

**Grupo 9: Educación y formación para el trabajo**  
Coordinación: Graciela C. Riquelme - [edueco@filo.uba.ar](mailto:edueco@filo.uba.ar)

## **La apropiación de saberes frente a la fragmentación de la educación y formación para el trabajo.**

### **Natalia Herger**

Becaria doctoral CONICET con sede en el Programa de Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.  
[nath@filo.uba.ar](mailto:nath@filo.uba.ar)

En Argentina, diversas medidas de política educativa y sociolaboral implementadas desde la década del noventa han incidido en la expansión, diversificación y fragmentación de la educación y formación. Los estudios realizados (Riquelme, 2003, Riquelme y Herger, 2003 y Herger, 2007) dan cuenta del quiebre del sistema educativo, el vaciamiento de la educación de adultos y la multiplicación de acciones de capacitación utilizadas como herramientas de política social que no han llevado más que a la creación de un circuito de baja calidad para la población con bajo nivel educativo.

En este contexto poco se conoce acerca de los saberes de los que logran apropiarse los jóvenes y adultos que transitan por el sistema educativo, y menos aún acerca de los adquiridos por quienes abandonaron la escuela antes de completar el nivel primario o incluso el secundario y los adquiridos a lo largo de sus trayectorias sociales y de trabajo. El proyecto de investigación de doctorado<sup>1</sup> en curso busca proponer una estrategia de abordaje de la problemática de los saberes apropiados por los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo, en términos de conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridas en el sistema educativo, en las instancias no formales y aún informales, así como interpretar las dificultades que enfrentan en un mosaico fragmentado de ofertas formación.

Esta ponencia se inicia con la caracterización del ámbito de la educación y formación para el trabajo en Argentina en tanto su configuración impacta tanto sobre las posibilidades de

---

<sup>1</sup> Proyecto de doctorado “Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para el trabajo: la apropiación de saberes y la distribución de recursos”, Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Este proyecto se inició en el marco del proyecto de investigación “Escenarios alternativos para la atención de demandas de educación y formación de trabajadores: apropiación de saberes socialmente necesarios y evaluación de efectos distributivos del gasto social” (UBACyT F146)” del Programa Educación, Economía y Trabajo (IICE- F.F.y L.- UBA), dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme. Actualmente continúa en el marco del Proyecto “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la argentina post crisis: Revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores” (Subsidio Fondo Nacional de Ciencia y Técnica (FONCyT)- Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) PICT 2007-00267). Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Graciela C. Riquelme.

acceso a las diversas instancias como sobre los contenidos programáticos. Luego se presentan avances de la indagación teórico-conceptual organizados de acuerdo a discusiones y debates relevantes para la comprensión de la relación educación, trabajo y saberes, incluyendo el análisis comparativo de experiencias de evaluación y reconocimiento de los saberes de jóvenes y adultos en países seleccionados. Las reflexiones finales giran en torno a las dimensiones a considerar en el diseño de una metodología alternativa para evaluar el nivel de conocimientos adquiridos por la población con bajo nivel educativo.

### **1- La educación y formación para el trabajo en Argentina: acerca de la expansión, diversificación, fragmentación y superposición de las políticas**

En la Argentina de las últimas dos décadas, frente al crecimiento del desempleo y la pobreza, los programas de formación y capacitación constituyeron uno de los instrumentos de intervención más utilizados por las políticas de empleo y también por las políticas sociales.

Siguiendo las consignas de organismos técnicos internacionales (principalmente OIT y Banco Mundial), la capacitación para el desempeño laboral fue considerada por el gobierno como uno de los medios más adecuados para incrementar las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo de distintos grupos con dificultades laborales: desempleados, jóvenes, ocupados en actividades de baja productividad y/o informales, discapacitados, mujeres, trabajadores con bajo nivel educativo; etc. El sustento ideológico de estos programas colocaba en los propios trabajadores la responsabilidad de su desocupación, dada su escasa o nula calificación que los convertía en “inempleables” en un contexto de supuesta reestructuración económica-productiva. Se recurría a una interpretación tradicional sobre el mercado de trabajo basada en el déficit de calificación de los desocupados y que obviaba el análisis de la escasa demanda de trabajo del aparato productivo.

En este contexto, las políticas de formación profesional comenzaron a yuxtaponerse con la estrategia de la política social y la formulación de los programas específicos de empleo. Ello dio lugar a las tendencias que caracterizan este ámbito desde la década del noventa:

- la *expansión* de la educación y formación para el trabajo por la multiplicación de programas organizados y financiados por el Estado como por la explosión de instituciones y cursos ofrecidos por el sector privado y la sociedad civil;
- la *diversificación* de los tipos de instituciones y de los cursos por incorporación de nuevas especialidades o temáticas de formación;

- la *fragmentación institucional*, pues los distintos niveles de gobierno (nacional, provincial y municipal) y diferentes ministerios (Educación, Trabajo, Desarrollo Social) encararon y gestionaron ofertas de formación focalizadas y desarticuladas entre sí;
- la *superposición*, expresada en que distintos programas se concentraron en los mismos beneficiarios, repitieron las mismas estrategias de atención y/o financiaron cursos de formación en las mismas especialidades, ramas de actividad y/o niveles de calificación, mientras otras poblaciones no fueron atendidas y otras especialidades resultaron vacantes;
- la *dispersión*, entendida como la aplicación desordenada de recursos y acciones, constituyó el correlato de la fragmentación y la superposición en tanto no se coordinaron ni planificaron las intervenciones de los diferentes sectores del gobierno y menos aún las encaradas por el sector privado o la sociedad civil.

Si bien la expansión y diversificación pueden no constituir un problema en sí mismo, en tanto podrían responder a las diferentes necesidades de formación de la población y/o del aparato productivo; la fragmentación y la dispersión expresan la ausencia de una política integral y coordinada de formación, así como la debilidad del Estado para regular las acciones que desarrollaban los distintos sectores y agentes.

Si bien en los años siguientes a la crisis económica y social de 2001 se plantearon algunos cambios, el análisis de la orientación de las políticas de educación y formación para el trabajo da cuenta de que continúan primando lógicas de neoliberales, cuyas consecuencias se expresan en:

- la fragmentación de los agentes de la educación y formación para el trabajo;
- la falta de planificación de las acciones y/o de los contenidos de la formación;
- la baja cobertura alcanzada frente a las necesidades educativas de la población trabajadora

El escenario resultante es complejo en tanto compromete a diversos sectores, autoridades y ámbitos que se entrecruzan a nivel nacional, provincial y municipal conformando un mosaico de acciones fragmentadas y superpuestas. Es en los ámbitos locales (municipios) en tanto espacios concretos del desarrollo de las políticas y acciones donde se visualizan los efectos negativos.

Nuestros estudios han podido comprobar que “la multiplicidad de programas de educación y formación para el trabajo no alcanzó a atender más que a un reducido porcentaje de la población trabajadora con bajo nivel educativo, organizando para ellas un mercado de capacitaciones cortas, de rápida obsolescencia y con escaso valor formativo, que no respondía a sus necesidades de educación formal ni a su vulnerabilidad en el mercado de trabajo” (Herger, 2007). La revisión del tipo de capacitación ofrecida y la cobertura de los programas dan cuenta de las distancias cualitativas y cuantitativas entre las necesidades educativas de la población

trabajadora y las acciones de intervención propuestas desde el Estado. Sin dudas ello puede ser interpretado como barreras que dificultan a los jóvenes y adultos, especialmente a aquellos con bajo nivel educativo, la construcción de proyectos de educación permanente.

