

La acreditación de saberes en Uruguay

Debates y perspectivas

Acuña - Biella - Drolas - Donya - Guerra - Mila -
Pérez - Porro - Solari - Ubal.

María Laura Donya - Marcelo Ubal Camacho
Compiladores



Organizaçã
de Estados
bero-americanos

Para a Educaçã
a Ciênciã
e a Cultura



Organizaçã
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educaçã
la Ciênciã
y la Cultura

mec
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Con el apoyo de:



ISBN: 978-84-7666-239-7

Diseño de tapa

Paolo González

paologonza@gmail.com

Corrección de estilo

Sofía Surroca

sofiasurroca@gmail.com

Nota: el uso del lenguaje que no discrimine ha sido una de las preocupaciones del equipo consultor. Para procurar una lectura más fluida hemos optado por utilizar el masculino genérico, en el entendido de que todas las menciones a tal género no tienen ninguna connotación discriminatoria.

PROYECTO

Aportes para la mejora de los procesos de acreditación
de saberes y la creación de un Sistema Nacional
de Acreditación de Saberes

La acreditación de saberes en Uruguay. Debates y perspectivas

María Laura Donya - Marcelo Ubal Camacho
Compiladores

Equipo consultor:

María Laura Donya (coordinadora)
Eduardo Porro - Natalia Revello - Fernando Stevenazzi - Marcelo Ubal

Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Uruguay, 2018

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y CULTURA (MEC)**

María Julia Muñoz

Ministra de Educación y Cultura

Edith Moraes

Subsecretaria de Educación y Cultura

Rosita Inés Angelo

Directora nacional de Educación

**ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP)**

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL
(CODICEN)

Wilson Netto

Presidente

María Margarita Luaces

Consejera

Laura Motta

Consejera

Elizabeth Ivaldi

Consejera

Robert Silva

Consejero

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)

Secretaría General

Mariano Jabonero

Secretario general

**OFICINA OEI - MERCOSUR
EN URUGUAY**

Ignacio Hernaiz

Director

Alfonso Gutiérrez

Coordinador de Programas

Magdalena Ardans

Especialista de Programas

Carla Simeto

Especialista de Programas

Marianela López

Departamento Contable

Verónica Roldós

Responsable Comunicación

Magali Casanova

Asistente Operativa

EQUIPO CONSULTOR

Laura Donya

Coordinadora

Magíster en Educación

Marcelo Ubal

Magíster en Enseñanza Superior

Eduardo Porro

Profesor de Física

Natalia Revello

Lic. en Comunicación

Fernando Stevenazzi

Artista Plástico

Índice

Prólogos.....	9
Presentación.....	17

<i>Primera Parte: Acerca del sentido de la educación, la acreditación de saberes y sus desafíos para el sistema educativo uruguayo.....</i>	<i>21</i>
---	-----------

Reflexiones sobre el sentido de la educación - <i>Jaime Biella</i>	22
--	----

- 1- Cultura y educación
- 2- Desempeño y educación permanente
- 3- Escuela y acreditación de saberes

Antecedentes y fundamentos para la construcción de una política de acreditación de los saberes del trabajo - <i>Ana Drolas</i>	34
--	----

- 1- Introducción
- 2- Una mirada comprensiva y abarcadora de los procesos de certificación de los saberes. Antecedentes y políticas
- 3- Dimensiones que intervienen en el análisis, evaluación y certificación de saberes del trabajo
- 4- Certificación y acreditación
 - 4.1- Los saberes y los saberes del trabajo
 - 4.2- Saberes del trabajo y relaciones de trabajo
 - 4.3- El contenido del trabajo: la estructura conceptual de la tarea
 - 4.4- La certificación: la sistematización de los saberes de la experiencia
 - 4.5- La acreditación: los saberes del trabajo revierten sobre el sistema educativo
- 5- Palabras finales para pensar un comienzo compartido

Metáforas acerca de la acreditación de saberes - <i>Javier Acuña</i>	51
--	----

Introducción

- 1.1 - Acreditación de saberes, un enfoque educativo
 - a) Inclusión
 - b) Sostén
 - c) Calidad
- 1- Acreditación de saberes en el ámbito educativo
 - 2.1- Aportes para la elaboración de políticas públicas
- 3- Metáforas acerca de la acreditación de saberes
 - 3.1- El camino, los caminos
 - 3.2- El laberinto
 - 3.3- Obstáculos y barreras
 - 3.4- Las asimetrías
 - 3.5- El GPS: buscando el rumbo
 - 3.6- Abrir las puertas
- 4- Desafíos en materia de RVA

Segunda Parte: La acreditación de saberes en la región y las experiencias en Uruguay.....67

Descripción comparativa de experiencias de acreditación de saberes en la región y en otros países - Eduardo Porro.....68

1. Introducción
2. Contexto de análisis
3. Metodología
4. Descripción sintética de las experiencias
 - 4.1- Argentina: acreditación de saberes en la educación permanente de jóvenes y adultos
 - 4.2- Brasil: evaluación de competencias y conocimientos
 - 4.3- Chile: validación de estudios
 - 4.4- Francia: sistema de validación de aprendizajes
 - 4.5- Ecuador: certificación por competencias laborales
5. Tabla comparativa
6. Resultados y aportes para el debate
 - 6.1- Población destinataria
 - 6.2- Intencionalidad y ámbito de legitimidad
 - 6.3- Metodología
 - 6.4- Gobernanza
 - 6.5- Paradigma
7. Conclusiones: el desafío de la acreditación de saberes

Historización de la acreditación de saberes en Uruguay M.^a Laura Donya.....78

1. Introducción
2. Delimitación conceptual
 - 2.1- Acreditación de saberes
 - 2.2- Certificación de competencias laborales
 - 2.3- Validación de conocimientos
3. Etapas y elementos del proceso de acreditación de saberes
4. ¿Qué saberes se acreditan?
5. Alcance e importancia de la acreditación de saberes
6. Regulación de la acreditación de saberes en los entes autónomos de la educación
7. Instituciones educativas que realizan experiencias de acreditación de saberes
 - 7.1- Consejo de Educación Secundaria (CES)
 - 7.2- Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (ANEP-CODICEN-DSEJA)
 - 7.3- Programa de Educación Permanente de la Comisión Sectorial de Educación Permanente (Udelar)
 - 7.4- Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU)
 - 7.5- Universidad Tecnológica (UTEC)
8. Tipología de experiencias de acreditación de saberes

