

EL CONCEPTO DE PERSONA EDUCADA Y LAS "COMPETENCIAS" EN LOS DISCURSOS GLOBALES EN EDUCACIÓN

Autor: FEDERICO KOLL

Buenos Aires, Escuela de Educación - Universidad de San Andrés

Tel. 156-113-0126

Correo electrónico: fedekoll@hotmail.com

PALABRAS CLAVES: competencias globales, discurso educativo global, persona educada, educación comparada, sociología de la educación

RESUMEN:

Los discursos globales en educación circulan en diferentes documentos de actores globales como UNESCO, OCDE y el Banco Mundial, y son tomados como fuentes para el diseño de políticas públicas en distintos ámbitos. Estos discursos definen su propio concepto de persona educada para el siglo XXI, que incorpora a su vez el concepto de "competencias globales" en dicha definición.

Esta investigación analiza la concepción de "persona educada" para el siglo XXI en los discursos educativos de la OCDE, a través del concepto de "competencias globales" como uno de los elementos claves de dicha concepción.

Se utilizó el análisis del discurso para identificar las definiciones de persona educada en los discursos producidos por la OCDE en el período 2005-2013. El estudio abarcó documentos estratégicos de este actor, seleccionados de manera intencional, en los cuales aparecen tratadas de modo sistemático las competencias.

A través de este análisis se encontraron algunos supuestos axiomáticos en el discurso de la OCDE, al utilizar el término "competencias globales", y que caracterizan a una persona educada para el siglo XXI según una serie de valores identificados con la llamada sociedad del conocimiento y en relación con la adquisición y manejo de estas competencias globales. A su vez, a través del análisis comparativo de políticas locales presentadas en los documentos, se identificaron criterios de selección que responden a ciertos valores y fines educativos propuestos por la OCDE, y que se ponen en evidencia al analizar la retórica de dichos documentos.

Este estudio se inscribe en el campo de la educación comparada y sociología de la educación, y contribuye a la discusión sobre los discursos globales en educación, aportando una mirada más filosófica sobre el concepto de persona educada.

1. INTRODUCCIÓN

La ideología de la globalización y, en particular, los discursos educativos globales, van dando nuevas formas a la concepción de qué es o qué debe ser una persona educada en el siglo XXI.

El mundo actual, al que algunos actores globales como UNESCO, Banco Mundial y la OCDE llaman la nueva sociedad del conocimiento o la era de la información, se encuentra atravesado por discursos globales que proponen su propia concepción de persona educada o cultivada. Estos discursos en educación aparecen en diferentes documentos de estos y otros actores y son

tomados como fuentes para el diseño de políticas públicas en educación en distintos ámbitos. Instituciones internacionales, empresas transnacionales, organizaciones intergubernamentales, ONG's y los medios de comunicación promueven sus propias visiones de la educación y sus propias respuestas a las demandas de la economía y el mundo globalmente interconectado (Rizvi y Lingard, 2013). Estos discursos se convierten, inadvertidamente o no, en marcos teóricos para el diseño de planes estratégicos e incluso como definiciones conceptuales que señalan el rumbo deseado, enmarcados en el más amplio espectro de la sociedad del conocimiento.

A través de documentos estratégicos, recomendaciones y prácticas, organizaciones intergubernamentales como UNESCO, Banco Mundial y OCDE –entre otras- crean lo que Dale (2000), Beech (2011) y otros autores llaman “Discurso Educativo Global”, como una serie de recomendaciones y soluciones a “problemas” educativos, que constituyen una fuerte influencia en la manera en que se definen las políticas. La definición de los “problemas” surge de la confrontación de las prácticas educativas existentes en un contexto dado con un modelo universal de educación, abstracto, promovido por estas organizaciones. Al definir los problemas también establecen la agenda de discusión sobre cómo mejorar las prácticas educativas y qué políticas pueden implementarse para lograrlo (Beech, 2008).

Este discurso educativo global se autolegitima y adquiere prestigio científico, volviéndolo “neutral y objetivo” y por ello, aplicable universalmente (Dale, 2000). Se origina a partir de discursos inicialmente locales, que ganan estatus global y que comparten una serie de supuestos que subyacen en dichos discursos. Beech (2011) encuentra, como principal supuesto de estos discursos, que el futuro presenta un mundo siempre cambiante rápidamente, por el ritmo del progreso tecnológico. De este supuesto se derivan otros: la necesidad de la reforma educativa constante o bien, que las prácticas actuales son inadecuadas; la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la necesidad de sistemas educativos, escuelas, profesores y alumnos flexibles y adaptables; los beneficios de la descentralización, en pos de mayor adaptabilidad y, en consecuencia, la conveniencia de la autonomía de las escuelas, a la par del diseño de indicadores y sistemas de evaluación centralizados; la importancia de un curriculum basado en competencias (flexibilidad, creatividad, aprender a aprender, trabajo en equipo y resolución de problemas); y para todo esto, la confianza de que es posible diseñar soluciones universales en educación, que sean aplicables en la mayoría de los contextos locales (sociales, económicos, políticos).

Estos discursos globales afectan las políticas y prácticas educativas nacionales, mediante procesos de influencia que son complejos, no solo por la cantidad y variedad de actores que

intervienen, sino también debido a la interacción de estos discursos con los supuestos locales (Beech, 2011). Diversos autores consideran que la naturaleza cambiante de la economía capitalista mundial es la fuerza –o una de las fuerzas- conductora de la globalización, y como tal busca establecer sus efectos en los sistemas educativos, e impone la agenda para las reformas educativas (Dale, 1999; Ball, 2012). En este proceso el estado va perdiendo autonomía pero sigue siendo un actor principal –y necesario (Rizvi y Lingard, 2013)- que establece las condiciones para el “buen funcionamiento” del mercado. En el proceso de interacción entre el estado y la economía global, el propio estado cambia sus modos de operar –incluso protegiendo intereses que no son de los ciudadanos-, y a la vez los efectos de la globalización resultan mediados por las estructuras nacionales existentes.