## **2. La apropiación de saberes socialmente relevantes de jóvenes y adultos: indagación conceptual**

La fragmentación y dispersión de las ofertas de educación y formación para el trabajo tiene una dimensión cualitativa ligada a la distribución y apropiación de los saberes socialmente necesarios. En un contexto signado por el uso de términos como competencias, empleabilidad y más recientemente educabilidad, corresponde reinsertar la noción de saberes, priorizando los conocimientos disponibles en las diversas instancias y circuitos formales y no formales por los transitan los sujetos de la educación y formación – jóvenes, adultos, ciudadanos y trabajadores.

El proyecto de investigación de doctorado<sup>2</sup> en curso busca proponer una estrategia de abordaje de la problemática de los saberes apropiados por jóvenes y adultos, en términos de conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridas en el sistema educativo formal y las instancias no formales, así como interpretar las dificultades que enfrentan estos sujetos en un mosaico fragmentado de ofertas de ofertas formación.

En el camino de la indagación conceptual de la problemática de la investigación se han identificado hasta el momento algunas de las discusiones y debates en torno a la relación educación, trabajo y saberes y que difieren en énfasis, perspectivas y alcances. A continuación se desarrollan los mismos organizados en tres temáticas:

- (i) saberes, competencias y calidad del sistema educativo
- (ii) saberes, calificaciones y competencias en el mundo del trabajo
- (iii) el reconocimiento (acreditación y certificación) de las trayectorias sociales, educativas y laborales de los trabajadores

Se trata de una primera sistematización sobre una problemática compleja y que requiere un abordaje desde diversas disciplinas, tales como, la sociología de la educación; la sociología del

---

<sup>2</sup> Proyecto de doctorado “Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para el trabajo: la apropiación de saberes y la distribución de recursos”, Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Este proyecto se inició en el marco del proyecto de investigación “Escenarios alternativos para la atención de demandas de educación y formación de trabajadores: apropiación de saberes socialmente necesarios y evaluación de efectos distributivos del gasto social” (UBACyT F146)” del Programa Educación, Economía y Trabajo (IICE- F.F.y L.- UBA), dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme. Actualmente continúa en el marco del Proyecto “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la argentina post crisis: Revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores” (Subsidio Fondo Nacional de Ciencia y Técnica (FONCyT)- Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) PICT 2007-00267). Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Graciela C. Riquelme.

trabajo, la economía política de la educación, la didáctica general y didáctica del trabajo o de las profesiones y la psicología cognitiva y del trabajo.

### ***2.1. Saberes, competencias y calidad del sistema educativo***

Diversos estudios que abordan el saber (Barbier y Galanatu, 2003; Beillerot y otros; 1998; Charlot; 1987) destacan la polisemia de la noción y la conveniencia de establecer de que se habla cuando se la utiliza, en tanto, puede designar “un enunciado, una realidad exterior a los sujetos humanos y susceptible de ser “transmitida” (lo que hemos llamado “saberes objetivados”), otras veces designa un estado, una realidad, por lo contrario, indisociable de los sujetos humanos (los “saberes detentados”)” (Barbier y Galanatu, 2003).

La noción de “saber” en singular remite a “lo que por un sujeto es adquirido, construido o elaborado por el estudio o la experiencia” (Beillerot, 1998), es decir, refiere a experiencias cognitivas de apropiación, adquisición o interiorización. Mientras que la acepción dominante de la noción de saberes en plural remite a “enunciados proposicionales asociados de forma relativamente estable a representaciones o a sistemas de representaciones sobre el mundo y su transformación, siendo objeto de reconocimiento social y de un control situándose en el registro de la validez (epistemológica: verdadero/falso; pragmática: eficacia/ineficacia), y considerados como susceptibles de ser investidos en actividades de pensamiento, de comunicación o de transformación del entorno” (Barbier y Galanatu, 2003).

De esta última definición cabe destacar, por su vinculación con la enseñanza, y especialmente con el curriculum, que los saberes son producidos en un contexto histórico y social; hacen referencia a culturas, expresan, muestran modos de socialización y apropiación en las mismas. Resulta así comprensible que la cuestión de los saberes esté unida a la de la legitimidad de unos saberes sobre otros.

La definición de los saberes socialmente relevantes o socialmente significativos adquiere sentido en la dinámica de las relaciones de reproducción social, siendo el curriculum escolar una instancia de explicitación de los saberes legítimos y válidos de enseñarse y aprenderse, del modo deseable de relacionarse con esos saberes y de los logros esperables. Así, “la estratificación de los saberes, que reproduce y legitima la estratificación social, sirve al mantenimiento del orden social, siendo sostenida igualmente por las formas tradicionales de organización del saber que se reproducen en la formación de los docentes y en la organización del currículo escolar” (Young, 2000, citado por Camilloni, 2006).

Desde hace casi dos décadas, en un contexto de crecientes críticas al sistema educativo y pretensiones de modernizar el curriculum por objetivos para adaptarlo a los cambios que se estaban produciendo en el campo del trabajo y la economía, se introduce la noción de competencias que “tiende a sustituir a otras nociones que prevalecían anteriormente como las de saberes y conocimientos en la esfera educativa, o la de calificación en la esfera del trabajo. Estas nociones no por ello desaparecen, pero pierden su posición central y, asociadas a las competencias, sugieren otras connotaciones” (Rope, 1996; p. 33, citado por Barbier y Galanatu, 2003).

A nivel mundial, la noción de competencias comenzó a ocupar un espacio en la operacionalización de los aprendizajes desde la teoría conductista y neo-conductista norteamericana, como también entre pedagogos franceses (Le Boterf, Perrenoud, entre otros) y algunos alemanes especializados en la formación para el trabajo (Negt), y en el caso de América Latina por influencia del documento elaborado por la Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills de Estados Unidos en 1992.

El término competencias tiene múltiples definiciones y no se utilizan de la misma manera en el ámbito educativo que en el ámbito del trabajo, “es empleada tanto para designar la legitimidad de un sujeto al emprender una actividad, como para designar lo que supone en él una actividad concreta, en situación, como incluso para designar lo que supone un trayecto escolar o un trayecto de formación, lo que es producido y evaluado a su termino” (Barbier y Galanatu, 2003). Sin embargo, todas las definiciones enfatizan la estrecha relación entre competencias y desempeños, es decir, formar por competencias implica desarrollar las habilidades y las destrezas para “saber qué hacer” ante situaciones problemáticas y cambiantes.

El énfasis que la formación por competencias coloca en la acción y la puesta en acto, instala la discusión acerca la relación entre saberes y competencias y sobre cuál debe priorizar la escuela, “a los que pretenden que la escuela deba desarrollar competencias, los escépticos oponen una objeción clásica: ¿no va esta tarea en detrimento de los saberes?” (Perrenoud, 2008). Para resolver esta discusión diversos autores, entre ellos Perrenoud, sostienen que “la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario”, pero agrega, “no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas” (Perrenoud, 2008). Es decir, esta propuesta plantea no sólo la

urgencia de vincular los saberes con las prácticas sociales, situaciones complejas y problemas, sino también aligerar los programas y trabajar un número más limitado de nociones disciplinares. Cabe al menos plantear que en el marco de la segmentación que caracteriza a los sistemas educativos estas propuestas podrían generar mayor diferenciación en acceso a la escuela y al conocimiento por parte de la población perteneciente a diferentes estratos sociales.

En el mismo contexto de crítica y preocupación por los desajustes del sistema educativo frente a las demandas de la sociedad del conocimiento y a los nuevos requerimientos productivos, se da primero en los países centrales y posteriormente en los países en desarrollo y periféricos debates en torno a la calidad de la educación.