- 8.1- Acreditación para el acceso a las enseñanzas del sistema educativo formal
- 8.2- Acreditación para un título de las enseñanzas del sistema educativo formal
- 8.3- Acreditación para un certificado de profesionalidad
- 8.4- Acreditación de saberes de carácter general
- 9. Estado actual de la acreditación de saberes en nuestro país
- 10. Síntesis

La Universidad Tecnológica da sus primeros pasos en acreditación de saberes - Martín Pérez Burger.....97

- 1. Saberes en el territorio
- 2. Alternativas institucionales
- 3. Una experiencia concreta
- 4. Lecciones aprendidas

Aportes para pensar un sistema y propuestas de acreditación de saberes en la EMS - Gabriel Guerra, Marlene Mila, Mariela Solari, Marcelo Ubal.....105

- 1. Introducción
- 2. Pensar la acreditación de saberes en clave del derecho a la educación
- 3. Un diagnóstico que refuerza la pertinencia de la acreditación de saberes
- 4. Un proyecto de acreditación de saberes contextualizado
- 5. Sobre el proyecto y sus características
- 6. Los trabajadores de la salud y su necesidad de culminar la EMS
- 7. Consideraciones finales

Acreditación de saberes, ¿de qué estamos hablando? - Jaime Biella.....116

- 1- Primer seminario
 - 1.1 Acreditación de saberes y flexibilización curricular
 - 1.2 Sistema Nacional de Acreditación de Saberes (o Certificación de Competencias)
- 2- Segundo seminario
 - 2.1- Temas de orden pedagógico
 - 2.2- Temas relacionados con la institucionalidad de las acciones

Prólogo

La acreditación de saberes en Uruguay. Debates y perspectivas

Esta publicación que tengo el honor de prologar es el resultado del sobresaliente trabajo que durante dos años docentes, académicos, expertos y técnicos han llevado a cabo en el marco del Programa Regional de Educación y Formación Técnico Profesional, impulsado por la Oficina de la OEI en Uruguay. El contenido de las siguientes páginas, aun habiéndose desarrollado en atención al caso uruguayo, trasciende en gran medida las fronteras de este país y ofrece un valioso ejemplo acerca de cómo dar respuesta a uno de los grandes retos a los que se enfrentan todos los sistemas educativos de la región.

La sociedad del conocimiento en la que vivimos inmersos y su decidida apuesta por la innovación nos aboca a una relación más intensa entre trabajo y educación. La denominada cuarta revolución industrial está propiciando profundas transformaciones en el ámbito laboral. Los sistemas educativos deben ser sensibles a tales cambios y, sobre todo, capaces de dar respuesta a las necesidades de quienes se vean más afectados por ellos, proporcionándoles los conocimientos y competencias que necesitan para acceder al mercado laboral y permanecer en él.

Cada vez más, la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida son indispensables para garantizar que las personas accedan al conocimiento y estén preparadas para participar en una sociedad cambiante y en evolución permanente. En los últimos tiempos se ha puesto especial énfasis en el hecho de que nuestros sistemas educativos están formando a niños, niñas y jóvenes que van a desempeñar trabajos que aún no existen. Es el caso también de muchos de los que actualmente están en el mercado laboral. Por lo que en los próximos años tendrán que volver a las aulas, ya sea en modalidad presencial o virtual, para prepararse para esos nuevos puestos de trabajo.

Una vez más, los trabajadores con menos cualificación serán los más perjudicados, al ser los más expuestos a las consecuencias de la creciente automatización del trabajo. El Banco Mundial estimaba en 2016, en su *Informe sobre el desarrollo mundial 2016. Dividendos digitales*, que dos tercios de los empleos en países emergentes y en desarrollo son susceptibles de ser automatizados. En relación con nuestra región, advertía en concreto que países como Argentina o Uruguay son los primeros de la lista mundial, con un 60 % o más de trabajos susceptibles de ser automatizados.

La OEI pronto va a cumplir 70 años de trabajo y dedicación a la educación, la ciencia y la cultura en Iberoamérica, un hito que se ha podido alcanzar gracias a la capacidad de nuestra organización para evolucionar y adaptarse a las nuevas necesidades de la región en estos tres ámbitos. Por ello, percibimos este panorama que se acaba de describir no solo como un desafío,

sino también como una oportunidad para propiciar una reforma profunda que rompa con la rigidez de nuestros sistemas educativos. Es necesario que estos sean más abiertos y permeables a las demandas de nuestras sociedades en general, también a las de nuestras economías.

La acreditación de saberes es una herramienta especialmente útil para dotar de esa necesaria flexibilidad a la educación. Es también la clave para conseguir una nueva y más fluida relación entre educación y trabajo, entre enseñanza formal y no formal. Además de actuar como vaso comunicante que permita, por un lado, que los contenidos educativos se aproximen más a las demandas del mundo laboral y, por otro, conseguir que hasta los trabajadores más veteranos se actualicen con las competencias del siglo XXI.

Esta publicación supone un aporte a este respecto, por lo que quisiera concluir estas breves palabras agradeciendo el trabajo de todos aquellos que la han hecho posible.

Mariano Jabonero
Secretario general OEI

Prólogo

Estimados y estimadas colegas:

Esta publicación que estás leyendo es fruto del trabajo de muchos docentes y técnicos comprometidos con la educación pública uruguaya, en todos sus niveles, ocupados e interesados en analizar, desarrollar, fortalecer y proyectar oportunidades y propuestas educativas que reconozcan y acrediten los saberes aprendidos en distintos contextos y espacios por miles de jóvenes y adultos.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) promovió entre los años 2015 y 2017 el Programa Regional de Educación y Formación Técnico Profesional dentro del que la oficina de OEI en Uruguay implementó el proyecto “Aportes para la mejora de los procesos de acreditación de saberes y la creación de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes”, que contó con el invaluable apoyo inicial del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Esta iniciativa regional orientaba nuestro trabajo de contribuir al fortalecimiento de los sistemas de formación profesional de los países integrantes de la organización. En el caso de Uruguay se busca no solo resaltar la temática en la agenda pública, sino además contribuir al desarrollo de la acreditación de saberes (AS), según lo previsto por el artículo 39 de la Ley General de Educación n.º 18.437, y generar insumos para la mejora y fortalecimiento de los procesos de AS y de un potencial Sistema Nacional de AS. Estos lineamientos responden a las Metas Educativas 2021; en particular, pretenden favorecer la conexión entre educación y trabajo (Meta General Sexta) y ofrecer oportunidades educativas a lo largo de la vida (Meta General Séptima).