Al proponer una definición de persona educada, estos discursos globales asumen la posibilidad de un modelo universal de educación que sea adecuado para la sociedad y la época actuales. Este supuesto entra en debate con otras posiciones más relativistas, que hacen depender la identidad de persona educada al tiempo y al espacio, y que encuentran diferentes respuestas para diferentes “culturas” y definiciones del conocimiento. Esta noción de espacio, generalmente definido en términos de límites geopolíticos e históricamente situado en un territorio, es cuestionada por nuevas perspectivas que complejizan e intentan dar cuenta del movimiento o circulación de ideas –en particular, acerca del significado de persona educada (Beech, 2009, Larsen y Beech, 2014).

El objetivo general del presente trabajo es analizar el concepto de persona educada o cultivada en el siglo XXI en los discursos educativos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). En su definición del concepto aparece de manera recurrente el término “competencias”, y es por esto que se propone analizar particularmente este término y su función en la definición de persona educada de la OCDE. El estudio se focaliza en el período 2005 – 2013, y abarca un corpus de documentos estratégicos seleccionados de manera intencional, en los cuales aparecen tratadas de modo sistemático las competencias.

2. METODOLOGÍA

Se analizaron, con un enfoque cualitativo, documentos producidos por la OCDE acerca de la educación entre los años 2005 y 2013.

La elección de la OCDE está vinculada con la difusión e influencia cada vez mayor de su discurso educativo. Hoy es ampliamente visible el rol que ha ido adquiriendo su programa PISA

(Programme for the International Student Assessment) en relación con las nuevas condiciones de gobernanza en los sistemas educativos nacionales.

El corpus de documentos analizados, seleccionados intencionalmente por su carácter estratégico y por su definición de persona educada y del término competencias, incluye, entre otros: *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*; *Skills Strategy. Towards an OECD Skills Strategy 2011*; y por último, *OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills*.

El relevamiento involucró el concepto de “competencias” para interpretar el discurso global en educación de la OCDE, y que hace referencia a la concepción que este actor global sostiene respecto de la educación en la nueva sociedad del conocimiento.

Este concepto de “competencias” proyecta orientaciones e incluso mandatos hacia los sistemas educativos nacionales. A través del análisis del discurso se reconstruyó su definición y las relaciones que se establecen con los supuestos que subyacen en el discurso.

Al tratarse de “discursos” las teorías de Foucault acerca de los mecanismos de formación del discurso, y la teoría de Bernstein acerca del discurso pedagógico, contribuyeron a indagar – dentro del campo de la educación- acerca de la formación del discurso sobre persona educada en los documentos de la OCDE, sus reglas y lógicas, los supuestos y los contextos de producción y circulación.

Foucault aborda el problema de las reglas de formación del discurso, de manera general y también aplicado al campo educativo. Explora, mediante su método arqueológico, cómo un discurso particular adquiere estatus de cientificidad y cómo crea en sí mismo las condiciones de lo que cuenta como verdad (Ball, 2013). Las reglas de formación son condiciones de existencia en una repartición discursiva determinada, como por ejemplo la medicina o la gramática (Foucault, 1972). Esta formación discursiva tiene su origen en un conjunto de relaciones establecidas entre instancias de emergencia, de delimitación y de especificación: por ejemplo, no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa.

En el análisis del discurso se muestra cómo los diferentes textos con que se trabaja remiten los unos a los otros, se organizan en una figura única, entran en convergencia con instituciones y prácticas, y entrañan significaciones que pueden ser comunes a toda una época. Una especie de gran texto uniforme, que saca a la luz lo que "los hombres habían querido decir", no solo en sus palabras, sino en las instituciones, las prácticas, las técnicas y los objetos que producen. Esto es

de particular interés a la hora de analizar el surgimiento del discurso pedagógico de la OCDE, cómo interactúa con las instituciones –en particular con los estados nacionales-, qué instrumentos y técnicas va creando y utilizando, qué principios intervienen en el seno de este discurso y, en definitiva, qué idea de persona educada va configurando. En el siguiente apartado se profundiza este tema.

El concepto de reglas de formación del discurso que analiza Foucault se vincula –y a veces se superpone– con la idea de los supuestos que regulan el discurso: el discurso se estructura mediante supuestos en los que todo hablante debe “moverse” para que se escuche lo que dice como algo significativo¹ (Ball, 1997). Foucault pone el foco en las condiciones que debe cumplir, por ejemplo, el científico para que su discurso sea aceptado como un discurso científico. De acuerdo con este encuadre, el presente trabajo intenta poner de relieve los supuestos que subyacen en el discurso educativo de la OCDE, explicitar qué problemas son aceptados como ocurrencias “naturales” y buscar los a priori históricos o las grillas de condiciones, supuestos o fuerzas que hacen al surgimiento de un “problema” y lo hacen “visible” en tanto que “problema”.

3. Resultados

El discurso educativo de la OCDE

La influencia del discurso educativo de la OCDE es hoy ampliamente visible especialmente por el rol que ha ido adquiriendo su programa PISA (*Programme for the International Student Assessment*) en relación con las nuevas condiciones de gobernanza en los sistemas educativos nacionales.

Lundgren (2009), en un exhaustivo análisis histórico, rastrea la génesis y desarrollo de las evaluaciones educativas internacionales como instrumento de gobernanza política en el campo educativo. En su estudio, Lundgren señala que el “efecto PISA” y su “éxito” puede ser enteramente comprendido si se consideran los profundos cambios sociales y económicos de la segunda mitad del siglo XX, en particular los cambios producidos en los '80 y '90 donde crece una nueva sociedad global o sociedad del conocimiento, en la cual la educación se volvió una mercancía internacional.

¹ En el campo de la educación, BALL señala que la propagación y divulgación selectiva de discursos controlan el acceso de los individuos a los distintos tipos de discursos. El mecanismo privilegiado de control es el examen, que relaciona poder y saber: “los seres humanos se convierten en objetos mediante procesos de clasificación y división” (mediante el uso de tests, exámenes, clasificación en educación, criterios de acceso, capacidad escolar)

Por su parte, Lingard y Grek (2007) también reconstruyen los antecedentes de la OCDE y refieren que, si bien su campo específico es la política económica, la educación ha cobrado cada vez mayor importancia para la OCDE, una vez que fue enmarcada como protagónica para la competitividad de las economías nacionales, dentro de la teoría del capital humano y vinculado a la nueva “economía del conocimiento”.

