamiento, por una

parte, y el conocimiento de contenido, por la otra. En lo medular, las competencias del pensamiento, como se ha subrayado, tienden a ser caracterizadas mediante la analogía del procesamiento de información del computador (Miettinen 2019: 213).

Así entonces, el conocimiento sería buscado desde diferentes fuentes, a la vez que sería procesado, combinado y expresado finalmente en productos de conocimiento o soluciones de problemas. De ahí que a menudo, y en un afán por superar la enseñanza tradicional centrada en el docente y la memorización, se termine postulando, desde el enfoque por competencias, que contenidos sustantivos y conceptos no son esenciales a la luz de la actividad y pensamiento independientes del estudiante, que es, en definitiva, lo que se debe promover y desarrollar. Al mismo tiempo, el “concepto holístico de competencia” aboga por su conexión con “acción” y “contexto” de situaciones particulares, comprendiendo una complejidad en torno a requisitos cognitivos, motivacionales, éticos, volitivos y sociales (Rychen & Salganick, 2003: 46, 47). En pocas palabras, el concepto de competencias entraña conocimiento, habilidades, actitudes y valores desde una perspectiva de un conjunto de “requisitos mentales que necesitan ser movilizados” (Ibíd.: 52). La “metacognición” (Crick 2008) en cuestión entraña funciones mentales de alta sofisticación.

Este desarrollo conceptual se plasma en el marco más reciente del organismo internacional para el desarrollo y evaluación de la educación, a saber, el marco OCDE 2030 (OECD 2016: 2).

No obstante, no se profundiza sería ni sostenidamente en cómo los citados elementos de las competencias han de ser integrados, combinados y operacionalizados concretamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje en sí (Miettinen 2019: 211). La manera más común para abordar este desafío alude al conductismo de las taxonomías de metas de Bloom, bajo el supuesto de que la terminología en cuestión se puede usar haciendo caso omiso de contenidos, nivel educativo o contexto cultural (Bloom: 1956: 12). Como es sabido, en dicho enfoque (Bloom 1956) las metas para conocimiento, habilidades y actitudes se definen

respectivamente de manera separada. Como consecuencia, desde tal conductismo no se avanza en absoluto en la integración de la enseñanza, prevaleciendo la fragmentación en elementos inconexos de los fenómenos, los cuales se ven desprovistos de su integralidad (Murtonen et al, 2017).

Ante las limitaciones consignadas, es perentorio subrayar que, en verdad, el pensamiento guarda relación con ámbitos o dominios específicos, a saber, criterios, definiciones, normas y medios de conocimiento propios de determinadas prácticas, saberes y experticia concomitantes (Bruner 1991; Tricot & Sweller 2014).

Así, los conceptos científicos son formas de pensamiento que dan cuenta de logros epistémicos y prácticos de la especie humana. Su apropiación crítica permite proporcionar fundamentos a la actividad pedagógica, así como a la solución de los problemas prácticos de la sociedad. Resulta altamente cuestionable desarrollar pensamiento creativo o crítico de los fenómenos y prácticas sin el conocimiento de contenidos, conceptos y tradición asociados a dichos fenómenos y prácticas (Willingham, 2007). En otras palabras, el conocimiento de contenidos, sus áreas de aplicación y dominio son cruciales para profundizar en la formación de competencias y habilidades humanas.

La teoría de la actividad histórico-cultural pone el énfasis en que el “conocimiento teórico” y los “conceptos teóricos” (Engeström 1994: 83, 84) se diferencian de plano de lo que son habilidades meramente formales, formulaciones abstractas o hechos esquematizados en extremo, etc. Siguiendo a V.V. Davydov, Engeström (Ibíd.) afirma que los conceptos teóricos y el conocimiento teórico, inherentes a la ciencia, se caracterizan por un proceso de cuestionamiento y auto-revisión continua, por lo que no cabe concebirlos de manera fija, estática e inmutable. Dice Engeström (Ibíd.: 84), “la diferencia crucial es que el conocimiento empírico pregunta “¿qué?” y “¿cómo?”, mientras que el conocimiento teórico pregunta “¿por qué?”. El conocimiento empírico se contenta con la obtención de una respuesta correcta o solución exitosa. El conocimiento teórico pregunta por qué la respuesta fue correcta, por qué la solución fue exitosa. En tal sentido, el

conocimiento teórico es insaciable. Éste implica asumir riesgos e incertidumbre. Incesantemente busca adentrarse en territorio desconocido”.