La importancia de AS ha sido muy bien explicada por la experta internacional Ana Drolas, doctora en Sociología, quien plantea “revertir el sentido que históricamente se le ha dado al trabajo en la educación sistemática, concibiendo la experiencia de trabajo de las personas y sus biografías como lugares privilegiados de aprendizaje legítimo y legitimado, lo que supone la ardua tarea de hallar los modos de articulación entre dos tipos de saberes que si bien están vinculados, no son estrictamente equiparables”.

Ello supone, al decir del doctor en Educación Jaime Biella, que “podemos identificar tres segmentos sociales a quienes interesa la AS, a saber: el mundo del trabajo (empresas y sindicatos), los ciudadanos trabajadores y el sistema educativo” lo cual supone, entre otras cosas, resignificar la función de la educación y su relación con las transformaciones socioculturales, continúa el especialista.

Desde este lugar hemos convocado a lo largo del proyecto a profesionales de la educación pertenecientes al MEC, a los organismos desconcentrados de la ANEP, del Consejo Directivo Central (CODICEN), y a las universidades públicas, Universidad de la República (Udelar) y Universidad Tecnológica (UTEC), para debatir sobre la AS, presentar sus experiencias y pensar en aportes para

la creación de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes. Sin la presencia y participación activa de todos ellos no hubiera sido posible llegar a esta publicación.

Tampoco hubiera sido posible sin los invalorable aportes de los expertos internacionales. Jaime Biella nos ha interpelado continuamente sobre el sentido de la educación, y Ana Drolas sobre la relación entre los saberes y aprendizajes provenientes del trabajo y de la educación actual. Es justo también reconocer el apoyo permanente del equipo de trabajo de nuestra oficina, y en particular el de Alfonso Gutiérrez, responsable del seguimiento y articulación con el equipo encargado de implementar el proyecto. Extiendo el agradecimiento a las autoridades de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) Uruguay y al Centro de Formación de la Cooperación Española (AECID) por su invaluable aporte.

Está en nuestra identidad contribuir con los procesos de transformación de la educación que los países miembros definan. La AS nos ha dado la excusa perfecta para seguir afianzando la inclusión educativa y la justicia social.

Ignacio Hernaiz
Director OEI - Uruguay

Prólogo

Sistema de Acreditación de Saberes, una herramienta imprescindible

El libro que tenemos entre manos, que resume las ponencias y experiencias volcadas en dos seminarios organizados en 2017 por el **Ministerio de Educación y Cultura (MEC)**, la **Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)** y la **Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)**, como parte del proyecto “Aportes para la Construcción de un Sistema de Acreditación de Saberes”, incorpora al debate numerosos elementos de análisis, puntos de vista y enfoques novedosos, y tiene por ello un enorme valor.

Corresponde por lo tanto felicitar y agradecer a la OEI y a todos los participantes, tanto a los invitados extranjeros que aportaron sus enfoques como a los numerosos actores de nuestro sistema educativo que volcaron y compartieron sus experiencias y visiones.

El impulso y consolidación de políticas orientadas a la creación de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes es nuestra responsabilidad, tal como lo determina el artículo 39 de la Ley de Educación, que establece: “El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal”.

La acreditación de saberes es objetivo de extrema importancia como instrumento de inclusión y justicia social, como forma de habilitar el reconocimiento y validación de conocimientos adquiridos por amplios sectores de nuestra población en el desarrollo de su experiencia laboral y social fuera del ámbito educativo formal, y como camino de facilitación del acceso o el retorno al sistema educativo a sectores con mayores dificultades sociales, personas con discapacidades y quienes viven en contextos de encierro.

Es también un camino que necesitamos necesariamente recorrer para volver realidad nuestro compromiso de universalizar la educación, ampliando las posibilidades de acceso y de progreso para toda la ciudadanía y durante toda la vida.

Los seminarios que aquí se resumen fueron valiosos en primer lugar porque permitieron reunir y confrontar las experiencias de actores que se desempeñan en áreas bien diferentes, a saber:

PROCES (Programa de Culminación de Educación Media) y ECE (Educación en Contextos de Encierro), desarrollados en el ámbito de la ANEP; el programa que desarrolla desde 2007 el CETP-UTU (Consejo de Educación Técnico Profesional de la Universidad del Trabajo de Uruguay); DSEJA/CODICEN (Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos), que realiza un proceso de educación primaria para personas de más de 14 años; proyecto

Redescubrir (CECAP/MEC + CETP/UTU); la UTEC (Universidad Tecnológica) y la UDELAR (Universidad de la República), con su Unidad de Educación Permanente, creada en 1994.

Fueron valiosos también porque permitieron, en especial a través de las ponencias de los invitados extranjeros, complejizar el análisis de este tema con el aporte de enfoques y puntos de vista novedosos y siempre enriquecedores.

Bienvenidos sean todos los aportes y las reflexiones críticas para abonar nuestra elaboración en torno a la construcción de una herramienta que nos permita elaborar una nueva mirada sobre la relación entre educación y trabajo, colocando en primer lugar a las personas como protagonistas de los procesos educativos, y aprender de la experiencia del trabajo para recuperar y reconocer los conocimientos que las personas adquieren necesariamente para poder hacer.

Doctora María Julia Muñoz
Ministra de Educación y Cultura

Prólogo

Acreditación de saberes

El sistema educativo uruguayo ha abierto a la sociedad un enorme camino de oportunidades al iniciar un proceso de homologación de saberes por formación, y no estrictamente por contenido curricular. Esto ha dado lugar al diseño de nuevas intervenciones pedagógicas que permiten evaluar y sistematizar competencias profesionales y saberes adquiridos por experiencia de vida y laboral.

Este es un cambio conceptual que ha permitido minimizar la brecha entre la formación que aporta la educación formal y la que brindan otros ámbitos de aprendizaje en la sociedad. Tal vez el ámbito de mayor escala en este sentido sea el del mundo del trabajo.

Varios desafíos se presentan para una sociedad que construyó un sistema educativo fragmentado que respondía a cierto modelo de organización del trabajo y la cultura, y que debe darle paso a los cambios provocados por los avances tecnológicos y las nuevas aspiraciones a una sociedad más justa.

Algunos de estos desafíos:

- La diversidad, en el entendido que es inherente a los integrantes de una sociedad humana. Esto supone de que la singularidad desplaza a la uniformidad como expectativa de igualdad.
- Los procesos de formación planificados e intencionales de la educación formal deben incorporar y nutrirse con los saberes individuales y colectivos generados por las múltiples experiencias de vida laboral, social, deportiva, artística, etcétera.
- Promover la comunidad educativa de las personas acreditando y validando competencias adquiridas en diversos ámbitos.
- Diseñar una sociedad integralmente competente entendiendo que el crecimiento colectivo es más que la suma de crecimientos estrictamente individuales.