A partir de los '90, y ante el fracaso de los modelos previos de planificación en educación, surgió la necesidad de nuevas formas de gobernanza de los sistemas educativos, a través de la definición de nuevos y más específicos logros a alcanzar, y de la evaluación de dichos logros.

Este discurso educativo de la OCDE, que ha adquirido un carácter global, abarca distintas dimensiones: no es un discurso meramente técnico y/o estadístico, sino que incluye definiciones teóricas, concepciones antropológicas y políticas, en un vasto conjunto de documentos estratégicos, informes de resultados, propuestas pedagógicas y una gran variedad de modelos “exitosos” de políticas educativas que se presentan como soluciones a problemas prácticos ante el “fracaso” en las metas tal como se exponen en los informes de evaluaciones internacionales.

Por otra parte, este discurso –o conjunto de discursos- de la OCDE es utilizado, reproducido, interpretado, criticado por una multiplicidad de actores, desde los medios de comunicación hasta los discursos políticos nacionales, y circula por diferentes espacios y redes locales, nacionales e internacionales, de tal manera que es complejo, en muchas ocasiones, distinguir si existe un único discurso “puro” de este actor global, o si corresponde hablar, mejor, de una red de discursos y relaciones en la que intervienen, entre otros actores, los países miembros de la OCDE, los países asociados que participan en el programa PISA y los propios equipos académicos y técnicos de la organización.

En cualquier caso, las discusiones y conflictos que circulan en torno al discurso educativo de la OCDE, sean de índole política, pedagógica o técnica, no parecen cuestionar la validez de *qué* es lo que se mide en las evaluaciones ni, en definitiva, qué modelo de persona educada subyace y es propuesta en el discurso. En cambio, los propios documentos estratégicos, e incluso los de índole técnica, se posicionan en un lugar de “experto” y a través de diversos mecanismos buscan naturalizar ciertos principios que se encuentran en la base de qué significa ser una persona educada. Algunos de estos mecanismos, como se muestra en los apartados siguientes, se vinculan a la apelación al sentido común o bien al análisis de datos sin pretensión estadística pero a partir de los cuales se intenta inferir tendencias o conclusiones de carácter universal que apoyen las soluciones a los problemas educativos hallados a través de los instrumentos de medición como PISA.

La OCDE y el programa PISA

Al explicar los objetivos de su programa PISA, la OCDE señala que

“es muy importante destacar que el Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos (...). PISA está diseñado para conocer las competencias, o, dicho en otros términos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades.” (OCDE, 2007).

La evaluación de PISA es presentada como novedosa en tanto que no busca verificar contenidos, que puedan corresponder a diseños curriculares de tal o cual contexto local, nacional o regional, sino la adquisición de ciertas capacidades, habilidades (el discurso de la OCDE utiliza de manera indistinta los términos *habilidades* y *competencias*) y aptitudes por parte de los alumnos, que se suponen les permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la “vida real”. La evaluación de PISA presupone ciertas habilidades generales que son previas a la educación formal (como la adquisición de una lengua); otras competencias básicas que mide, en cambio, son propias de la enseñanza escolar, como ser, entre otras, la lectura, la escritura y el cálculo.

El discurso educativo de la OCDE es presentado como un discurso “experto” que define los problemas de los sistemas educativos y propone soluciones posibles para ser implementadas a través de políticas que deben diseñar los países para resolver los problemas encontrados: “la información más relevante proporcionada por PISA tiene que ver con las explicaciones que ofrece sobre cómo y por qué fallan algunas poblaciones de alumnos.”²

Este posicionamiento como discurso experto es autolegitimado por su pretensión de discurso “científico” (el equipo técnico del proyecto es llamado equipo “científico”). Explicita su objetivo de influir en las políticas educativas, por medio de las herramientas que ofrece PISA: por un lado la publicación de resultados de las evaluaciones, pero también los marcos teóricos del programa, las definiciones de competencias y su estandarización en niveles y tipos. Estas herramientas permitirían facilitar el diagnóstico de un sistema educativo, la definición de los problemas y de esta manera “empezar a diseñar y poner en práctica políticas públicas adecuadas a la atención de los problemas descubiertos (...). De lo que se trata, claramente, es de buscar

² No se analizan en el presente estudio los instrumentos de evaluación que utiliza PISA –y que son altamente cuestionados desde numerosos lugares- ni tampoco el uso político que se hace de la publicación de sus resultados y sus análisis, por parte no sólo de la OCDE sino también de los gobiernos nacionales. Se analiza, en cambio, cómo es formado este discurso de la OCDE, qué supuestos implica y qué concepción de persona educada subyace y/o construye por medio de su discurso.

herramientas científicas para poder decir, con la mayor precisión posible, qué es lo que está fallando cuando los resultados son bajos y qué se está haciendo bien cuando los resultados de los exámenes mejoran.” (OCDE, 2007).

Al proclamar su carácter científico y adquirir legitimidad, el discurso se naturaliza y es aceptado por la comunidad internacional. Lo que se argumenta aquí es que, por su carácter de medición internacional en clave comparativa, son pocas las voces que se animan a cuestionar el instrumento de evaluación, ni lo que mide ni por qué lo mide. En cambio, cabría discutir profundamente si es posible medir con certeza “científica” todas las variables por las cuales un niño estaría bien preparado para la “vida real” al finalizar sus estudios secundarios. Es decir, ¿cuál es el concepto de persona educada que se está considerando? Continuamos ampliando este punto en la siguiente sección.

Persona educada y “competencias”

La OCDE destaca tres tipos de “competencias básicas”: en primer lugar, la capacidad de dar *“soluciones a problemas en ambientes ricos en tecnología* (es decir, la habilidad de usar la tecnología para resolver problemas y tareas difíciles de lograr); en segundo lugar, competencias de *alfabetización, o la habilidad de entender y usar la información de los textos escritos en una variedad de contextos para lograr metas y seguir desarrollando conocimientos*; y por último, las competencias matemáticas, que implican la *habilidad de usar, aplicar, interpretar y comunicar información e ideas matemáticas* (OCDE, 2013a).