Los conceptos teóricos y el conocimiento teórico se valen de rigurosos procedimientos, lógicas y procesos, entre los cuales se encuentran, por ejemplo, el análisis, el modelamiento y la experimentación, los cuales que van más allá del formalismo y la abstracción extrema. Los conceptos teóricos y el conocimiento teórico pueden ser “dominados y creativamente aplicados sólo en conjunción con contenidos sustantivos de un campo específico de investigación y práctica. En este sentido, el conocimiento teórico trasciende la dicotomía y oposición entre forma y contenido (Engeström, 1994: 84, 85). Por lo tanto, se rechaza una distinción total y permanente entre el conocimiento teórico y el empírico. En palabras de Engeström (Ibíd.: 85), “nuestras experiencias y observaciones son modificadas y filtradas por conceptos que evolucionan históricamente y por modelos impuestos y brindados a nosotros por la cultura. Lo que fue conocimiento teórico nuevo y desafiante hace unos pocos cientos de años puede ser considerado ahora en tanto que conocimiento empírico cotidiano...Por otra parte, la experiencia empírica a menudo da lugar a nuevos problemas e interrogantes que nos obligan a desarrollar nuevas hipótesis e ideas teóricas”.

Ahora bien, al tratarse de conceptos empíricos, la generalidad en ellos radica en que ciertos rasgos o propiedad tienen lugar en todos o la mayoría de los casos en un grupo (Virkkunen & Shelley, 2013: 44). Por el contrario, la generalidad invocada en los conceptos y pensamiento teórico alude más bien a principios, procesos y organización de los sistemas (Ibíd.).

Dicho de otro modo, el pensamiento y los conceptos teóricos y científicos guardan estrecha relación con las prácticas sociales en un sentido amplio, por lo que están íntimamente asociados a las bases de la conducta social humana, lo cual también caracteriza el desarrollo de las habilidades, capacidades y competencias. A este respecto, resulta fundamental poner el acento en la investigación y conocimiento de las prácticas sociales (Miettinen 2013).

La teoría de la actividad histórico-cultural enfatiza que son las prácticas del mundo material las que subyacen en los conceptos empíricos y los conceptos teóricos (Engeström 1995: 101), razón por la que asume como desafío central la superación dialéctica de la pretendida dicotomía entre teoría y práctica. En tanto que notable expresión del enfoque sociocultural acerca de las capacidades humanas y la educación (Miettinen 2013: 162-164), la teoría de la actividad plantea de forma tajante la necesidad de conocer a fondo las actividades y prácticas que tienen lugar en la realidad de la vida social en sus diversas manifestaciones específicas, especialmente en el ámbito del trabajo.

Pues bien, las actividades transformadoras y prácticas no sólo definen a la teoría de actividad, sino que también al pragmatismo de J. Dewey (Miettinen 2006). Pese a llamativas diferencias, ambos cuerpos teóricos concuerdan en que el concepto de actividad o práctica permite resolver el dualismo entre teoría y práctica, amén de otros, por cierto (Ibíd.: 394). Desde ambas corrientes de pensamiento se arguye que los procesos que conlleva la actividad práctica, que transforman la realidad, precisamente transforman a los sujetos humanos, sus relaciones sociales, instituciones, estructuras de conocimiento, trabajo, etc., (Miettinen 2006).