Quienes tenemos la responsabilidad de organizar y definir el rumbo del sistema educativo uruguayo debemos afrontar estos desafíos para favorecer los cambios conceptuales que agregan nuevos grados de libertad a nuestra sociedad y le posibilitan avanzar en dimensiones como la solidaridad y profesionalismo, encontrando nuevos arreglos basados en el conocimiento y la ética.

Prof. Wilson Netto Marturet
Presidente ANEP - CODICEN

Prólogo

La acreditación de saberes es un desafío dentro del área de educación y formación. Como proceso que implica el reconocimiento y la validación de la experiencia de vida y los conocimientos adquiridos en el trabajo, contribuye de manera efectiva a fortalecer el valor agregado que el conocimiento le da al recurso humano, y el impacto de este conocimiento en el desarrollo humano sostenible.

Desde la Cooperación Española reafirmamos nuestro compromiso de apoyo y acompañamiento a esta acción estratégica del Programa Regional de Educación y Formación Técnico Profesional, acompañada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Uruguay y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Este proyecto se inscribe en la prioridad que concedemos a la mejora de la calidad educativa y a la educación para el desarrollo, que facilitan la comprensión del mundo globalizado con una actitud crítica y comprometida con la realidad, generando compromiso y corresponsabilidad en la lucha contra la pobreza, fomentando actitudes y valores en la ciudadanía, y construyendo, en definitiva, una ciudadanía global.

Por cumplir ese objetivo, las actividades en el ámbito de la educación para el desarrollo deben favorecer la reflexión sobre la propia vida, partiendo de experiencias cercanas y de situaciones reales que permitan concienciar sobre la realidad del mundo globalizado en que vivimos; educando en la generación de las actitudes y los valores. Para ello, se requiere la utilización de metodologías basadas en la investigación-acción-reflexión que promuevan el pensamiento crítico y la ciudadanía global; los procesos reflejados en esta publicación son un ejemplo perfecto de esto.

Esperamos, a partir de este apoyo, contribuir a la ampliación de derechos y a la inclusión social, que se enfoca con eficacia en la indispensable decisión de no dejar a ningún ciudadano y ninguna ciudadana fuera del logro de un desarrollo equitativo, sustentable y justo.

Mercedes Flórez Gómez
Directora del Centro de Formación
Agencia Española de Cooperación Internacional
para el Desarrollo (AECID)
Embajada de España en Uruguay

Presentación

La publicación que está en tus manos es el resultado final de uno de los proyectos llevados a cabo por la Oficina de Estados Iberoamericanos para el Mercosur (OEI) entre 2015 y 2017. Durante estos años se implementó el Programa Regional de Educación y Formación Técnico Profesional dentro del que, en el transcurso de su segundo año, se enmarcó el proyecto “Aportes para la mejora de los procesos de acreditación de saberes y la creación de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes”, que contó con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

En su transcurso, el proyecto tuvo cuatro componentes. El primero contribuyó a reconstruir el proceso de historización de las experiencias de acreditación de saberes que los distintos organismos de la educación pública vienen implementando en Uruguay. Este esfuerzo, realizado por primera vez, incluyó la consideración de la normativa vigente en el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), en el Consejo de Educación Secundaria (CES) y en el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, a través de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos, del MEC, de la Universidad de la República (Udelar) y de la recientemente creada Universidad Tecnológica (UTEC). Su análisis se complementó con pautas de entrevistas realizadas a referentes de dichas instituciones.

El segundo componente consistió en la elaboración de un objeto escultórico que reflejara las experiencias de acreditación de saberes, en particular en su impacto personal, familiar y educativo-social, como forma de evidenciar su importancia. La tapa y solapas de esta publicación contienen una imagen y explicación elaboradas por el artista plástico autor de dicho objeto escultórico.

Finalmente, los otros dos componentes consistieron en la realización de dos seminarios de reflexión y socialización de las experiencias de acreditación de saberes con el objetivo final de contribuir a sentar las bases para la creación de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes. Además del invaluable aporte de todos los participantes en ambas instancias, no es menor el apoyo que las instituciones de todo el Sistema Nacional de Educación Pública ofrecieron para su concreción, así como el gran prestigio que significó para el proyecto contar con la presencia y participación del doctor Jaime Biella (Brasil) y de la doctora Ana Drolas (Argentina).

Esta publicación pretende sintetizar y unificar todos los componentes organizándolos en dos grandes partes. La primera, de corte más conceptual, contiene un análisis filosófico del sentido de la educación en el contexto de las sociedades actuales, que nos aporta el doctor Jaime Biella; conceptualizaciones sobre la relación entre los saberes del trabajo y los saberes escolares para pensar una política vinculada a esta temática, expuestas por la doctora Ana Drolas; y, finalmente, una identificación del alcance de la acreditación de saberes a través de la figura de la metáfora, ofrecida por el magíster Javier Acuña.

La segunda parte, en cambio, profundiza en las dimensiones más prácticas. Por un lado, el profesor Eduardo Porro nos ofrece un marco comparativo para caracterizar las experiencias de acreditación de saberes que se desarrollan en otros países; la magíster Laura Donya realiza una sistematización del proceso de historización de la acreditación de saberes en Uruguay; el magíster Martín Pérez comparte una experiencia institucional a nivel universitario sobre la temática, y el equipo integrado por el magíster Marcelo Ubal y los profesores Marlene Mila, Mariela Solari y Gabriel Guerra nos propone, a partir de algunas consideraciones jurídicas y pedagógicas, el caso concreto de trabajadores a quienes se les podrían acreditar los saberes por su gran experiencia y desempeño en el área de la salud, como forma de sentar las bases hacia la creación de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes. Esta segunda parte culmina con la relatoría de los dos seminarios realizados en agosto y noviembre de 2017, realizada por el doctor Jaime Biella.

Finalmente, es importante agradecer a dos equipos de gran calidez humana. Por un lado, destacar el apoyo de la Oficina de Estados Iberoamericanos en Uruguay y, muy especialmente, la colaboración y orientación de sus integrantes, quienes han estado presentes durante todo el transcurso del proyecto para garantizar el cumplimiento de sus objetivos. Y, por otro lado, al equipo de trabajo que asumió esta tarea. Sin el apoyo y dedicación de cada uno no hubiera sido posible concretarlo: Fernando Stevenazzi aportó la sensibilidad necesaria que todo artista plástico puede transmitir para otorgarle la justa magnitud a las experiencias educativas, y en particular a aquellas que posibilitan la acreditación de saberes; Natalia Revello, licenciada en Comunicación, asumió el compromiso de la difusión y comunicación del proyecto, y fue un invaluable apoyo a la coordinación en la organización de ambos seminarios; Eduardo Porro, con más de una década de trabajo en experiencias de acreditación de saberes, nos interpeló constantemente para darle valor a nuestras reflexiones; Marcelo Ubal, además de haber sido responsable junto a la magíster Lorena Guillama del diseño del proyecto, contribuyó permanentemente en su implementación y, para ello, depositó la confianza en mí para asumir la coordinación.