Actualmente, la literatura sobre el tema producida por organismos internacionales propone un abordaje de la calidad que incluye cinco dimensiones, relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia:

“Desde el punto de vista de sus finalidades, la educación ha de ser *relevante*, es decir, debe habilitar a las personas para un ejercicio competente de su libertad y condición ciudadana; del mismo modo, la educación sólo puede lograr este propósito si es *pertinente* a las condiciones concretas en las que las personas actúan. Por otra parte, el hecho de tener un carácter universal, es decir de alcance para todos, y que habilita a las personas en términos de sus capacidades para la vida, hace que la *equidad* sea un factor consustancial a una educación de calidad. Por otra parte, al tratarse de un derecho, la acción pública resulta de crucial importancia, y en este sentido, una educación de calidad requiere ser *eficaz* al alcanzar los objetivos o metas que se plantea en el ámbito del accionar público, así como debe honrar los recursos que los ciudadanos destinan a la tarea mediante una operación *eficiente*” (UNESCO-OREALC, 2007).

Si bien una definición multidimensional de calidad haría esperable propuestas igualmente múltiples de intervención en el sistema educativo, la medida que más se impuso fue la medición de logros a través de operativos nacionales e internacionales de evaluación de los alumnos. Las preguntas críticas corresponden a qué se evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa, una caracterización preliminar de algunas pruebas con carácter internacional (PISA, TIMSS, PIRLS) y en Argentina da cuenta de modelos similares:



### Pruebas de rendimiento de los alumnos

Prueba	Objetivos	Cobertura	Contenidos que se evalúan	Metodología
<p>Programme for International Student Assessment (PISA) (OCDE).</p> <p>Inició en el año 2000. Se realiza cada tres años.</p> <p>Argentina participó en 2000 y 2001.</p>	<p>Conocer si las personas que están en una edad próxima a la culminación de la escolarización obligatoria e iniciando su tránsito a la adultez, cuentan con herramientas básicas para afrontar los desafíos de la sociedad actual.</p>	<p>La población elegida para evaluar es la de los estudiantes que tienen 15 años, ya que ésta es la edad en la que la mayoría de ellos finaliza su escolaridad obligatoria en los países miembros.</p> <p>Países miembros de la OCDE y otros países no miembros.</p>	<p>Evalúa tres capacidades: Capacidad Lectora, Capacidad Matemática y Capacidad Científica. Se entiende por Capacidad, el dominio de un cuerpo de conocimientos y habilidades básicos necesario para lograr una participación activa en una sociedad moderna.</p>	<p>Esta evaluación pone énfasis en la capacidad de procesos, en la comprensión de conceptos y en la habilidad de los estudiantes para desenvolverse en situaciones variadas dentro de cada capacidad. No se limita a lo que los estudiantes han aprendido en la escuela sino que pone especial interés en el uso que hacen de estos aprendizajes.</p> <p><i>Pruebas de rendimiento:</i> se construyen a partir de los textos, ejercicios y preguntas aportados por los países participantes. Las pruebas están constituidas por ejercicios de dos tipos: Ejercicios cerrados con cuatro o cinco opciones de respuesta para elegir la correcta. Ejercicios abiertos de respuesta corta y ejercicios abiertos de respuesta extendida, en las que el alumno tiene que construir y desarrollar la respuesta.</p> <p><i>Cuestionarios de contexto:</i> a través de cuestionarios a los estudiantes y a los directores de los establecimientos, se evalúan las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, las actitudes y las conductas de los estudiantes relacionadas con cada una de las áreas y la magnitud y tipo de relaciones e influencias de esos factores con el rendimiento en las pruebas.</p>
<p>Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) <i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> (IEA)</p> <p>Inició en el año 1999. Se realiza cada cuatro años.</p>	<p>- Proveer información para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje matemáticas y ciencias</p> <p>- Encontrar factores directamente relacionados con el aprendizaje de los estudiantes que puedan modificarse por la política educativa (currículo, asignación de recursos o las prácticas de enseñanza)</p>	<p>Evalúa el rendimiento del alumnado en matemáticas y ciencias en dos cursos: 4° grado y 8° grado</p>	<p>Matemáticas y Ciencias</p>	<p>La mayoría de los ítems de las pruebas del TIMSS <i>Trends</i> se centran en un contenido concreto, pero también se necesitan conocimientos o destrezas procedentes de otras áreas de contenidos.</p> <p>Comprende pruebas escritas en matemáticas y ciencia, junto con una serie de cuestionarios que recogen información sobre los contextos sociales y educativos.</p> <p>Los test contienen preguntas cerradas en las que los estudiantes deben seleccionar las respuestas adecuadas y problemas para resolver que obligan a construir sus propias respuestas.</p>
<p>Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) <i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> (IEA)</p> <p>Inició en el año 2001. Se realiza cada cinco años.</p>	<p>-Medir las tendencias progreso en lectura</p> <p>- Conocer los factores del hogar y la escuela que afectan el progreso de los niños en la lecto-escritura</p>	<p>Evalúa el rendimiento del alumnado en lectoescritura en el 4° grado.</p>	<p>Dominio de la lecto-escritura.</p>	<p>PIRLS se centra en tres aspectos del dominio de lectoescritura: - procesos de comprensión; - propósitos de la lectura;- comportamientos y actitudes hacia la lectura.</p> <p>Los procesos de lectura y comprensión es evaluada utilizando una prueba que incluye cinco pasajes literarios y cinco informativos. Cada uno es acompañado de aproximadamente 12 preguntas, con aproximadamente la mitad de elección múltiple y la mitad que requiere la construcción de la respuesta.</p> <p>Cuestionarios de contexto: se administran a los estudiantes, sus padres, sus profesores, y los directores de sus escuelas. Las preguntas están diseñados para medir los aspectos clave del origen de los estudiantes y los entornos escolares.</p>