En síntesis, las prácticas sociales y sus actividades tienen lugar de manera concreta y específica en el tiempo y el espacio. Por ejemplo, las instituciones y las organizaciones pueden desarrollar, resolver problemas e innovar en la medida que descubran y conozcan las tareas y formas de trabajo existentes en su seno, amén de otras actividades, poniendo de manifiesto las habilidades y competencias desplegadas por los/as participantes y las modificaciones y mejoras por efectuar. La identificación y desarrollo de competencias y habilidades obedecen a “*sistemas de actividad*” situados en contextos y horizontes temporales concretos, razón por la que resulta cuestionable postular la existencia de competencias genéricas en un plano abstracto prácticamente “*asocial*”. Por este motivo, parece del todo desencaminado postular la generación de competencias a partir de mediciones de



resultados de aprendizaje, sustentadas en un modelo centralizado y globalmente abarcador, tal como pretende la OCDE.

#### **4. APRENDIZAJE Y GOBERNANZA**

El punto de partida de Dewey es simultáneamente social, histórico e institucional, toda vez que busca las conexiones entre la actividad de enseñanza/aprendizaje, el funcionamiento de la educación y la vida social, especialmente el desarrollo de la democracia (Dunn, 2018), y las ocupaciones laborales (Miettinen, 1990). Todo ello en el contexto de la sociedad moderna e industrial, y a la cual ha de adaptarse la educación de manera reflexiva y activa.

La enseñanza en las escuelas debe contar de forma crucial con la actividad de los/as aprendices en una perspectiva de integración del intelecto, la moral y las habilidades manuales. La integración pedagógica ha de ir acompañada por las nuevas formas de actividad laboral de la sociedad. Las formas de pensamiento de los individuos y los grupos tienen que ser entendidas en sus complejas articulaciones con las modalidades de producción y organización social del trabajo.

Es así como, sobre la base de la idea de unidades educativas integradas, en clave pragmatista de Dewey, Krajic y Blumenfeld (2006) elaboraron su propuesta de “aprendizaje basado en proyectos”. En una apretada síntesis, y, en primer lugar, en una construcción activa los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de su experiencia y sus interacciones que suceden en la realidad. Asimismo, el aprendizaje avanza de mejor manera en contextos del “mundo real”, tomando en consideración, por ejemplo, las prácticas ocupacionales, técnicas, profesionales y científicas en situaciones concretas. Dichas prácticas encierran actividades tanto mentales como materiales. En tercer lugar, se propugna la interacción social donde enseñantes, aprendices y miembros de la comunidad conjuntamente trabajen en aras de una comprensión compartida que envuelva los fenómenos y problemas a tratar. Por último, herramientas cognitivas permiten expandir el aprendizaje de los estudiantes.

La experimentación e intervención van de la mano del método de resolución de problemas, la reflexión teórico-conceptual sobre la experiencia, el pensamiento crítico, dando cuenta de agencia humana y su papel fundamental en el cambio y transformación de las prácticas (Miettinen 2013: 156). De hecho, Dewey (1927: 202, 203) de manera explícita critica el pensamiento “absolutista” y aboga por un pensamiento “experimental”.

Por ende, otra dicotomía que se supera, tanto en la teoría de la actividad como en el pragmatismo de Dewey, remite a la relación entre metas/fines y los medios empleados para su consecución (Miettinen 2013: 98, 99). Así, más allá de propósitos fijos, el desarrollo, la novedad y la innovación recurren a hipótesis de trabajo y experimentación práctica en materia social y educativa. Las contingencias, así como problemas y situaciones imprevistas, tornan necesario que se disponga de nuevas soluciones y herramientas, es decir, de sendos procesos de aprendizaje.

Lo que resulta crucial en este ámbito del aprendizaje es que los medios plasmados en nuevas soluciones y herramientas responden a dominios y ámbitos específicos tamizados por sendas dinámicas históricas y culturales. En la sociedad del conocimiento, en dichos dominios las respectivas actividades de los individuos y las comunidades “requieren tanto conocimiento y experticia de la tradición del dominio como diálogo cruzado entre fronteras” (Ibíd.: 98).

En la “acción mediada” de la teoría de la actividad, los signos (conceptos, modelos y símbolos) y las herramientas conforman dos tipos de medios en las prácticas sociales. Los signos actúan como “herramientas internas” para guiar y controlar la actividad, mientras que las herramientas son usadas para transformar el ambiente material. Un gran número de artefactos mediadores se necesitan para llevar a cabo la actividad, requiriéndose aún más de estos para su cambio y transformación (Miettinen, Virkkunen 2005).