La concepción que subyace en la acreditación de saberes es profundamente humanista, y esos valores han estado presentes en cada uno de los involucrados y en cada una de las instancias que acompañaron el proyecto.

María Laura Donya
Marcelo Ubal

Compiladores

PRIMERA PARTE

Acerca del sentido de la educación, la acreditación de saberes y sus desafíos para el sistema educativo uruguayo

“La posibilidad de construir herramientas de acreditación de saberes adquiridos, desarrollados y socializados en los espacios de trabajo implica la necesidad también de repensar los sistemas educativos y sus formas de intervenir en las sociedades que al mismo tiempo los componen y estructuran”

Ana Drolas

Reflexiones sobre el sentido de la educación

Jaime Biella¹

Durante el año 2017, representantes de varias instituciones vinculadas a la educación en Uruguay estuvieron involucrados en un proyecto coordinado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con el fin de evaluar acciones relativas a la acreditación de saberes y, al mismo tiempo, proponer nuevos caminos para esta estrategia educativa. Entre los temas tratados en los encuentros realizados, destacaré en este texto tres: la importancia (para los diversos agentes involucrados) de la acreditación de saberes (AS); la relación entre cultura, educación y tecnología, y, por fin, el significado del lema “Educación para todos a lo largo de la vida”. En el presente texto, intentaré articular estas temáticas, iniciando por el valor de los procesos de AS.

Los defensores de la AS suelen afirmar que AS es más que una acción aislada e inmediata, y que debe ser considerada como un proyecto estratégico. En este sentido, parece que no hay dudas acerca de las ganancias que se obtienen con los sistemas de acreditación de saberes. Esta convicción podría formularse a través de la siguiente pregunta general: ¿a quién (y por qué) interesa la AS?

Podemos identificar tres segmentos sociales a quienes interesa la AS, a saber: el mundo del trabajo (empresas y sindicatos), los ciudadanos trabajadores y el sistema educativo. Las ganancias que se obtienen con la AS para los dos primeros segmentos no son difíciles de apuntar. Las empresas aumentan la productividad si cuentan con trabajadores mejor calificados, y, de la misma manera, la mejora en la formación de los ciudadanos trabajadores es un objetivo permanente de los sindicatos. Además, los trabajadores también se benefician de las oportunidades de perfeccionamiento educativo, no solo porque adquieren mejores instrumentos para su inserción con calidad en el mundo laboral, sino porque también tienen —a través de los procesos educativos— mayor capacidad de comprensión y, por lo tanto, de transformación de la realidad en la cual se insertan.

El tercer segmento, sin embargo, presenta dificultades adicionales. En general, cuando se pregunta a las personas que componen las instituciones educativas sobre las ganancias representadas por los procesos de AS, las respuestas acaban indicando las ganancias obtenidas por los otros dos segmentos. Parece haber una dificultad en pensar cuáles son las ganancias propias a las instituciones escolares que aplican modelos de AS.

La tesis aquí defendida será la de que la AS contribuye de forma significativa a la resignificación de las funciones de la institución escolar en la

¹ Jaime Biella es maestro en Filosofía y doctor en Educación. Es profesor de Filosofía de la Universidad Federal do Rio Grande do Norte (Brasil). Áreas de investigación: filosofía de la mente, filosofía de la complejidad, error y racionalidad, enseñanza de Filosofía, educación secundaria y educación técnico-profesional. Contacto: jaimebiella@uol.com.br.

sociedad contemporánea. Explicar la tesis, sin embargo, exige reflexiones previas sobre lo que es la escuela actual y sobre cómo las transformaciones socioculturales están remodelando esas instituciones.

1. Cultura y educación

Me referiré primero a la afirmación del profesor Acuña, pronunciada en el segundo seminario, que asegura que en los tiempos actuales estamos presenciando un “distanciamiento grande entre educación y cultura”.

Acuña partió de la pregunta “¿cómo se derrama el conocimiento en la sociedad?” para reflexionar sobre cómo se están dando, en el contexto de la crisis actual de la sociedad capitalista, las relaciones entre conocimiento, tecnología, educación y cultura. El presupuesto del profesor es que la actual configuración del espacio ocupado por la tecnología en el interior de la cultura produce un “gran distanciamiento” entre esas dos dimensiones de la realidad: educación y cultura. No tengo grandes discordancias sobre el plan general de su discurso, pero quisiera presentar algunas contribuciones para enriquecer el debate.

Si estamos hablando de *educación* como enseñanza (es decir, realizada en institución escolar), entonces nos estamos refiriendo a *currículo*. El currículo no es algo neutro, sino un artefacto social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos, por lo tanto, culturales. Cuando los teóricos contemporáneos del currículo afirman que toda propuesta de educación tiene que tener (y debe tratar) explícitamente un referencial curricular, están sosteniendo que el currículo expresa una opción cultural determinada históricamente en un tiempo/espacio específico y por personas concretas.

Tengo dificultad en comprender la idea de *distanciamiento* entre educación y cultura cuando considero que el contenido cultural de una comunidad es condición lógica de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. De ello se desprende que hay una relación de intercomunicabilidad entre la escuela y los fenómenos culturales, ya que la dinámica más amplia de la cultura se hace presente del cotidiano de las existencias escolares, al tiempo que la cultura general de un pueblo depende —no exclusivamente— de la cultura que la escuela hace posible para aquellos que en ella están, no que a ella tienen acceso (no solo los educandos, por lo tanto). La cultura delinea una comprensión de lo que debe ser la cultura escolar, y esta, a su vez, la ejecuta y transgrede creando una cultura escolar propia, retroactiva, en la dinámica cultural de esta sociedad.

Si los cambios que ocurren aceleradamente en la sociedad contemporánea nos imponen dificultades adicionales para la comprensión de las relaciones entre educación y cultura, tal vez estemos ante la necesidad de investigar cómo el proyecto de cultura escolarizada se ha concretado en las escuelas existentes. El punto de partida tal vez sea, entonces, el extrañamiento y no el distanciamiento. Al final, ¿cómo la escuela pensada a partir de los parámetros modernos se inserta en la cultura del siglo XXI?