<p>Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo que evalúa el desempeño de los estudiantes en América Latina y el Caribe (SERCE) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (UNESCO-OREALC)</p> <p>Primer estudio en 1997. SERCE : 2006</p>	<p>-Generar conocimientos acerca de los rendimientos de los estudiantes de 3° y 6° grados de Educación Primaria en América Latina y el Caribe en las áreas de Matemática, Lenguaje (Lectura y Escritura) y Ciencias.</p> <p>- Explicar dichos logros identificando las características de los estudiantes, de las aulas y de las escuelas que se asocian a ellos en cada una de las áreas evaluadas.</p>	<p>- Los estudiantes de 3° y 6° grados de Educación Primaria en América Latina y el Caribe en las áreas de Matemática, Lenguaje (Lectura y Escritura) y Ciencias.</p> <p>- Participaron 16 países (incluida Argentina) y un estado subnacional:</p>	<p>Matemática, Lenguaje (Lectura y Escritura) y Ciencias.</p>	<p>- El enfoque de habilidades para la vida promovido por UNESCO. Establece destrezas, principios, valores y actitudes que los alumnos latinoamericanos deberían aprender y desarrollar, para actuar y participar plenamente en la sociedad.</p> <p>- Para evaluar los desempeños de los estudiantes en Matemática, Lectura y Ciencias, se diseñan instrumentos con preguntas de dos tipos. Por un lado, preguntas cerradas, con un enunciado y cuatro opciones de respuesta, de las cuales sólo una se considera correcta. Por otro, preguntas abiertas, con una instrucción a partir de la cual el estudiante debe resolver un problema y mostrar el procedimiento seguido al hacerlo.</p> <p>Cuestionarios de contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de Estudiante</li> <li>- Cuestionario del Docente</li> <li>- Cuestionario sobre la Enseñanza</li> <li>- Cuestionario del Director</li> <li>- Ficha de Empadronamiento</li> <li>- Cuestionario de Familia</li> </ul>
<p>ARGENTINA: Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (ONE)</p> <p>Se llevan a cabo periódicamente en las 24 jurisdicciones del país desde el año 1993.</p>	<p>a) Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, informando sobre determinados desempeños alcanzados por los estudiantes en el país, a través de las capacidades cognitivas y de los contenidos, en los diferentes niveles y áreas.</p> <p>b) Aportar, desde de la evaluación de los alumnos y de los factores asociados al aprendizaje, los insumos estadísticos y pedagógicos para mejorar el desarrollo de políticas educativas sustentadas en la realidad de las aulas.</p>	<p>El operativo del año 2005 (último disponible en la web) evaluó a estudiantes pertenecientes a los siguientes ciclos y niveles de la educación:</p> <p>Primer ciclo de la EGB/ Primaria- 3° Año</p> <p>Segundo ciclo de la EGB/ Primaria- 6° Año</p> <p>Tercer ciclo de la EGB/ Secundaria-9° AÑO / 2° Año Nivel Polimodal/ Secundaria-último año.</p> <p>La implementación fue muestral.</p>	<p>El operativo del año 2005.</p> <p>- Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, en 3°, 6° y 9° año de la Educación General Básica y en el último año del Nivel Polimodal o Medio y - Ciencias Sociales en 3° y 6° año de la EGB y Formación Ética y Ciudadana en 9° año de la EGB y en el último año del Nivel Polimodal o Medio.</p>	<p>- La prueba se conformó con preguntas de selección múltiple y con preguntas de desarrollo (o de respuestas abiertas cortas).</p> <p>- También releva información de Directores, Docentes y Estudiantes a través de Cuestionarios de Contexto. Dichos cuestionarios ofrecen información principalmente sobre las siguientes dimensiones de contexto: Características del director, del alumno y del docente, Infraestructura y recursos del establecimiento, Prácticas institucionales, Prácticas pedagógicas, Antecedentes académicos del alumno, Nivel económico de la familia, Nivel educativo de la familia, Motivación académica, Percepción de la institución, entre otras.</p>

Las diferentes pruebas tienden a evaluar la eficacia del sistema educativo, midiendo como en el caso de Argentina si los alumnos alcanzan desempeños adecuados en las disciplinas seleccionadas del curriculum de acuerdo al grado o año que cursan. PISA parece diferenciarse de las restantes pruebas pues apunta no sólo a lo que los estudiantes han aprendido en la escuela sino que pone especial interés en el uso que hacen de estos aprendizajes.

Las evaluaciones se realizan a una muestra de estudiantes, se centran en áreas disciplinares comunes (Lectura y Escritura, Matemática y Ciencias) y en general incluyen cuestionarios sobre las características de los alumnos, sus hogares, el docente y el establecimiento en el que estudia, considerados factores que influyen en el proceso de aprendizaje.

Respecto al para qué de las pruebas, se señalan dos tipos de objetivos: (i) estadísticos y de información y (ii) de intervención tendientes al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunos autores (Carnoy, 1997) alertan que la evaluación de la calidad se presenta como una solución para los problemas cualitativos pero por sí sola es inadecuada. “Ninguna política de gestión puede mejorar la calidad sin el concurso de maestros idóneos bien compenetrados de sus asignaturas y con la tecnología didáctica adecuada” (Carnoy citado por Riquelme, 2004). En este sentido, al menos en Argentina, muestran todavía la falencia en transformar los resultados de las pruebas en herramientas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

En los últimos años, también se han realizado evaluaciones sobre los niveles de conocimiento alcanzados por la población adulta. Las mismas se fundamentan en la preocupación por la vinculación entre el rendimiento económico de las naciones y las características educativas y de formación de los recursos humanos con los que cuentan. Las pruebas que se han relevado hasta el momento se centran en los niveles de alfabetización alcanzados por los adultos, entendiéndose por ello “capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización implica un proceso continuo de aprendizaje que permita a una persona lograr sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y para participar plenamente en la comunidad y la sociedad en general” (UNESCO, 2004)

Medición de saberes de la población adulta

Prueba	Objetivos	Cobertura	Contenidos que se evalúan	Metodología
International Adult Literacy Survey (IALS) (OCDE) 1994, 1996 y 1998	1) Desarrollar un instrumento de evaluación que permita comparar los niveles de alfabetización a través de distintas lenguas y culturas. 2) Realizar comparaciones de los niveles de alfabetización de personas de diferentes países	Muestra representativa de la población adulta de 16 a 65 años. - En 1994: nueve países: Canadá, Francia, Alemania, Irlanda, Países Bajos, Polonia, Suecia, Suiza y Estados Unidos. - 1996: se sumaron Australia, la comunidad Flamenca de Bélgica, Gran Bretaña, Nueva Zelanda e Irlanda del Norte - 1998: se sumaron Chile, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Italia, Noruega, Eslovenia y Suiza (Italiana)	Evaluación directa de los niveles de alfabetización: tres ámbitos de la alfabetización: a) Prosa: los conocimientos y habilidades necesarias para comprender y utilizar la información de textos; b) Documento: los conocimientos y habilidades necesarias para localizar y utilizar la información contenida en diferentes formatos c) Cálculo: el conocimiento y las habilidades necesarias para aplicar operaciones aritméticas	Encuesta a encuesta por muestreo de hogares representativa del conjunto de la población adulta.  El elemento central de la encuesta fue la evaluación directa de la alfabetización de los encuestados utilizando tareas comunes de diverso grado de dificultad, procedentes de una amplia gama de temas y áreas de conocimiento. El segundo cuestionario incluía preguntas sobre la auto-evaluación de la alfabetización de los encuestados, sobre la formación en el año anterior a la encuesta y sobre la percepción de los obstáculos a la realización de una mayor alfabetización de los niveles de habilidad.
Adult Literacy and Life Skills Survey (OCDE y otros organismos internacionales) 2003	1) Construir sobre las habilidades medidas en 1994 IALS los parámetros de partida en todos los países y lenguas. 2) Análisis internacional, nacional y sub-nacionales de la correlación y antecedentes posibles de las competencias.	Muestra representativa de la población adulta de 16 a 65 años.  Bermuda, Canadá, Italia, Noruega, Suiza, EEUU y el Estado Mexicano de Nuevo León	lectura, escritura, aritmética y habilidades para resolver problemas	El elemento central de la encuesta fue la evaluación directa de la lectura, escritura, aritmética y habilidades para resolver problemas comunes de los encuestados utilizando tareas de diverso grado de dificultad, procedentes de una amplia gama de temas y áreas de conocimiento. Esta información fue respaldada por la información de antecedente sobre los encuestados. El segundo cuestionario incluía preguntas sobre la auto-evaluación de la alfabetización y la aritmética de los encuestados, sobre la formación que el demandado ha tenido en el año anterior a la encuesta y sobre la percepción de los obstáculos a la realización de mejora de lectura, escritura y aritmética niveles de habilidad
Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP) UNESCO	LAMP es una herramienta fundamental para el desarrollo e implementación de políticas dentro del marco de su programa <i>Literacy Initiative for Empowerment (LIFE)</i> cuyo fin es apoyar el logro de la meta de alfabetización de la EPT. El programa LAMP proporcionará los datos básicos sobre los cuales se podrán construir los planes de ejecución de la iniciativa LIFE y programas de alfabetización para adultos.	Muestra representativa de la población adulta (de 15 años o más)  Pruebas piloto en: - Territorios Autónomos Palestinos - El Salvador, - Kenya, - Mongolia, - Marruecos - Níger	Alfabetización funcional en tres ámbitos a) Prosa: b) Documento c) Cálculo (Ídem IALS)	El marco conceptual de LAMP es una adaptación de la Encuesta Internacional sobre la Alfabetización de Adultos (IALS), primera evaluación a nivel mundial del alfabetismo de adultos realizada en distintos países e idiomas  El cuestionario mide el espectro de niveles de alfabetización desde las muy básicas de lectura, escritura y aritmética a las más altas necesarias para participar plenamente en una sociedad del aprendizaje.  LAMP incluye el desarrollo y la administración de un cuestionario de antecedentes que proporciona información sobre: - los subgrupos de la población cuyo nivel de alfabetización les coloca en situación de riesgo; - la relación entre las características individuales y los niveles de calificación, ya sea bueno o malo, y - el impacto que tiene la alfabetización los principales derechos económicos, sociales, educacionales y de salud.
National Assessment of Adult Literacy EEUU - 2003	Proporcionar información sobre la alfabetización de adultos y relacionarlos con las características de esta población.	Muestra a nivel nacional de los adultos de 16 años o más	Mide tres tipos de alfabetización - en prosa, en el documento, y cálculo.	Está diseñado para medir la alfabetización funcional en inglés. La evaluación mide cómo los adultos utilizan la información impresa y escrita para funcionar adecuadamente en el hogar, en el lugar de trabajo, y en la comunidad.