Por otro lado equipara el concepto de competencias al de “habilidades”, y lo define de manera general como *“un grupo de conocimientos, atributos y capacidades que pueden aprenderse y que posibilitan a los individuos realizar una actividad o tarea de forma exitosa y consistente”* (OCDE, 2013a).

“Las competencias se han convertido en la divisa global del siglo XXI”. Esta afirmación axiomática, con la que inicia el documento *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida* (OCDE, 2013a), establece una línea argumentativa que intenta establecer una relación causal entre el término “competencia” y “ventaja económica” tanto a nivel de la persona que la posea como a nivel del país, en relación con su desarrollo económico. Bajo el título *“Las competencias transforman vidas e impulsan economías”*, este documento afirma también que existe una relación causal entre las competencias y la mayor salud potencial de un individuo, el mejor comportamiento cívico y social, el comportamiento democrático y las relaciones empresariales. El argumento que sostiene estas afirmaciones se basa en datos del

estudio de campo del PIAAC³ (2013); este estudio, por ejemplo, cruza las variables *nivel de competencias básicas* con la *probabilidad de experimentar desventajas sociales*, y afirma que existe una relación directa entre un bajo nivel de competencia y la mayor probabilidad de reportar una salud pobre y bajos niveles de participación comunitaria. Sin embargo, a lo largo de este documento se aclara en reiteradas ocasiones que los datos son “ilustrativos” y no son ejemplos representativos. Esta metodología de presentar afirmaciones con valor universal apoyadas en datos empíricos parciales se repite en numerosas oportunidades.

Para la interpretación de los datos el discurso de la OCDE recurre también al concepto de capital humano: las competencias son un bien de uso para la economía de un país, tienen un alto costo y producen un impacto en el desarrollo económico y social de un país.

Una vez establecido el axioma inicial, se define el “problema” a resolver: existe una falta muy importante de competencias mínimas consideradas necesarias para que las personas puedan ser exitosas en las sociedades y economías actuales. Es posible resolver este problema aplicando, de manera sistemática, “políticas de competencias” derivadas de la Estrategia de Competencias de la OCDE. El marco de este documento está constituido por tres niveles de políticas: el desarrollo de competencias apropiadas en las personas, la oferta de dichas competencias al mercado de trabajo y el uso efectivo de las competencias, o concordancia entre competencias y trabajo.

La primera motivación de esta estrategia es la eficiencia económica orientada a las necesidades del mercado. Sólo en tercer lugar se menciona el concepto de “inclusión social” como beneficio de aplicar esta estrategia. Pero el criterio para determinar cuáles son las competencias apropiadas está dado por la economía, considerada desde una perspectiva global.

Una vez establecidos los límites posibles del discurso, es decir, una vez definido el problema y su ámbito de discusión, la Estrategia de Competencias ofrece una serie de posibles soluciones a desarrollar mediante políticas que se encuadren en la agenda de discusión, ejemplificadas con “casos exitosos” de políticas aplicadas en diferentes países miembros y/o asociados. Destacamos algunas de estas soluciones propuestas, siempre a través de un discurso normativo:

- Diseñar planes de estudio y sistemas de educación de acuerdo con las necesidades del mercado laboral, y estimular la participación de los individuos en el aprendizaje.
- Alentar el aprendizaje a lo largo de la vida.

³ Vid. ut supra

- Flexibilizar el sistema educativo, que se adapte a las necesidades de competencias del mercado laboral.
- Mejorar el dominio de las competencias básicas durante la educación obligatoria.
- Los sistemas educativos deben lograr conectar los contenidos con la experiencia del mundo real, como solución a la falta de motivación y el desinterés de los estudiantes.
- Favorecer el aprendizaje en el lugar de trabajo.
- Incentivar a las personas físicas a invertir en educación y capacitación
- Elevar la calidad de la educación: la inversión en el desarrollo de competencias debe ser eficaz (según los datos de PISA aún no lo es, ya que muchos estudiantes no han adquirido las competencias básicas al terminar la escolaridad obligatoria).
- Activar, mediante las políticas, la oferta de competencias al mercado laboral.
- Mejorar la concordancia entre competencias y mercado laboral.

La mirada diacrónica del discurso educativo de la OCDE que realizan Lingard y Grek (2007) muestra cómo cambiaron las motivaciones o perspectivas de este actor respecto de la educación. Haciéndose eco de un trabajo anterior de Rizvi y Lingard (2006), señalan la tensión existente entre los fines económicos y culturales de la educación, que reflejan, por una parte, la preocupación por la igualdad social, y por otra, la preocupación por la eficiencia social. Cada vez más la agenda educativa de la OCDE se focaliza en la segunda motivación, al promover fines educativos ligados a los requerimientos de la economía global del conocimiento y las ideas del nuevo gerenciamiento público. Esto se evidenciaría, según estos autores, a través de la promoción de una administración corporativa y privatizada de la educación, la evaluación de resultados y la concepción del conocimiento como una mercancía.

El cambio de la agenda en política educativa de la OCDE, así como la gran influencia que este organismo ha adquirido en los últimos tiempos en esta materia, se materializó a través de la construcción de una agenda de indicadores –incluyendo PISA–, y que contribuyó a la creación de un nuevo “campo de política educativa global a través de números”, reflejo de un cambio de gobernanza en educación a través de números –lo que Lundgren (2011) refiere como gobierno por metas a lograr y la medición de resultados.

En los documentos más recientes de la OCDE y que son analizados en este estudio no encontramos huellas de un debate ideológico o tensión entre la tradición social democrata europea, que ponía el centro de su preocupación en la equidad, la inclusión y la cohesión social, y los preceptos neoliberales de la economía, con el foco puesto en el libre mercado, la eficiencia y la economía del conocimiento. El cambio de los fines educativos se aprecia a lo largo de todo

el documento de Estrategia de Competencias. La preocupación por la desigualdad social no desaparece por completo del discurso; sin embargo, esta preocupación aparece subordinada a la posición económica individual, o bien se representa mediante indicadores de carácter cualitativo definidos de manera vaga y ambigua. Por ejemplo, se sugiere que los adultos con un bajo nivel de competencias básicas tienen mayor probabilidad de “no comprender bien los asuntos políticos que el país enfrenta” o bien tienden a “tener un bajo nivel de confianza en general”.