Desde la alta modernidad (siglo XVIII) a los días actuales, podemos identificar tres modelos de sociedad y de cultura, cada uno con implicaciones específicas para los procesos y las instituciones educativas. Michel Foucault definió a la sociedad moderna como disciplinaria, mientras que Gilles Deleuze define a la sociedad del siglo XX como sociedad de control. Desde el final del siglo pasado, varios autores han señalado la evolución de la sociedad moderna hacia un nuevo modelo de sociedad, descrita como sociedad del espectáculo (Guy Debord), sociedad líquida (Zygmunt Bauman) o sociedad del rendimiento (Byung-Chul Han).

Foucault definió la *escuela* que conocemos como una institución disciplinadora en doble sentido: disciplinarización de los cuerpos y de los saberes. En su libro *Vigilar y castigar*, Foucault hizo un análisis genealógico de distintos procesos de disciplinarización de los cuerpos, que ocurren en diferentes instituciones, como colegios, fábricas, talleres, conventos y cuarteles, y demostró que la principal característica de ellas es la disciplina corporal. De entre todas las instituciones disciplinarias, dice el filósofo, la escuela es la que actúa con mayor alcance, pues es en ella que los individuos pasan el mayor tiempo de su formación, hasta que estén formados para la vida adulta.

Por otro lado, la disciplina en el interior de la institución educativa no se limita al cuerpo, pues allí también ocurre la sumisión de los conocimientos a la disciplina institucional, es decir, a la escolarización de los saberes. Los saberes escolarizados se estructuran, a lo largo del período moderno, como una operación continua de organización, clasificación, depuración y censura de los conocimientos, haciendo que el proceso de disciplinarización alcance los propios conocimientos a ser enseñados. Con la meta de la producción de sujetos sometidos, la escuela disciplinaria foucaultiana no hace distinción entre cuerpo y conocimiento, ambos reducidos a dinámicas de moralización.

En varios de sus textos, Foucault describió las transformaciones de poder ocurridas a lo largo del siglo XVIII que dieron origen a un tipo específico de poder, el llamado *poder disciplinario*, que generó un aparato social y político que el autor denominó *sociedad disciplinaria*. De este modo, la genealogía foucaultiana ofrece un modelo teórico que nos permite comprender el surgimiento de varias instituciones disciplinadoras, tales como la prisión, el hospital, el hospital psiquiátrico, la fábrica y, sobre todo, la escuela, todas ellas representativas de la cultura de la modernidad.

Para Foucault, la escuela fue la institución privilegiada de aplicación de medidas higiénicas y alimentarias que pretendían garantizar la salud física y moral de jóvenes y niños. Como institución disciplinaria, la escuela se estructuró como lugar adecuado para la realización exhaustiva de ejercicios, exámenes, castigos y recompensas centradas en el cuerpo infantil. De acuerdo con la genealogía foucaultiana, todos los proyectos nacionales de educación (desarrollados entre finales del siglo XVIII y el inicio del siglo XIX) asumieron la infancia como objeto de sus prácticas de formación con el propósito de producir poblaciones adultas entendidas como viables para los requerimientos de

un proyecto de sociedad organizada por el concepto de *gestión del trabajo*, de la *salud* y de la *familia*.

Posteriormente, el análisis de Foucault fue ampliado y actualizado por otro filósofo francés: Deleuze, que definió la sociedad en la segunda mitad del siglo xx como una sociedad de control. Ahora ya no se trata de producir subjetividades disciplinadas, sino de crear modelos de control y de modulación de comportamientos, es decir, un instrumento que objetiva producir subjetividades flexibles y, por lo tanto, más fácilmente controlables.

La sociedad deleuzeana puede considerarse como una nueva etapa de la sociedad disciplinaria, lo que significa que la disciplinarización no ha dejado de existir, pero asumió nuevos contornos, habiendo sido ampliada para todo el campo social de la producción (de productos y de subjetividades). Si para Foucault la disciplina era interiorizada (por los recursos del miedo, del juicio y de la destrucción), para Deleuze hubo una expansión de los dispositivos disciplinadores que permitió la producción de individuos sociales mucho más flexibles y móviles que los sujetos disciplinados tradicionales. En *Conversaciones*, Deleuze afirma que la transición de la sociedad disciplinaria a la de control instituye un modelo de subjetividad no fijada en la individualidad. En este modelo de control, la subjetividad del individuo está más allá de él mismo, de modo que su identidad es ampliada y flexibilizada, haciendo que esté sometido a los sistemas disciplinares aun cuando ya no se encuentra en su lugar de trabajo (o de formación). La disciplina, en esta situación, extrapola los muros de las instituciones disciplinadoras y alcanza todas las dimensiones de la vida de cada uno y de todos los individuos.

Sobre la escuela en la sociedad de control, Deleuze afirma que se está asumiendo un nuevo régimen de formación basado en formas de control continuo, evaluación permanente y continua, la instauración de una meta de formación permanente y la introducción del “sistema de empresa” en todos los niveles y modalidades de escolarización.

En 1967, Guy Debord lanzó un libro seminal, cuyo título ya anuncia la tesis principal: *La sociedad del espectáculo*. Según el autor, la sociedad actual se caracteriza por una completa inversión entre realidad e imagen, ya que el espectáculo es, al mismo tiempo, parte de la sociedad, la propia sociedad y su instrumento de unificación, o, dicho de otro modo, el espectáculo es la inversión concreta de la vida. Como resultado del modo de producción existente en la sociedad actual, el espectáculo es la afirmación de la apariencia y la afirmación de toda la vida humana, socialmente hablando, como simple apariencia. En cuanto heredero de la debilidad del proyecto filosófico occidental, el espectáculo, dice Debord, se basa en la incesante ampliación de la racionalidad técnica, y, en la expresión fuerte del autor, “(...) es el mal sueño de la sociedad moderna encadenada”.

La sociedad del espectáculo asume una tal configuración que, en ella, todos se ven en la obligación de ser rápidos y de planificar todo a corto plazo, haciendo que todo se vuelva inseguro y pasible de cambios rápidos. Es una

sociedad caracterizada por la metáfora de la liquidez, marcada, por lo tanto, por la incapacidad de mantener la forma y solidificarse, como ocurría hasta la mitad del siglo xx.