Informes recientes referidos a países desarrollados (King y Palmer, 2008) plantean las dificultades que la escasez de información sobre las habilidades básicas de lecto-escritura y las habilidades técnicas alcanzadas por los jóvenes y adultos generan para la planificación de acciones de educación y formación. En nuestro país no se han aplicado aún encuestas ni operativos para evaluar los saberes o conocimientos de la población adulta, aunque como se verá más adelante hay experiencias dirigidas al reconocimiento de los saberes/competencias vinculadas al trabajo.

## ***2.2. Saberes, calificaciones y competencias en el mundo del trabajo***

La relación empleo, ocupación, saberes y educación ha variado en función de las características del cambio tecnológico y por ende de las estrategias desarrolladas en la organización del trabajo en los últimos cincuenta años –fueran esta tayloristas, fordistas o de automatización flexible y de introducción de las nuevas tecnologías informatizadas (NTI)-comportando roles diferentes para los protagonistas involucrados: trabajadores, empresarios o el mismo Estado.

Luego de los ochenta, la revisión integral de la noción de calificación llevó a destacar su carácter relativo, empírico y particular, acorde al juego de fuerzas y relaciones de conflicto entre los grupos y/o actores sociales. “Los franceses son quienes académicamente han circunscripto y desarrollado el problema, que podía organizarse alrededor de cuatro grandes ejes: a) la calificación como concepto teórico o empírico; b) la calificación como eje de la relación empleo-formación; c) la calificación como concepto relativo y conflictual versus la calificación como concepto esencial y substancial; y d) los abordajes complementarios” (Riquelme, 1996).

Los cambios acontecidos, luego de la progresiva automatización en los procesos de trabajo, se expresaron en la transformación del trabajo directo en indirecto, del manual en no manual, en la aparición de nuevas funciones y división del trabajo con grados diferentes de autonomía y responsabilidad. El pasaje de la “producción en masa” a la “especialización flexible” parece marcar el ritmo de los cambios: la producción en masa pierde terreno a favor de una producción más diferenciada; la organización de la empresa evoluciona en dirección de una mayor flexibilidad y descentralización. La subcontratación y el desarrollo del trabajo en equipo aparecen como consecuencias de la introducción de las nuevas tecnologías a la producción. En este marco se inscribe el pasaje de la lógica de calificaciones a la lógica de las competencias en la gestión de la fuerza de trabajo.

Mientras, los sociólogos del trabajo, sociólogos de la educación y pedagogos aún discutían acerca del desarrollo de calificaciones para el mundo del trabajo, se introdujo la noción de competencias entendidas como el conjunto integrado de conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos que las personas ponen en juego para desempeñarse eficazmente en distintas organizaciones y contextos laborales.

La noción de competencia intenta reemplazar la de calificaciones laborales y de acuerdo a algunos sociólogos del trabajo este deslizamiento semántico daría cuenta de las transformaciones en curso en las relaciones del trabajo: “políticas de empleo orientadas a la búsqueda de flexibilidad y políticas de cambio de la organización del trabajo o de la gestión del personal, políticas que a su vez se inscriben en un contexto marcado por una contracción masiva de los empleos, cambios acelerados de las tecnologías de producción y procesamiento de la información, una mayor competencia en los mercados, y el debilitamiento de las organizaciones profesionales y políticas de los asalariados, principalmente los sindicatos” (Tanguy; 2001).

En ámbito laboral la noción de competencias cambia las reglas de juego: mientras la calificación correspondía a acuerdos de ramas profesionales entre los representantes de los empleadores y de los asalariados, la competencia es generalmente un acuerdo que tiene lugar en cada empresa a partir del encuentro entre el asalariado y la jerarquía empresaria. Se trata de dos lógicas distintas de organización del trabajo, “la de la calificación controlada por las organizaciones sindicales y la de las competencias que se expresa en una búsqueda de individualización. (...) La lógica de las competencias tiende a hacer aceptar las diferenciaciones salariales como resultantes de propiedades y acciones individuales en la medida en que la evaluación se presenta (¿y quizá incorpora?) como una autoevaluación” (Tanguy; 2001).

Esta constituye una diferencia fundamental entre el concepto de calificaciones y competencias, mientras el primero apunta a la descripción de los puestos de trabajo, el segundo se basa en la descripción de los atributos que los individuos deben tener para acceder a los mismos. Las competencias ya no se basan sólo en conocimientos adquiridos en las instituciones formales o en la propia experiencia laboral incluyen también aspectos personales y disposiciones subjetivas, es decir, cobran mayor peso las características de socialización. De esta manera se acrecientan los procesos de exclusión y diferenciación de los trabajadores, que no sólo afectan a la clase obrera sino que se van extendiendo a los sectores de clase media asalariada. Los procesos de selección a la par que se vuelven más técnicamente precisos, se vuelven también más arbitrarios pues no sólo evalúan conocimientos técnicos.

Ligadas al concepto de competencias surgen las discusiones en torno a la empleabilidad entendida como un corolario de los conocimientos, las habilidades y el esfuerzo individual de adecuación. En un mercado de trabajo competitivo corresponderá al individuo realizar las opciones más adecuadas para conquistar las mejores posiciones. Se trata de una versión aggiornada de la teoría del capital humano en tanto afirma las ventajas de la inversión individual en capital humano, pero excluye la garantía de integración e inserción efectiva dado que “el contexto de pleno empleo desapareció para siempre y en el mercado no hay lugar para todos” (Gentili; 2002).

Cabe señalar que el enfoque de competencia que ha sido presentado hasta aquí corresponde al utilizado en la definición de las NVQ<sup>3</sup> británicas, difundido y aplicado en muchos países de América Latina, pero el enfoque conductista “es sólo una de las muchas maneras en que la competencia se ha enfocado dentro de las ciencias sociales (...) ligado a las aspiraciones políticas de la Nueva Derecha para cambiar la cultura británica de las instituciones y la vida económica en la dirección de la ideología neo-liberal de mercado” (Jones y Moore, 1995). Para los autores citados, debe distinguirse entre un modelo conductista que empíricamente se centra en las normas de desempeño definidas y uno estructuralista que ve como una competencia subyacente, la capacidad generativa (Jones y Moore, 1995).