La comprensión cabal y seria de las prácticas sociales presupone indagar y desentrañar la relación entre habilidades, uso de diversos medios y uso del lenguaje

(Miettinen 2013: 98). Este principio de mediación tanto por parte del lenguaje como por las herramientas materiales es común a la teoría de la actividad y al pragmatismo de Dewey.

De cara a los desafíos de la innovación, en las sociedades del conocimiento, Miettinen (2013, 2014) ha observado, a partir de ambos enfoques, que las políticas públicas en dichos ámbitos quedan en formulaciones difusas, imprecisas e incluso contradictorias entre sí al momento de hacerlas realidad, razón por la que éstas hacen del todo indispensable contar con instrumentos de política pública asentadas en la mediación del lenguaje y las herramientas materiales aludidas (Miettinen 2013: 99). Dice Miettinen (Ibíd.), “conocimientos y fundamentos adicionales son necesarios para encontrar y desarrollar instrumentos de política capaces de dar los pasos para hacer realidad las ideas de la política “. Dicho de otro modo, las habilidades y capacidades humanas, más allá de procesos cognitivo-mentales, tienen lugar, se preservan y transmiten a través de artefactos y en las formas que éstos son usados (Ibíd.: 115). Ahondar en el conocimiento del aprendizaje y el despliegue de las habilidades humanas, en contextos dinámicos de cambios de las prácticas, hace necesario “el estudio de artefactos tanto epistémicos (conceptos) como prácticos (herramientas y métodos)” (Ibíd.).

Los individuos y las comunidades desarrollan sus capacidades al participar de la búsqueda de soluciones de los problemas sociales que los aquejan. Lo anterior tiene lugar a través de “comunidades desarrolladoras” (Ibíd.: 186). En tal perspectiva, el aprendizaje institucional cobra cuerpo en asociaciones varias y “campos multi-organizacionales” que se trazan propósitos de cambio y desarrollo<sup>9</sup>.

En la sociedad del conocimiento, dado el notable aumento del nivel educativo de la población, la experimentación e innovación local se encuentran en la base de

---

<sup>9</sup> Cabe subrayar que, en el *Estado Habilitante*, especialmente en clave de modernización del Estado de Bienestar, y caracterizado por *servicios públicos cultores de capacidades*, el fortalecimiento y propagación del aprendizaje institucional es de la mayor importancia (Miettinen 2013).

la producción y difusión del conocimiento y de las capacidades y habilidades humanas. Paralelamente, una mayor participación de actores sociales constituye un aspecto fundamental para el mejoramiento de la democracia, dando pie a la circulación social de los mayores niveles de conocimiento práctico, profesional, teórico y científico.

Así, y siguiendo a Dewey, el concepto de democracia pone de relieve la crucial “interconexión entre el desarrollo de las capacidades de los individuos, el método de reflexión colaborativa y el desarrollo de comunidades viables de investigación y aprendizaje. El autodesarrollo del individuo se efectúa a través de su contribución mediante la división del trabajo al bien común de una comunidad” (Ibíd.: 187).

Por consiguiente, un mecanismo clave en la mejora del funcionamiento de la democracia radica en la colaboración experimental en la solución de problemas sociales por parte de las comunidades en cuestión, las cuales, asimismo, devienen en bases sociales de la gobernanza democrática exitosa (Putnam 1992).

Para Dewey, la democracia se sustenta de manera profunda y significativa en la relación entre individuo, comunidad y Estado. Así, los derechos positivos de los individuos que están en la base del desarrollo de sus capacidades obedecen a cómo se organizan el trabajo, la vida en comunidad y el Estado (Miettinen 2013: 187).

En el pragmatismo del filósofo y pedagogo norteamericano, poner en tela de juicio y reconstruir las prácticas sociales va de la mano de una teoría de la investigación, conforme a la cual la experimentación, y el consiguiente aprendizaje, sientan las bases de modelos orientados a la solución colaborativa de los problemas sociales. Por lo mismo, en su pensamiento nos encontramos ante una teoría de la investigación y una teoría de la reconstrucción de las prácticas sociales.