En *La modernidad líquida*, Bauman describe una dinámica social y cultural que permanece en constante flujo, es decir, una sociedad volátil, desregulada y flexible. De ese modo, todas las relaciones (afectivas, de amistad o profesionales) están pautadas por la búsqueda incesante de lo nuevo, y se genera una ruptura con las estructuras fijas de la sociedad moderna. La característica principal de esta sociedad líquida, dirá Bauman, es la generación de un ritmo incesante de transformaciones que llevan a los individuos a vivir una vida marcada por angustias e incertidumbres, resultado de un individualismo sin precedentes y la búsqueda frenética por el consumo, fruto de la etapa globalizada del capitalismo.

La sociedad contemporánea (espectacular y líquida) crea una dinámica de observación constante de todos por todos, y el mundo se transforma en un *Big brother* en el que la privacidad es sustituida por la fama y por el aparecer.

Estamos viviendo en un tiempo en que el lema cartesiano del “Pienso, luego existo” fue sustituido por el “Soy visto, luego existo”. El panóptico (metáfora creada por Jeremy Bentham y utilizado por Foucault para describir la sociedad disciplinaria) fue sustituido por el voyeurismo y el exhibicionismo explícitos, que generaron un sistema omnisciente de vigilancia de todos contra todos, una sociedad escópica en la que la mirada que posibilita la fama es la misma que vigila y castiga incesantemente.

En la sociedad líquida y espectacular, el propio tiempo sufre alteraciones y se acelera, una vez que el hombre vive en una dinámica de hiperactividad, en una búsqueda incesante por desempeño. El exceso de actividades hace que el futuro sea acortado en una actualidad prolongada, como si todo se resolviera y se encerrara en el instante presente, eliminando cualquier perspectiva a largo plazo.

El filósofo coreano Han afirma que la sociedad del siglo xxi ya no es la sociedad disciplinaria, sino una sociedad de desempeño (y, por extensión, una sociedad del cansancio). Una sociedad en la que se modifica la propia noción de *trabajo*. Ahora todos deben ser emprendedores, gerentes de sí mismos, conforme a los procesos de desregulación de los mercados de trabajo a los que asistimos en la contemporaneidad. La sociedad posmoderna del trabajo está marcada no por el imperativo de obedecer solo a sí mismo, sino por la presión de generar desempeño. En su libro *La sociedad del cansancio*, el filósofo coreano afirma que, en la sociedad del desempeño, el vigilante ya no es un elemento exterior, sino el propio sujeto, haciendo que el sujeto de desempeño se encuentre en guerra consigo mismo. Y este proceso de autoenfrentamiento produce nuevas formas de enfermar: la depresión y los disturbios neuronales.

Inicialmente, se podría pensar que la desregulación de todas las formas de trabajo produce más autonomía y genera más libertad individual, ya que la autoridad coercitiva externa ya no existe. Han, sin embargo, nos advierte de que la pérdida de la instancia dominadora no conduce a la libertad. Por el contrario, hace que la libertad y la coacción coincidan. En este nuevo es-

cenario, el trabajador es agresor y víctima (explotador y explotado) al mismo tiempo. La libertad, de ese modo, se vuelve paradójica, y las disfunciones psíquicas de la sociedad de desempeño son precisamente las manifestaciones de esa libertad paradójica.

La sociedad del siglo XXI tampoco requiere el estándar moderno de la escuela, ya que las instituciones no desean disciplinar o controlar a los individuos, sino enseñarles a autodisciplinarse y autocontrolarse. Para los heraldos de la modernización por innovación permanente de las instituciones formativas, los sistemas educativos en general, y la escuela en particular, deben cumplir una nueva función social, por lo tanto, deben actualizarse con los avances de la sociedad contemporánea, incorporando, sobre todo, los avances tecnológicos actuales.

No es sin sentido que, justamente en la sociedad espectacular, muchos pasen a defender que la escuela debe ser un lugar de placer. Y como la escuela tradicional se ha guiado mucho más por el disciplinamiento que por la búsqueda de momentos idílicos, es imperativo que la escuela incorpore otras formas de formación como, por ejemplo, la educación a distancia y todas las llamadas metodologías activas, tan en boga en los Estados Unidos y ya en proceso de expansión hacia otros países.

2. Desempeño y educación permanente

Muchos profesionales de la educación han defendido que los procesos de acreditación de saberes (AS) deben ser considerados como instrumentos de inclusión y justicia social, constituyéndose, por lo tanto, como relevante contribución al desarrollo del país.

Al abordar el tema de la pertinencia de la AS en el contexto actual, estos profesionales tienden a referirse a los cambios acelerados de la sociedad contemporánea, citando específicamente los cambios en el ámbito de la ciencia y la tecnología. Sostienen que la AS traduce en acciones prácticas la tesis de la valorización de la “educación para todos y a lo largo de la vida”.

El lema “Educación para todos a lo largo de la vida” ha sido recibido por muchos educadores como una propuesta de enfoque curricular basada en la inclusión, igualdad, equidad y calidad en la educación, buscando el desarrollo económico de los países a través de la inversión en la formación del ciudadano trabajador.

Una lectura crítica y política del eslogan señala, sin embargo, su origen en agencias internacionales como el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En este sentido, su propagación estaría fuertemente determinada por la influencia que estos organismos ejercen sobre la construcción de los modelos educativos de los países que se orientan por esas determinaciones internacionales. Para estos críticos, el lema se constituye en una propuesta de adecuación de los sistemas educativos al nuevo modelo productivo pautado en el favorecimiento del capital financiero.

No estoy en desacuerdo con ese sesgo político de crítica, pero quisiera llamar la atención sobre el sentido que ese lema ocupa en la constitución de las subjetividades contemporáneas. Cuando hablamos de *educación para todos* deberíamos preguntarnos: ¿qué educación se está ofreciendo para cada segmento de la estructura social? Si la educación es para todos, ¿entonces todos están teniendo acceso a los mismos procesos formativos (educativos y culturales)? ¿A todos se está ofreciendo la misma oportunidad de constitución de su identidad/subjetividad? La segunda parte del lema (educación a lo largo de la vida) nos invita a reflexionar: ¿qué formación habremos de cumplir a lo largo de la vida? ¿Deberíamos estar continuamente actualizándonos profesionalmente? Nuestra formación (educativa y cultural) estará totalmente orientada hacia la inserción en el mundo del trabajo o habrá tiempo para ocuparnos de las “cosas sobrantes” (para usar la expresión del artista español Antoni Tàpies)?

De nuevo es Debord (1997) quien nos ayuda a elucidar el significado de la *educación permanente*. Según el pensador, “la actual liberación del trabajo, el aumento de los tiempos libres no es en modo alguno liberación en el trabajo, ni liberación de un mundo moldeado por este trabajo”.