Si la revolución industrial tuvo una estrecha relación con la masificación de la instrucción obligatoria y la formación de los sistemas educativos nacionales, con un objetivo central –entre otros- orientado a la formación de la clase trabajadora, el discurso educativo global de la OCDE tiene un profundo paralelismo con aquel fenómeno. Lingard y Grek afirman que la preocupación por la “vida real” y la capacidad de los estudiantes para entrar en el mercado laboral (para lo cual deben poseer habilidades básicas en aritmética y alfabetización), cambió el foco de interés de PISA, alejándolo de antiguos valores educativos como la participación democrática, el talento artístico o la mirada política o histórica. Ciertamente, no es fácil medir estos valores. En cambio, la OCDE se volcó hacia una mirada más pragmática de medir el valor de la educación (Lingard y Grek, 2007).

En un trabajo más reciente, Rizvi y Lingard (2009) argumentan que la perspectiva de la OCDE sobre educación fue cambiando gradualmente, de una perspectiva que consideraba la creación de ciudadanos productivos como el propósito primario de la educación, a una perspectiva diferente que enfatiza el rol de la educación de asegurar la eficiencia económica, dentro de un mercado cada vez más globalizado. El debate ideológico en el seno de la propia OCDE –referido también en trabajos anteriores- presentaba la tensión entre dos perspectivas, que consideraban a la educación, por un lado como un instrumento de desarrollo económico, frente a considerarla como un vehículo de promoción de igualdad democrática y movilidad social. Pero en ambos casos se ocupaba del desarrollo de ciudadanos democráticos. Veía a la educación como un bien público, que solo alcanzaba su máximo beneficio si cada miembro de la comunidad era educada por igual. Los resultados económicos eran tenidos en cuenta, pero dentro de este marco. La nueva visión –continúan Rizvi y Lingard- enfatiza el rol instrumental de la educación en producir trabajadores que contribuyan al desarrollo económico de las naciones y corporaciones. El sistema es evaluado según cómo produce trabajadores que posean conocimientos, habilidades (competencias) y actitudes que sean relevantes para aumentar la productividad.

Por supuesto, la definición de “vida real”, utilizado como premisa universalmente aceptada, de “sentido común”, incluye la participación en un mundo globalizado y altamente tecnológico y en permanente cambio. Es decir, se presenta un imaginario social de “la vida cotidiana” que es dado por supuesto y aceptado por “todo el mundo”. En consecuencia, el discurso de PISA se autolegitima ya que justamente mide, en clave comparativa y con escala internacional, si los sistemas educativos preparan a los estudiantes para “lo más importante”, que es la “vida real” y el mercado laboral. Además, esta medición se presenta como objetiva, ya que la OCDE produce sus propios datos. Por supuesto, son abundantes las críticas respecto de los contextos culturales incluidos en los exámenes de PISA, cuando no corresponden a las realidades cotidianas de muchos alumnos. Baste como ejemplo la referencia a un ejercicio sobre préstamo bibliotecario (PISA 2003), que probablemente sea muy poco o nada familiar a un alumno de quince años que viva en una zona rural.

Como señalan Lundgren, Lingard y Grek, al rastrear los antecedentes históricos de la OCDE, es importante considerar que PISA se enmarca en una tradición de intentos organizados de estandarizar y comparar estadísticas educativas, a una escala internacional. Esta tendencia a la homogeneización es una manera explícita de declarar la creencia en un modelo universal de educación, aplicable en todos los contextos culturales y en diferentes sociedades del mundo. Un modelo que se enmarca en la actual economía del conocimiento y en discursos de eficiencia, con el foco en la economía y en el bienestar “material”. Subyace en este modelo la adopción de la teoría del capital humano, como “la forma más efectiva de promover el crecimiento y de distribuir sus beneficios de un modo más justo” (OCDE, 2013a), estableciendo una relación “muy de cerca” (sic) entre competencias limitadas y exclusión social, definiendo las competencias como un bien de uso para la economía de un país.

No importaría tanto el concepto de persona educada como la finalidad social de los sistemas educativos, que cada vez más se mueven hacia la finalidad económica, enmarcada en conceptos de eficiencia y la economía del conocimiento. Se realza la dimensión práctica por sobre la dimensión ética o moral de la persona.

Supuestos y “conclusiones” del PIAAC

Otro aspecto complejo para analizar, respecto de cómo está organizado el documento de Estrategias de Competencias, es la inclusión de “buenas prácticas” de políticas educativas. Se las presenta en cuadros o apartados que se corresponden con planteos de “problemas”, surgidos del análisis de resultados obtenidos a través del PIAAC (*Programme for the International*

Assessment of Adult Competencies). Al igual que PISA, este programa de medición de competencias tiene alcance internacional y se presenta en clave comparativa. De esta manera, al presentar “buenas prácticas” o casos exitosos de los países miembros o asociados, la OCDE invita a adoptar políticas similares en los sistemas educativos, contribuyendo a la construcción de un campo global de política educativa. Presentamos un ejemplo concreto de este método, que es utilizado de manera recurrente a lo largo de todo el documento.

La primera sección del documento se titula “Desarrollar competencias apropiadas”, y está organizada en apartados, cada uno de los cuales corresponde a una posible estrategia o política a adoptar, en orden a ayudar al desarrollo de competencias. Las estrategias son más o menos generales, y no tienen un desarrollo teórico argumentativo, sino que se apoyan en datos de mediciones –en varios casos aisladas- que a su vez presentan un problema. Por ejemplo, se presenta en un cuadro los cambios en las competencias de lectura de los estudiantes, medidos por PISA. A continuación se enuncia la estrategia: “Elevar la calidad de la educación”, con un discurso normativo y general: “Los gobiernos deben mejorar la calidad educativa (...) para que la inversión (...) sea eficaz”. Recién entonces se presenta el problema, que surge del análisis de los datos: “En algunos países, un número considerable de estudiantes no han adquirido las competencias básicas al terminar la escolaridad obligatoria”. A su vez, se presentan datos que “muestran” una fuerte relación entre competencias mayores y crecimiento económico, basados en una investigación cuya premisa es que las personas con mejores competencias agregan valor de modo constante a la economía por medio de nuevas ideas. La proyección de crecimiento económico resulta muy convincente, y en esta lógica se presenta el caso de Brasil, donde “la lógica del desarrollo económico ha conducido a mejoras sustanciales en la calidad educativa”. Se mencionan las reformas educativas que se iniciaron en 1994 –y que fueron sostenidas en el tiempo- para mejorar la calidad y la matrícula escolar. Y a continuación se presentan los logros: aumento de veinticinco puntos en PISA entre 2000 y 2009, aumento de las tasas de graduación en bachillerato, extensión de la obligatoriedad de la escolaridad a once años, crecimiento de la oferta de educación pública básica.