Es menester llevar a cabo una reflexión seria y profunda sobre las condiciones de la actividad cuando las formas convencionales de actuación no dan los resultados esperados y persiste tenazmente el problema social. Por ende, se formula una hipótesis de trabajo en aras de cambiar y modificar una situación y hallar una nueva solución. Los esfuerzos que se despliegan en la práctica, a efectos de implementar, y posteriormente probar, la viabilidad de las hipótesis de trabajo hace posible evaluar el éxito del experimento. El experimento social produce modelos de trabajo susceptibles de ser adicionalmente adaptados y desarrollados en otras localidades (Dewey 1976: 56).

En síntesis, los requerimientos de gobernanza responden a “campos multiorganizacionales” y sus comunidades interprofesionales, así como a lógicas propias de las diferentes sociedades y culturas. En consecuencia, y como ha sido subrayado, no cabe plantear que haya una modalidad uniforme y abstracta de gobernanza, tal como a menudo se desprende de los análisis de la OCDE en materia de competencias y política educacional asociada.

## **5. EXPERIMENTACIÓN SOCIAL Y DEMOCRACIA: REFORZANDO LAS BASES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN Y LAS COMPETENCIAS**

Pese a que Dewey tomó como punto de referencia inicial el experimento científico de las ciencias naturales, supo distinguir lúcidamente entre éste y el experimento social. En tal sentido, la experimentación social, entendida como “una reforma práctica de las condiciones sociales”, se convierte en componente clave de la democracia participativa (Dewey 1927/1995: 367). Como es de suponer, el experimento requiere un conocimiento sistemático de las condiciones de la actividad, así como una hipótesis de trabajo con respecto a la cual se evalúan las consecuencias de aquél. Tales ideas guardan relación directa con el concepto de “*sociedad experimental*”, el cual confiere la mayor importancia a la experimentación, la innovación, la comprobación y el aprendizaje en la vida social.

Un argumento paralelo y próximo viene dado por el “profesionalismo democrático” (Druz, 2008: 37), donde sendos “foros de democracia intermedia” brindan espacios para que la ciudadanía de manera regular decida colectivamente acerca de asuntos públicos. Ilustración de ello, en el ámbito de la educación, son los espacios y procesos en los que el personal escolar, los apoderados y los estudiantes deliberan y deciden sobre las reglas y características de las escuelas (Miettinen, 2013: 189). Por último, las teorías asociativas de la democracia escudriñan y desentrañan cómo las asociaciones sirven de valioso complemento a la labor del Estado, los servicios públicos y la democracia representativa, favoreciendo una modalidad reflexiva de gobernanza, dada la capacidad de las asociaciones para recabar información local, hacer seguimiento y auspiciar la cooperación entre los actores privados.

Como consecuencia, enfoques experimentales e intervencionistas ha sido elaborados en los ámbitos de los estudios educacionales, organizacionales y sociales (Flyvbjerg, 2001; Engeström, 2005). Las formas en que se desarrollan las prácticas y las actividades hacen posible identificar competencias y habilidades en sus respectivos ámbitos, así como las modalidades más pertinentes de gobernanza. Los participantes de las distintas actividades y prácticas sociales, en ámbitos locales y específicos, pueden descubrir, identificar y desarrollar las competencias y habilidades que hagan posible el desarrollo y transformación de aquéllas.

Sobre la base del conocimiento y la investigación del enfoque sociocultural, las ciencias sociales, la pedagogía y la filosofía, se allana el camino para conocer, en las diferentes realidades sociales y culturales, diversos aspectos, como, por ejemplo, la valoración de la profesión docente, la institucionalidad educativa y social, la gobernanza del sistema educativo, los tipos de control y confianza en las lógicas educacionales, etc. A partir de los éxitos en las diferentes realidades sociales en cuestión se hace factible el aprendizaje de buenas prácticas o “benchmarking”. No obstante, y pese a conocimientos adicionales detallados asociados, es menester contar con un conocimiento serio y metódico del cambio y el aprendizaje

institucional, a efectos de efectivamente alcanzar una “comprensión realista de las posibilidades de “benchmarking” de las buenas prácticas de los diferentes países” (Miettinen 2013: 112). Más allá de los indicadores cuantitativos, es necesario contar con un “exhaustivo análisis contextual e histórico para derivar asesoría de política o instrumentos de política de estas comparaciones” (Ibíd.: 99, 100).