Desde otras perspectivas teóricas, los estudios sobre el proceso de conocimiento y aprendizaje en las organizaciones plantean la distinción entre saberes tácitos y saberes explícitos, así como la dinámica que se establece entre ellos en situaciones de trabajo y especialmente en las organizaciones (Collins, 1974, Gibbons y Johnston, 1974, Nonaka y Takeuchi, 1995; Rojas, 1999). El conocimiento tácito es conocimiento personal, difícil de formalizar y comunicar a otros, mientras que el conocimiento explícito es conocimiento formal y por lo tanto más fácil de transmitir entre individuos y grupos.

Siguiendo a Nonaka y Takeuchi (1995) hay cuatro modos de conversión del conocimiento. De conocimiento tácito a tácito (socialización); de conocimiento tácito a explícito (exteriorización); de conocimiento explícito a explícito (combinación); de conocimiento explícito a tácito a través de la interiorización. Son procesos que se realimentan recíprocamente en una espiral continua de creación de conocimientos de la organización (Novick, 2002).

Tomando estos planteamientos cabe al menos señalar que la adopción de la noción de competencia rescata los procesos de socialización y exteriorización pero deja de lado las

---

<sup>3</sup> National Vocational Qualifications



condiciones en que se realiza la construcción de saberes vinculados con los procesos de combinación e interiorización. En un proceso de trabajo específico se ponen en juego saberes estrictos que, si bien pueden ser medidos a través de pruebas y demostración de competencias, se logran en el pasaje por el sistema educativo y la participación en el mundo del trabajo. Estos constituyen las únicas garantías para la apropiación de saberes, tanto de “saber hacer” como de “saber ser”, para finalmente mostrarlo en situaciones de trabajo. Si sólo se presta atención a las certificaciones concretas y de puesta en acto, se descuida el contexto de construcción de los saberes necesarios para los procesos de trabajo y sobre todo el desarrollo formativo de los individuos en un proyecto de vida.

### ***2.3. El reconocimiento (acreditación y certificación) de las trayectorias sociales, educativas y laborales de los trabajadores***

En este apartado se presenta brevemente una problemática que si bien no es nueva, tomó impulso en la última década: el reconocimiento de los saberes adquiridos fuera del sistema educativo, especialmente aquellos obtenidos y orientados al trabajo, y los diversos modelos institucionales para la certificación y acreditación de los mismos.

Un estudio comparativo sobre países europeos señala que la “validación de la educación no formal e informal es una nueva actividad en la que los objetivos y las responsabilidades deben ser aclaradas. Esta necesidad se refleja la diversidad conceptual que caracteriza el terreno” (Colardyn. y Bjørnavold, 2005). En el informe se reconoce que los términos como validación, acreditación, certificación, reconocimiento y evaluación a menudo están entremezclados; adoptándose el término "validación" para designar las actividades que abarcan la identificación a través de la evaluación y el reconocimiento de los resultados del aprendizaje independientemente de cómo haya sido adquirido.

El informe documenta que, en un número creciente de los estados de la Unión Europa, la validación de los aprendizajes no formales e informales se ha convertido en una actividad permanente en el ámbito de la educación, la formación, el empleo, sin embargo, cada país se encuentra en distintas fases de formulación y aplicación de políticas :

“(a) experimentación y la incertidumbre. Algunos países están en una etapa experimental, pero aceptan la necesidad de iniciativas;

(b) sistemas nacionales emergentes. Otros países se dirigen hacia sistemas nacionales basados en fundamentos jurídicos y marcos institucionales;

(c) sistemas permanentes ya existentes. Finalmente, hay países donde los sistemas se introdujeron tempranamente (Reino Unido, Francia; entre otros), lo que no significa, que la política de desarrollo este terminada, al contrario hay importantes debates sobre el tema” (Colardyn. y Bjørnavold, 2005).

Los modelos de evaluación y reconocimiento de saberes difieren en cada país pues su conformación responde a las interpretaciones del contexto económico y productivo y fundamentalmente a sus propias tradiciones institucionales en formación profesional. Entre los casos estudiados sobresalen Francia e Inglaterra en tanto constituyen dos sistemas con larga tradición y diferencias significativas.

Francia es uno de los primeros países en desarrollar procedimientos de validación de la experiencia adquirida (VAE) que se hace o bien en situación de trabajo, real o reconstituida, o bien a partir de un *dossier* en el que los candidatos describen las actividades que les permitieron adquirir las competencias que quieren validar. La elaboración del dossier implica “un importante trabajo de elaboración, ya que el discurso de la persona acerca de sus actividades debe poder confrontarse con la normas de evaluación, que no pueden referirse a una actividad de trabajo específica” (Kirsch, 2000).

En la Inglaterra de fines de los ochenta el sistema fue impulsado por el gobierno y dirigido por los empleadores. Los sindicatos se sumaron posteriormente, a través de la negociación a nivel de empresas y, recién en 1997, como integrantes de la nueva autoridad del sistema (Autoridad de las Calificaciones y el Currículo-QCA) y otras instancias institucionales (Organismos sectoriales normalizadores y Standards Setting Bodies). El sistema se basa en la definición de normas de competencias (NVQ), que emplean el análisis funcional para la producción de referenciales. “Los británicos se vieron enfrentados a la cuestión de la precisión del referencial de las NVQs, donde los estándares son muy precisos y detallados para que cualquier evaluador sepa lo que debe buscar” (Kirsch, 2000). Las críticas a este tipo de metodología plantean que “descomponer las acciones listadas en un referencial en acciones más elementales contribuye a hacer perder de vista el sentido de la actividad” (Kirsch, 2000).

En América Latina, la certificación ocupacional no constituye una temática nueva en las discusiones sobre educación y trabajo ni en las políticas de empleo, ya en 1979 OIT había encarado un programa regional tendiente al reconocimiento de las calificaciones ocupacionales independientemente de la forma como se adquirieron. Sin embargo, es en los noventa que estas propuestas tomaron impulso y se concretaron de la mano de la introducción de la noción de competencias laborales.

Lo característico del enfoque de la competencia laboral que se ha difundido en la región es que busca que el conjunto conformado por la intersección de los conocimientos técnicos específicos, las habilidades generales y la comprensión de un determinado trabajador puedan ser comprobados por sus resultados en un determinado contexto. Así, la certificación de competencias se define como “el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador, efectuado con base en la evaluación de sus competencias en relación con una norma y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso educativo” (Irigoin y Vargas; 2002).

Ello podría interpretarse como un elemento democratizador dado el reconocimiento explícito del acervo de conocimientos y capacidades desarrollados a partir de diversas instancias (educativas, laborales, de formación profesional) sin embargo los autores son claros al señalar que “el certificado adquiere la dimensión de referencia creíble, como señal de las capacidades que un trabajador posee y que en la medida que sean claramente transmitidas al empleador pueden ahorrar recursos valiosos en su búsqueda por un recurso calificado.” (Vargas; 2002). La función de la certificación consiste en reducir la asimetría de información entre los trabajadores y las empresas garantizando un desempeño real satisfactorio en un puesto determinado.

Utilizadas como políticas de empleo dirigidas a trabajadores desocupados y/o del sector informal suelen resultar en mecanismos de diferenciación y exclusión de los trabajadores que deben demostrar ser lo suficientemente competente para el puesto de trabajo. Se refuerzan así procesos crecientes de individualización de los relaciones sociales y laborales.