Siguiendo esta metodología, el documento presenta el hallazgo de “problemas” situados o locales; a continuación muestra uno o más casos de políticas exitosas para esos problemas, y por último define políticas para su solución, presentadas de manera universal y descontextualizada. De esta manera, el discurso de competencias se sitúa como un conjunto o reservorio experto de posibles soluciones, presentadas como reales –ya que son casos situados-, con una serie de supuestos comunes que conforman este discurso. Los más recurrentes son:

- El mercado laboral cambiante, que exige una constante actualización de las competencias y una permanente reforma en los sistemas educativos.

- Un mayor capital humano (mejores competencias) implica mayor desarrollo económico para los países y mejores condiciones de ingreso para las personas. La afirmación inversa también es válida: pocas aptitudes lleva a pobres resultados económicos.
- Se requiere flexibilidad y agilidad para responder a las necesidades que van surgiendo y para ser eficaces en diferentes contextos locales. Este supuesto se vincula con el primero.
- La educación puede ayudar a reducir la brecha de desigualdad social, a través del desarrollo de competencias más altas. Aquí el concepto de “inclusión social” está medido en términos de poder adquisitivo y de bienestar económico (se utiliza el coeficiente de Gini como indicador de desigualdad).
- Los beneficios económicos resultantes de las reformas escolares exceden, en mucho, los costos de las mismas; es decir, es más eficaz invertir en educación que no hacerlo.
- Como la economía es cada vez más internacional, las políticas de competencias deben adoptar una perspectiva global.
- Necesidad de evaluar los niveles de competencias de manera internacional y en clave comparada, por medio de indicadores estandarizados.

El final del documento incorpora la retórica de naturalización del discurso: “Al final, todos estamos juntos en esto”, donde “esto” significa poner en práctica la Estrategia de Competencias por parte de los países, mediante políticas y estrategias nacionales que respondan a los planteos y sugerencias que se presentan como un discurso global por parte de la OCDE. Si bien este discurso global es presentado como un modelo universal y homogeneizador, también se muestra construido a partir de “buenas prácticas” locales que son posibles de replicar –recontextualizadas- en otros ámbitos locales.

En la construcción de este discurso global, entonces, se presenta un proceso o flujo que aparentemente parte desde lo local –una buena práctica eficaz en tal país o región-, sufre un proceso de abstracción para ser presentado como universalmente aplicable, es decir, se lo descontextualiza. La simplificación local-global también tiene un efecto de validación retórica del discurso, ya que hace coincidir los hallazgos de las mediciones y las consecuentes definiciones de los “problemas” como prácticas y políticas nacionales que “ya” están siendo implementadas con éxito en algunos países. De este modo, los “casos” locales sirven como argumento -a modo de ejemplos reales- para las conclusiones o sugerencias estratégicas de políticas educativas.

Por otra parte, en este proceso sólo se presentan prácticas que responden a ciertos supuestos previos –como los mencionados anteriormente- y que conforman criterios de selección y que definen qué puede ser considerada una “buena” práctica, y qué se excluye deliberadamente.

OECD SKILLS OUTLOOK 2013

Como parte de su Programa Internacional de Evaluación de Competencias en Adultos (PIAAC), la OCDE realizó un estudio de habilidades en adultos, cuyos resultados publicó en 2013 (OCDE, 2013b). El estudio mide la disponibilidad de habilidades/competencias en la sociedad y cómo son utilizadas en el trabajo y los hogares, en tres grupos de habilidades: alfabetización, conocimientos matemáticos (*numeracy*) y resolución de problemas en contextos ricos en tecnología.

La elección de las variables medidas se fundamenta en la afirmación de que la globalización de la economía ha modificado la demanda de habilidades: mientras que decrecen las habilidades “bajas” o de manufactura debido a la automatización de tareas, así como también las habilidades cognitivas rutinarias, hay una mayor demanda de habilidades referidas al procesamiento de información y otras habilidades de alto nivel cognitivo e interpersonal, sumado a varias habilidades “genéricas” de comunicación personal, auto-gerenciamiento y aprendizaje continuo.

El punto de partida es el convencimiento de que las competencias o habilidades “transforman vidas y mueven las economías” y, si faltan las habilidades adecuadas, las consecuencias son la exclusión social, la imposibilidad de crecimiento económico a pesar del progreso tecnológico y la pérdida de competitividad de los países en un mundo globalmente conectado (OCDE, 2013c). En cambio, la disponibilidad de las habilidades correctas y su uso efectivo “generan mejores empleos que conducen a una mejor vida”, idea que se reitera en el título de la Estrategia de la OCDE sobre políticas de competencias (OCDE, 2013a).

Con los indicadores seleccionados, el PIAAC analiza los datos obtenidos y presenta los problemas encontrados: una proporción significativa de adultos solo poseen habilidades mínimas en alfabetización y en conocimientos matemáticos básicos; muchos adultos no poseen habilidades básicas para el uso de ICT (Tecnologías de la Información y la Comunicación), y sólo un pequeño porcentaje de adultos posee el más alto nivel de habilidades para la resolución de problemas en contextos ricos en tecnología.