La comparación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, como se ha visto, en las pruebas PISA, deberían fundamentar la evaluación de los sistemas escolares en aras de promover reformas de política pública educacional. En tal sentido, dichas pruebas permitirían, en una institución social clave, llevar a cabo la comparación pertinente, dando cumplimiento al afán que dio origen a la comparación de los sistemas nacionales de innovación. De ahí la preeminencia global de la prueba PISA en materia de educación comparada (Ibíd.: 103).

Sin embargo, y por las razones expuestas arriba, pese a que las comparaciones sobre la base de indicadores son útiles y brindan información valiosa sobre las diferencias entre los sistemas educativos, éstas únicamente “constituyen el punto de partida para el aprendizaje de la experiencia de otros países” (Ibíd.: 100).

Todo lo anterior torna necesario ampliar los marcos de análisis que subyacen en la prueba PISA y las recomendaciones de la OCDE en educación, incorporando a los mismos sendas cruciales herramientas cognitivas e intelectuales del enfoque sociocultural, las ciencias sociales, la pedagogía y la filosofía.

## **CONCLUSIÓN**

Pese a sus numerosos méritos, arriba se han puesto al descubierto limitaciones serias tanto teóricas como metodológicas del enfoque por competencias, y de los intentos por generar un modelo global de gobernanza y política pública educacional a partir de éste. Al mismo tiempo, se ha esbozado una

alternativa en estas materias desde la teoría de la actividad, especialmente de Y. Engeström, y el pragmatismo de J. Dewey.

Por una parte, se ha explicado cómo el enfoque por competencias dominante no ofrece un modelo teórico convincente sobre las relaciones y conexiones entre la formación de conceptos, el pensamiento, los contextos sociales y las prácticas individuales y sociales en el aprendizaje. En pocas palabras, no es capaz de asentar las competencias en procesos más complejos de formación de capacidades y habilidades humanas. Por el contrario, en la teoría de la actividad de Engeström y en la teoría pragmatista de Dewey hay principios y postulados analíticos robustos para avanzar en una comprensión alternativa de las competencias.

El acento puesto en las prácticas sociales permite avanzar tanto en el conocimiento de la formación de las competencias y habilidades humanas, como de las formas que puede asumir la gobernanza de los sistemas educacionales en las diferentes sociedades.

Desde esta comprensión alternativa, con un foco central en las prácticas sociales y la agencia humana, emanan metodologías para desarrollar las actividades, capacidades y habilidades humanas, y con ello definiciones de competencias con mayor contundencia analítica y teórica. Asimismo, la alternativa esbozada entronca con la resolución de problemas y el aprendizaje institucional en tanto que pilares centrales de la gobernanza democrática en la sociedad del conocimiento, y las políticas educacionales de los Estados. Por último, el esbozo de alternativa se sitúa en la tradición filosófica-pedagógica *Bildung* ante los desafíos de la educación en las sociedades del conocimiento contemporáneas.



## BIBLIOGRAFÍA

ANANIADOU, Katerina & CLARO, Magdalen

2009 "21st century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries". OECD Education Working Papers No. 41. OECD; Paris.

BERLINER, David C.

2018 "The implications of understanding that PISA is simply another standardized achievement test". En: S. Lindbald, D. Petterson & T.S. Popkewitz (eds.) *Education by numbers and the making of society (127-146)*. Routledge: New York.

BLOOM, Benjamin. S.

1956 "Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain". Longman; New York, NY.

BRUNER, Jerome

1991 "The narrative construction of reality". *Critical inquiry*, 18(1), P.p. 1-21.

CRICK, Ruth D.

2008 "Key competencies for education in a European context: Narratives of accountability or care". *European Educational Research Journal* 7 (3), P.p. 311–318.

DEWEY, John

1927 "The public and its problems". Alan Swallow; Denver.