En Argentina los proceso de acreditación y certificación se han iniciado recientemente, identificándose dos experiencias conceptual y metodológicamente muy diferentes. Un caso corresponde a los desarrollos del Ministerio de Trabajo Nacional a través del Programa de calidad del empleo y formación. Paralelamente en el ámbito del gobierno de la Provincia de Buenos Aires existió la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales, que posteriormente cambio su denominación a Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo, lo que implicó una re-orientación conceptual sustantiva. Una breve caracterización de ambas iniciativas dará contexto a las reflexiones que se presentaran en el último punto de esta ponencia.

El programa de calidad del empleo y formación reproduce los modelos aplicados en otros países de América Latina, tomando como referencia los desarrollos de CINTERFOR (OIT) y con financiamiento de otros organismos internacionales como el BID. El programa, iniciado en 2001, ha realizado experiencias de certificación de trabajadores en oficios puntuales del sector gráfico, mantenimiento de automotores, metalúrgico y pastelero. En cada

caso se ha trabajado en convenio con unas pocas cámaras empresarias y sindicatos que tienen sólo representación limitada a ámbitos locales o de ciudades, y las experiencias tienen un alcance también a ese nivel. Recientemente, se han iniciado actividades de normalización de competencias para ocupaciones de nivel operario de los sectores automotriz, calzado, construcciones, contact center, madera, metalmecánico, naval, rural, software, vitivinícola y turismo.

Para identificar y certificar competencias se aplican los mismos métodos y técnicas utilizados en otros países, principalmente el llamado análisis funcional. Lejos se está aún de desarrollos metodológicos propios que superen la descomposición de las tareas de cada puesto. Para los trabajadores, principalmente los desocupados y con bajo nivel educativo, estos programas suelen devenir en cursos de capacitación con contenidos puntuales y para la tarea específica desconocimiento otras necesidades educativas y de formación de los sujetos.

Respecto a los procedimientos institucionales se convoca a asociaciones, instituciones y otros organismos a registrarse para actuar como certificadoras. Cabe advertir los riesgos de generación de un mercado de certificaciones tanto de las competencias de los trabajadores como de las instituciones de formación. Experiencias de otros países muestran que alrededor de estos programas suele desarrollarse una multiplicidad de instituciones, orientadas sólo a captar los fondos del Estado y de los trabajadores ilusionados en que los certificados les darán una mejor inserción laboral.

La Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo de la Provincia de Buenos Aires se creó en 2003 en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), tomando inicialmente el nombre de Agencia de Acreditación de Competencias Laborales. El cambio de denominación de competencias a saberes indica una manera conceptualmente diferente de concebir sus objetivos y metodologías de trabajo pues se orientan al reconocimiento de los saberes que los trabajadores ponen en “juego en sus actos de trabajo, a los efectos de confrontarlos con su experiencia y con los contenidos que se transmiten en el propio sistema educativo” (Revista Anales; 2006). Ello se sustenta en una noción de saber que asume diversas formas – conocimientos, saber hacer y saberes de situación- presentes en cualquier situación.

La metodología elaborada reconoce como antecedentes los desarrollos de la didáctica profesional y la psicología del trabajo principalmente de origen francés. En el proceso de reconocimiento de saberes se distinguen dos procesos: la certificación, entendida como

indagar y dar cuenta de los saberes que las personas han construido para hacer frente a su trabajo, y la acreditación, que implica la puesta en relación de los saberes certificados con los niveles y modalidades de enseñanza. La metodología propuesta incluye momentos de confrontación colectiva e individual del trabajador con sus saberes que lo llegan a la conceptualización de qué se hace, cómo se hace, para qué se lo hace y el por qué. El resultado del proceso es la acreditación de cada trabajador con certificados equivalentes a la realización de módulos o unidades de la formación profesional.

Se supone en primer lugar, “el reconocimiento de que el trabajo y la acción social en general es un ámbito de construcción del saber y no sólo de aplicación del mismo (...) Conlleva asimismo un sistema educativo capaz de dar legitimidad a los saberes y certificarlos. (...) Finalmente, permite acompañar estos recorridos aportando a la sistematización de experiencias con la creación de itinerarios educativos apropiados” (Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo, 2007).

Esta metodología se aplicó hasta el momento con trabajadores tamberos, operarios de la fábrica de mobiliario escolar de la propia DGCyE, trabajadores de la industria de la confección y detenidos en el régimen penitenciario de la Provincia.

Esta breve descripción de las experiencias en curso o que se desarrollaron recientemente en Argentina da cuenta de que el proceso de reconocimiento de los saberes obtenidos por los trabajadores a través de diversas trayectorias educativas, de formación, laborales y sociales es un tema de preocupación en la agenda de las políticas públicas de educación y formación para el trabajo, que requiere de una profunda discusión acerca de sus implicancias en la superación de la exclusión educativa y laboral de los trabajadores.

### **3. Hacia el diseño de una metodología alternativa de evaluación de los saberes de la población joven y adulta**

Los saberes de los que disponen los sujetos constituyen uno de los factores que determinan su posición más o menos vulnerable en una sociedad cada vez más compleja y en un mercado de trabajo y un sistema productivo cada vez más excluyentes.

En una perspectiva que sostiene la capacidad de los individuos para el aprendizaje a lo largo de toda su vida, se reconoce la existencia de múltiples recursos educativos –formales, no formales e informales- a partir de los cuales se adquieren saberes que les permiten la

participación en las diversas áreas de la vida social, política y laboral, aunque los mismos no sean igualmente valorados ni reconocidos socialmente.

**Apropiación de saberes y trayectorias educativas y de formación para el trabajo**

Sistema Educativo	Educación no formal	Educación informal
<p>Nivel Educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensión cuantitativa                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Años de escolaridad</li> </ul> </li> <li>- Dimensión cualitativa                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes/conocimientos socialmente relevantes (Currículo)</li> </ul> </li> </ul>	<p>Formación para el trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- capacitación laboral</li> <li>- entrenamiento</li> <li>- reconversión profesional</li> <li>- actualización y perfeccionamiento</li> <li>- formación comprensiva para el trabajo</li> </ul>	<p>Trayectoria laboral y profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- condición de actividad</li> <li>- calidad de la ocupación</li> <li>- posición en la estructura productiva</li> </ul> <p>Participación social</p>
<p>SEGMENTACIÓN SOCIAL, EDUCATIVA y LABORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origen social</li> <li>- Localización espacial</li> <li>- Características del sistema de educación y formación y su distribución</li> </ul>		

Sin embargo, también es necesario reconocer que las posibilidades de acceso a la educación y formación por parte de diferentes grupos sociales está determinada por la segmentación social, educativa y laboral que refleja el interjuego entre el origen socio económico y cultural de los sujetos y las características y distribución de los servicios de educación y formación.

Estos mecanismos operan tanto generando la exclusión temprana de ciertos grupos, es decir, antes de hayan podido completar el nivel primario o secundario, como también distribuyendo a la población según sectores sociales de pertenencia en circuitos de educación y formación que se diferencian por los saberes que ofrecen. De esta manera se configura una segmentación socio-educativa que comienza en la educación formal y se reproduce en el acceso y los saberes disponibles en las diversas instancias formativas.

Los estudios previos sobre la situación Argentina (Riquelme, 2003, Riquelme y Herger, 2003 y Herger, 2007) dan cuenta del quiebre del sistema educativo, el vaciamiento de la educación de adultos y la multiplicación de acciones de capacitación utilizadas como herramientas sociales asistencialistas no han llevado más que a la creación de un circuito de baja calidad para la población con bajo nivel educativo.