A partir de los datos y de estas definiciones son derivadas algunas “conclusiones”, que si bien no son enunciadas como certezas estadísticas, sí son propuestas de manera universal, y adquieren un dramatismo retórico por la relevancia de lo que afirman. Entre otras, se menciona:

- Individuos con bajas habilidades son más propensos a ser dejados atrás.
- Países con bajos niveles de habilidades arriesgan perder competitividad.
- Desigualdad en habilidades es asociada a desigualdad en el ingreso.
- Individuos con bajas habilidades tienden a tener una salud pobre, bajo compromiso cívico y menor confianza en los demás.

Otra conclusión que destaca el análisis de los datos es que, para mantener el valor de las habilidades adquiridas, estas deben ser desarrolladas de manera continua, afirmación que lleva directamente a otro supuesto: la necesidad del aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Los argumentos que sostienen esta afirmación son principalmente dos: por un lado, las habilidades declinan con la edad, a partir de los treinta años –según los datos del estudio de campo-; por otro lado, se presenta el supuesto de la necesidad de adaptabilidad: especialmente en los sectores de alta tecnología, éstas evolucionan rápidamente, mientras que en los sectores de baja tecnología la adaptabilidad también es necesaria para evitar perder el trabajo ante el avance de la automatización o la relocalización de empresas en países con menores costos laborales.

4. Discusión

A lo largo del presente trabajo se intentó explicitar las motivaciones y valores que sustentan la educación de la persona en el discurso de la OCDE. Qué objetivos educativos propone y de qué manera lo hace, y qué visión o visiones de la persona adopta. Qué se privilegia y qué se deja de lado, y qué implicancias tiene el diseño de los instrumentos de medición de escala internacional.

Si el ideal educativo es percibido en función de logros esperados en los individuos y, en general, en los sistemas educativos nacionales, como refiere Lundgren (2011), entonces se comprende que la medición de resultados se vuelva un instrumento de gobierno político de los sistemas educativos. Como refiere el propio discurso de la OCDE, el programa PISA busca, justamente, conocer las habilidades de los estudiantes que son consideradas necesarias para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y en las que deberán poner en juego tales habilidades o competencias.

A través de su discurso global, la OCDE propone un modelo universal de persona educada para el siglo XXI: un individuo que posea “competencias globales” que le permitan vivir e interactuar en el mundo, que se ve transformado por la fuerza de la economía global y sus demandas cambiantes de trabajo, en la nueva sociedad del conocimiento.

La escasa preocupación por la equidad, la inclusión y la cohesión social, y por la formación democrática, en los documentos analizados muestra el cambio de foco de la OCDE, desde una tradición social demócrata europea hacia una primacía por los valores del libre mercado, la eficiencia y la economía del conocimiento. Prueba de ello es todo lo que se deja de lado en las mediciones de PISA o de PIAAC: la dimensión ética o moral de la persona, pero también la dimensión artística, social, de participación democrática y cívica, en tanto que no aparezcan subordinadas a la capacidad “productiva” del ser humano, en una economía globalizada. Dicho de otra forma, solo se mide lo que es cuantificable en términos de variables económicas. También se define el concepto de equidad y una “mejor condición de vida” según criterios económicos.

Las competencias son definidas por la OCDE como habilidades y conocimientos considerados necesarios para ser exitosos en las sociedades y economías actuales. Presentada así, esta definición establece un fuerte vínculo entre las competencias y el logro de ventajas económicas, tanto a nivel individual de la persona como a nivel de desarrollo de un país. Una persona educada, siguiendo la línea argumental de los documentos, es una persona competente en tres áreas: la resolución de problemas en ambientes ricos en tecnología (es decir, que posee la habilidad de usar la tecnología para resolver problemas y tareas difíciles de lograr); la habilidad de entender y usar la información de los textos escritos en una variedad de contextos para lograr metas y seguir desarrollando conocimientos (“literacy”); y por último, las competencias matemáticas, que implican la habilidad de usar, aplicar, interpretar y comunicar información e ideas matemáticas (OCDE, 2013c). Es significativo que no se mencionen, entre otras, la competencia artística, la competencia ética o la capacidad de vivir en una sociedad democrática. El motivo de esto podría estar relacionado con la dificultad de medir y cuantificar tales dimensiones de la persona. Pero si tal fuera el caso, entonces las conclusiones o soluciones que proponen los documentos deberían referirse explícitamente a dichas omisiones, y no simplemente eliminarlas o privarlas de toda relevancia práctica, a la hora de interpretar los “problemas” encontrados. En cambio, esta omisión parece una simplificación de la concepción de persona considerada por la OCDE, cuya dimensión principal es el bienestar económico. En este marco, el conocimiento es considerado una mercancía.

Al proponer su modelo de persona educada, con pretensión universal, “natural” y de “sentido común”, el discurso de la OCDE también se inscribe en la discusión en torno al currículum, prescribiendo no ya contenidos curriculares concretos, sino competencias necesarias para el trabajo y la vida futura de los jóvenes. Este es uno de los temas que mayor impacto ha tenido el “efecto PISA” particularmente a nivel de las políticas y reformas en los sistemas educativos nacionales.

A lo largo de la historia aparece, en diversos momentos y culturas, modelos de persona educada semejantes al que propone la OCDE, centrados en la dimensión práctica de la vida cotidiana, y que proponían –y posiblemente sigan proponiendo- un fin principal de la educación centrado en “tener éxito” en la sociedad. Por ejemplo, la educación de los sofistas preparaba para “tener éxito” en la vida social de su época, en la que –para un ciudadano de la polis- era necesario saber persuadir y así defender los propios asuntos delante de la comunidad, en el ágora. Aunque no existían mediciones de resultados ni sistemas educativos, la evaluación del estudiante se hacía mediante ejercicios y luego directamente en la “vida real”, donde demostraba su pericia o reprobaba siendo derrotado en una discusión.

Pero también encontramos modelos educativos que intentan comprender no solo la dimensión material del hombre o su bienestar económico, sino que son más trascendentes. Por ejemplo, en oposición a los sofistas, los filósofos griegos y, en particular, Sócrates, intentan poner una base firme de conceptos de validez general. La educación debe cultivar las virtudes de la persona. La justicia, la piedad o la valentía –entre otras virtudes- conforman la dimensión ética no sólo del individuo sino de toda la sociedad, y este debe ser el fin principal de la educación. Para los filósofos griegos, la persona posee un valor que es independiente de los bienes materiales o la consideración social.