1906 "The school and the child". Blackie & Son; London.

ENGSTRÖM, Yrjö

1995 "Kehittävä työntutkimus". Painotuskeskus; Finlandia.

GILLIES, Donald

2014 "Human capital, education, and sustainability". *Sisyphus, Journal of Education* 2(3), P.p. 78-99.

GREK, Sotiria

2009 "Governing by numbers: the 'PISA' effect in Europe". *Journal of Education Policy* 24(1), P.p. 23-37.

JESSOP, Bob

2008 "El futuro del Estado Capitalista". Catarata; Madrid, España.

KAMENS, David

2013 "Globalization and the emergence of audit culture: PISA and the search for 'best practices' and magic bullets". In H-D. Meyer & A. Benavot (eds.) *PISA, Power and policy: the emergence of global educational governance* (117-140). Symposium Books; Oxford.

KRAJCIK, Joseph S. & BLUMENFELD, Phyllis C.

2006 "Project-based learning". En Sawyer R. Keith (ed.), *The Cambridge Handbook of Learning Science* (317-34), Cambridge University Press; Cambridge.

MEYER, Heinz-Dieter

2014 "The OECD as pivot of the emerging educational accountability regime. How accountable are the accountants?". *Teachers College Record* 166 (9), P.p. 1-20.

MIETTINEN, Reijo

2013 "Innovation, democracy and human capabilities. Towards an enabling welfare state". Oxford University Press; Oxford.

2019 "21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana". Kasvatus; Finlandia.

MURTONEN, Mari, GRUBER, Hans. & LEHTINEN, Erno

2017 "The return of behaviorist epistemology: A review of learning outcomes studies". *Educational Research Review* 22, P.p. 114-128.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

- 1989 "Education and the economy in a changing society". OECD; Paris.
- 2001 "Knowledge and skills for life: First results of programme of international student assessment". OECD; Paris.
- 2005 "The definition and selection of key competencies". Executive summary. Retrieved from: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- 2016 "Global competency for an inclusive world: Programme for the International Student Assessment". OECD; Paris.

RINNE, Risto

- 2008 "The growing supranational impact of the OECD and the EU on the national education policies, and the case of Finland". *Policy Futures in Education* 6(6), P.p. 665-680.

RUBENSON, Kjell

- 2008 "OECD education policies and world hegemony". En R. Mahon & S. McBribe (eds.) *The OECD and transnational governance (242-281)*. UBCPress; Vancouver.

RYCHEN, Dominique Simone & SALGANIK, Laura Hersh (eds.)

- 2001 "Defining and selecting key competencies". Hogrefe & Huber; Seattle, WA.

RYCHEN, Dominique Simone & SALGANIK, Laura Hersh

- 2003b "A holistic model of competence". En Schleicher, A. 2007. Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess?. *Journal of Educational Change* 8, P.p. 349-357.

SALGANIK, Laura Hersh

- 2001 "Competencies for life: A conceptual and empirical challenge". En D. S. Rychen, & L. H. Salganik (eds.) 2001. Defining and selecting key competencies. Hogrefe & Huber; Seattle, WA.

SCHLEICHER, Andreas

2008 “PIAAC: A new strategy for assessing adult competencies”. *International Review of Education* 54, P.p. 627-650.

TRICOT, André & SWELLER, John

2014 “Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work”. *Educational Psychology Review* 26, P.p. 265-283.

TRÖHLER, Daniel

2014 “Change management in the governance of schooling: The rise of experts, planners, and statistics in the early OECD”. *Teachers College Record* 116 (9), P.p. 1–26.

VIRKKUNEN, Jaako & SHELLEY, Denise

2013 “The Change Laboratory”. The Sense publisher; London.

VOOGT, Joke & PAREJA ROBLIN, Natalie

2012 “A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: implications for national curriculum policies”. *Journal of Curriculum Studies* 44(3), P.p. 299-321.

WILLINGHAM, Daniel. T

2007 “Critical thinking. Why is it so hard to teach?”. *American Educator*, Summer 2007, P.p. 9- 19.

Recibido: Septiembre de 2020

Aceptado: diciembre de 2020