En este contexto poco se conoce acerca de los saberes de los que logran apropiarse los jóvenes y adultos que transitan por el sistema educativo, y menos aún acerca de los adquiridos



por los quienes abandonaron la escuela antes de completar el nivel primario o incluso el secundario.

El proyecto de investigación de doctorado en curso se propone una estrategia de abordaje alternativa de los saberes apropiados por jóvenes y adultos que no completaron el nivel primario o secundario en su tránsito por el sistema educativo formal y las instancias no formales e informales e interpretar sus necesidades de educación y formación en relación con los requerimientos sociales y productivos.

El proyecto se desarrolla en el marco de la investigación “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la argentina post crisis: Revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores”<sup>4</sup>, que permitirá:

(i) actualizar los diagnósticos acerca de la doble exclusión educativa y laboral de la población joven y adulta según nivel educativo, género, edad, ingresos y localización espacial; (ii) profundizar en el análisis crítico acerca de significados de los conceptos de saberes, competencias y capacidades; el interjuego entre los saberes derivados de los contenidos programáticos, los saberes requeridos por el mundo del trabajo y los saberes de los sujetos; el reconocimiento (acreditación, certificación) de las trayectorias educativas y formativas de los trabajadores; (iii) analizar las metodologías de evaluación sobre la apropiación de saberes en jóvenes y adultos utilizados en diversos países del mundo y finalmente (iv) plantear una discusión teórica-metodológica acerca de las posibilidades de diseñar una metodología alternativa de evaluación de la apropiación de saberes de la población joven y adulta con bajo nivel educativo.

Los análisis realizados hasta este momento<sup>5</sup> dan cuenta de ciertas dimensiones comunes en el abordaje de los saberes y de los conocimientos alcanzados por los alumnos niños y adolescentes, así como por los adultos:

- se aplican pruebas compuestas por ejercicios que pretender medir objetivamente el dominio de un determinado contenido;
- se indagan las características socioeconómicas de los sujetos y sus familias en tanto factores explicativos de los niveles de logro;

---

Proyecto “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la argentina post crisis: Revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores” (Subsidio Fondo Nacional de Ciencia y Técnica (FONCyT)- Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) PICT 2007-00267). Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Graciela C. Riquelme.

<sup>5</sup> Correspondientes al Proyecto de Investigación “Escenarios alternativos para la atención de demandas de educación y formación de trabajadores: apropiación de saberes socialmente necesarios y evaluación de efectos distributivos del gasto social” (UBACyT F146) Dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme, Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

- en el caso de los alumnos se indaga sobre las características de las escuelas a las que asisten y de los maestros que les enseñan.

En la búsqueda una metodología alternativa de abordaje resulta de interés explorar dimensiones complementarias desarrolladas en investigaciones de centros y redes de investigación canadienses (Research network on the changing nature of work and lifelong learning-WALL) acerca de la percepción que los propios sujetos tienen sobre sus prácticas educativas –formales, no formales e informales- y sobre la potencialidad de sus saberes en relación al empleo, a la vida doméstica y a la vida ciudadana.

Si bien no se trata de estudios dirigidos a evaluar cuanto saben o cuanto conocen los jóvenes y los adultos, estas investigaciones pueden dar cuenta de una dimensión no siempre considerada de la apropiación de los saberes, la referida a los sentidos y la significatividad que tienen los saberes para los sujetos.

El desafío de la investigación de doctorado estará en lograr plantear una metodología que pueda conjugar las diversas dimensiones en juego en la apropiación de saberes y aplicarla al menos exploratoriamente en diversos ámbitos escolares y de formación para el trabajo.

## Bibliografía

- Barbier, J. M. y O. Galanatu (2003) *Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales*. Mimeo.
- Beillerot, J., C. Banchard-Laville y N. Mosconi (1998) *Saber y relación con el saber*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo (2007) El oficio del tamborero. Fundamentos y resultados de las certificación de los trabajadores de tambo. Informe N° 2. DGCyE. Buenos Aires.
- Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo (2006) En *Anales de la educación común*, n° 5, Tercer siglo, año 2, diciembre. 238-231. DGCyE. Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2006) “El saber sobre el trabajo en el currículo escolar”, en *Anales de la educación común*, n° 3, Tercer siglo, año 2, abril. Buenos Aires.
- Colardyn, D. y J. Bjørnavold (2005) *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Cedefop Panorama series; 117. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005.
- Gentili, P. (2002) “Tres teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. En Lombardi, J. C. , Saviani, D. y Sanfelice, J. L. (2002) *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Editora Autores Associados. Brasil.
- Herger, N. (2008) *La educación y formación para el trabajo en Argentina en los noventa: fragmentación y superposición de políticas y atención de los trabajadores con bajo nivel educativo*. Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, n° 20. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. 2008. En CD-Rom.
- Irigoin, M. y F. Vargas, F. (2002) *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas*. Boletín N° 152. Cinterfor. Montevideo: Cinterfor.

- Jones, Lynn y R. Moore (1995) "Apropiarse de la Competencia: el movimiento de competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de 'cambio cultural'". *British Journal of Education and Work*, v8 n2. UK.
- King, K. y R. Palmer (2008). "Skills for Work, Growth and Poverty Reduction. Challenges and Opportunities in the Global Analysis and Monitoring of Skills in Relation to Dakar Goal 3 and Beyond". *Seminario Skills for Work, Growth and Poverty Reduction: Challenges and Opportunities*, British Council y UNESCO, Londres, 31 de octubre.
- Livingstone, D.W., P. Sawchuk, D. Martin, R. Roth, J. Stephen (2001) *Working Class Learning: Hidden Dimensions of the Knowledge Society*. Rowman & Littlefield. . New York.
- Nonaka y Takeuchi (1995): *The knowledge creating company: how japannesse companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press.
- Novick, M. (2002) *Aprendizaje y conocimiento como ejes de la competitividad capacitación e innovación en dos tramas productivas de la industria manufacturera argentina*. Documento de Trabajo. LITTEC. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina.
- Perrenoud, Ph. (2008, Junio). "Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?". *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias(II)"*. Consultado 08, marzo, 2009 en [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- Riquelme, G.C. (2004) *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (1996) "La educación para el mundo del trabajo. El mandato de las competencias o la construcción conflictiva de las calificaciones". En Camilloni, A., Riquelme, G.C. y Barco de Surghí, S. (1996) *Debates pendientes por la Ley Federal de Educación*. Novedades educativas. Buenos Aires.
- Riquelme, G.C. (1991) *Implicancias educativas en la transformación de las calificaciones ocupacionales: un abordaje teórico-conceptual*. Cuadernos de Investigación, n° 8. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (1985) "Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis" presentado en Coloquio Regional sobre Vinculación entre la Educación y el Mundo del Trabajo, OREALC-UNESCO en *Revista Argentina de Educación*, Año IV, n° 6. Buenos Aires.
- Tanguy, L. (2001) "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias". En Neffa, J. C. y De la Garza, E. (Comp.) (2001) *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. CLACSOAsdi. Buenos Aires.
- UNESCO (2004) LAMP Literacy Assessment and Monitoring Programme. *International Planning Report*. Montreal.
- Vargas, F. (2002) *Cuatro afirmaciones en torno a la certificación\_- Todas falsas-* Boletín N° 153. Cinterfor. Montevideo.
- Young, M. (2000) *O currículo do futuro*. Papirus. Campinas. San Pablo.