El discurso educativo de la OCDE, inserto en la economía del conocimiento, propone un modelo universal de persona educada orientado a los principios de la economía de mercado, particularmente del mercado laboral, con sus valores propios de eficiencia y productividad. Este modelo está construido sobre una serie de supuestos que, si son aceptados o compartidos, vuelven “natural” y de “sentido común” el propio discurso. Un término clave en la definición de persona educada es el concepto de competencias, que resulta funcional a la orientación de la educación como preparación exclusiva para el mercado laboral en las condiciones actuales de globalización de la economía.

El título del documento de las Estrategias de políticas explicita la propuesta del modelo de la OCDE: poseer mejores competencias lleva a obtener mejores trabajos (es decir, mejor

remunerados) y estos, a conseguir mejores condiciones de vida, particularmente entendida en términos de prosperidad económica e inclusión social.

Queda abierta la discusión acerca de qué condiciones de existencia y de supervivencia necesita esta propuesta –condiciones políticas, sociales, éticas o morales- y qué rol juega la educación en mantener esas condiciones. Si una de las condiciones para el funcionamiento de la economía global es la relativa autonomía de los estados nacionales con una organización democrática, es de suponer que en el modelo de persona educada se deberían contemplar los valores cívicos y democráticos, o dicho en términos más cercanos a la OCDE, contemplar las competencias políticas o sociales como un factor clave en el desarrollo de la persona educada. De la misma manera queda abierta la discusión acerca de la dimensión ética o moral de la persona, que permita dilucidar aciertos y contradicciones en la concepción de persona educada propuesto por estos discursos.

5. BIBLIOGRAFÍA

BALL, Stephen (1997): *Foucault y la Educación: disciplinas y saber*. S. Ball (comp.), traducción de P. Manzano. Madrid, Morata.

BALL, Stephen (2012): *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. New York, Routledge.

BALL, Stephen (2013): *Foucault, Power and Education*. New York, Routledge.

BEECH, Jason (2011): *Global Panaceas, Local Realities. International agencies and the future of education*. New York, Frankfurt and Main.

BEECH, Jason (2008): *Who is Strolling through the Global Garden? International Agencies and Educational Transfer*. En R.Cowen and A.M. Kazamias (eds), *International Handbook of Comparative Education*, pp. 335-351

BEECH, Jason (2009): *Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities*. En *Comparative Education*, 45 (3), pp 347-364

BERNSTEIN, Basil (1988): *Clases, códigos y control*. Trad. R. Feito Alonso. Madrid, Akal.

BERNSTEIN, Basil (2001): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

BOIX MANSILLA, V. y JACKSON, A. (2011): *Global Competence: Preparing our Youth to Engage the World*. Washington DC: CCSSO Asia Society.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON J.C. (1998): *La Reproducción*. Barcelona, Ed. Lasa.

COULBY, D. y JONES, C. (1996): *Post-Modernity, Education and European Identities*. En *Comparative Education*, vol 32 n. 2, pp. 175-184

DALE, Roger (1999): *Los efectos de la Globalización en la Política nacional: un análisis de los mecanismos*. En *Journal of Educational Policy* 1 (14), 1-17.

DALE, Roger (2000): *Globalization and education: demonstrating a "common world educational culture" or locating a "globally structured educational agenda"*. En *Educational Theory* (Fall 2000), 50: 4. Board of Trustees / University of Illinois.

DALE, Roger (2005): *Globalization, knowledge economy and comparative education*. En *Comparative Education* 41:2, pp 117-149.

FERRATER MORA, JOSÉ (1993): *Diccionario de Filosofía Abreviado*. Buenos Aires, Ed. Hermes

FOUCAULT, Michael (1972): *Arqueología del Saber*. Buenos Aires, Ed. Siglo XXI

JAEGER, WERNER (1942): *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica. Primera reimpresión (FCE Argentina, 1993).

LARSEN, Marianne y BEECH, Jason (2014): *Spatial Theorizing in Comparative and International Education Research*. En *Comparative Education Review* 58, n. 2

MEYER, John y RAMIREZ, Francisco (1999): *The World Institutionalization of Education*, en Schriewer, *Discourse and Comparative Education* (Bern: Peter Lang, 1999), n. 11, pp. 1-32.

OXLEY, Laura & MORRIS, Paul (2013): *Global Citizenship: a Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions*. En *British Journal of Education Studies* 61, 3.

RIZVI, Fazal y LINGARD, Bob (2013): *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Ediciones Morata.

SCIACCA, M.F. (1962): *El problema de la Educación*. Barcelona, Ed. Luis Miracle.

SUAREZ OROZCO, M. (2007): *Learning in the Global Era. International perspectives on globalization and education*. Berkeley, CA, and East Hampton, NY: University of California Press and Ross Institute.

RIZVI y LINGARD (2006). "Globalisation and the changing nature of the OECD's educational work". En H. Lauder et al (eds) *Education, globalization and social change*. Oxford: Oxford University Press.

RIZVI Fazal y LINGARD, Bob (2009): *The OECD and Global Shifts in Education Policy*. En R. Cowen and A.M. Kazamias (eds), *International Handbook of Comparative Education*, London, Springer, pp 437-453.

LINGARD, Bob and GREK, Soritia (2007): *The OECD, Indicators and PISA: an Exploration of Events and Theoretical Perspectives. ESRC/ESF Research Project on Fabricating Quality*. En *Education Working paper*, 2.

LUNDGREN, Ulf (2011). *PISA as a Political instrument: One History behind the formulating of the PISA programme*. En M.A. Pereyra et Al (eds), *PISA Under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam, Sense Publishers, 321-325.

Fuentes documentales

OECD (2006): *Assesing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*. Disponible en www.oecd.org

OECD (2011): *Skills Strategy. Towards an OECD Skills Strategy 2011*. Disponible en www.oecd.org

OECD (2007): *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Paris, OCDE

OECD (2012): *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264177338-en>

OECD (2013a): *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida. Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*. OECD Publishing. Disponible en www.oecd.org

OECD (2013B): *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*. OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/978926420427-en>

OECD (2013c): *OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills*. Disponible en www.oecd.org