En la fase actual del capitalismo financiero, el trabajador ya no produce para sí mismo, sino para un poder independiente, y el resultado del trabajo no es la posesión del producto producido, sino, en la expresión de Debord, una “abundancia de la desposesión”. La consecuencia de este exceso de desposesión es que el tiempo y el espacio del mundo del trabajador se vuelven extraños a él en un proceso persistente de producción de alienación y de productos alienados. En este sentido, el espectáculo representa concretamente una dinámica permanente de fabricación de alienación. Al alienar su trabajo, la propia vida del trabajador se transforma en mercancía, y cuantas más mercancías alienadas produce el trabajador, más se separa de la propia existencia.

De acuerdo con Han, la consecuencia más devastadora del proceso de alienación del trabajo en forma de espectáculo es el desdoblamiento de la sociedad de desempeño/cansancio en sociedad de *doping*. La exigencia de desempeño permanente y sin límites crea la necesidad de que el trabajador busque nuevas formas de garantizar la hiperactividad, y de ese modo no solo el cuerpo, sino la propia existencia humana se transforma en una máquina de desempeño.

El aspecto complementario de la búsqueda frenética por desempeño (representada por la hiperactividad) es la generación de un estado permanente de cansancio y agotamiento excesivos. Un cansancio que aísla a los hombres amplificando el individualismo a un nivel nunca conocido. El cansancio del hombre contemporáneo es, entonces, un cansancio solitario que actúa individualizando y aislando, y, en última instancia, produciendo enfermedades psíquicas y neuronales.

El hombre de desempeño ya no se recoge al abrigo reconfortante de su hogar, pues ya no hay límite entre el espacio (público) del trabajo y el espacio (privado) de la vivienda. La computadora, el internet, el smartphone permiten que las actividades laborales (y la educación permanente) se ex-

pandan hacia el ambiente doméstico. Ya no hay tiempo de vida, ya que todo el tiempo se transforma en trabajo/formación constante. En la sociedad contemporánea, la vida se configura en el esquema 24/7, pues todos estamos obligados a estar conectados (listos para desempeñar) durante 24 horas, en los 7 días de la semana. Vivimos única y exclusivamente en función del desempeño laboral/social, de ahí la necesidad de buscar la actualización educativa todo el tiempo.

En la película *Yo, Daniel Blake*, dirigido por Ken Loach en 2016 (Palma de Oro en Cannes), el personaje principal se encuentra imposibilitado para trabajar debido a un ataque al corazón sufrido en su lugar de trabajo. En el inicio de la película, el director presenta la paradoja de ese señor trabajador: el Departamento de Salud emite un laudo que lo clasifica como imposibilitado para el trabajo, pero en la evaluación hecha por el Departamento de Previsión Social él es considerado apto para la vida profesional. Daniel Blake, no pudiendo trabajar, debería solicitar el seguro de desempleo, pero para acceder a ese beneficio el sistema burocrático exige que cumpla dos procesos complementarios: buscar empleo y actualizarse (aprender a hacer un *curriculum vitae* y hacer búsqueda *on line* por empleo). El trabajador desempleado debe cumplir 35 horas semanales de búsqueda de empleo, no para encontrar puestos de trabajo (raros) que él no podría ocupar, solo para comprobar para el sistema que él está desempeñando un papel social; en el caso, el papel de alguien que busca empleo. Y, por otro lado, debe también comprobar que se está actualizando, o sea, que está en proceso permanente de aprendizaje. Al final de la película, el personaje resume la farsa: “Yo soy un hombre enfermo buscando empleos inexistentes, que no podría aceptar de ninguna manera, perdiendo mi tiempo y el del empleador solo para humillarme”.

3. Escuela y acreditación de saberes

Anteriormente, sugerí que sería provechoso pensar la relación contemporánea entre cultura y educación como un estado de extrañamiento. Cuando consultamos diccionarios vernaculares, constatamos que *extrañamiento* se define como un sentimiento causado por algo que es inesperado, extraordinario o poco habitual, o como un sentimiento de incomodidad ante lo que es desconocido o poco habitual.

A principios del siglo xx tuvimos gran explotación del concepto de *extrañamiento*, especialmente en los campos de la estética y del psicoanálisis. En 1917, el formalista ruso Viktor Chklovski, en el ensayo *El arte como procedimiento*, lo distinguió como un procedimiento por excelencia del arte, sobre todo del arte poético, diciendo que el extrañamiento dificulta el reconocimiento y proporciona una determinada visión del objeto estético. En la misma época, Freud publicó *El extraño*, ensayo en el que enfatiza el extrañamiento como proceso de repetición de lo diferente (un tipo de paradoja entre términos, como Freud ya apuntaba a la paradoja del extraño familiar).

En el texto de Freud, el *extraño* (también traducido como el inquietante) se presenta como un concepto que se refiere a algo (una persona, un hecho, una situación) que no se presenta como misterioso propiamente, sino como algo extrañamente familiar. La paradoja entre familiar-extraño genera la sensación de angustia, de confusión y, en el extremo, de terror. Es como si la persona sintiera que está ante algo muy conocido, pero que no le parece familiar. Pero el extrañamiento no siempre es negativo.

Podemos encontrar el tema del extrañamiento en el cuento *Micromegas* de Voltaire. En su narrativa, el filósofo francés narra el extrañamiento sentido por un gigante que llega a un mundo desconocido (en el caso, nuestro planeta). Voltaire muestra que el extrañamiento inicial del visitante se desdobra una vez que su mirada de alteridad hace emerger —para nosotros— verdades que vendrían a implosionar las certezas con las que estructuramos nuestra sociedad. En ese sentido, la mirada del extranjero (por su gigantismo) ve nuestro planeta dotado de un tamaño desproporcional para nuestra visión, lo que pone en cuestión nuestros valores. Al afirmar que ve, entre nosotros, “horribles querellas entre animales tan mediocres”, el extranjero expone la contradicción entre la violencia y la creatividad humanas. Este extrañamiento, desdoblado, crea un campo de posibilidades para el cuestionamiento humano y sobre cómo estructuramos la vida en nuestro planeta.

El sentimiento de extrañamiento es el que más está presente en las escuelas actuales. Los jóvenes estudiantes, formados desde la temprana edad en los sistemas tecnológicos de interacción con el mundo y con el otro, encuentran en las escuelas prácticas y procedimientos que les son poco habituales, puesto que el modelo de escuela que persiste entre nosotros es el de la escuela tradicional, o, para Foucault, de la escuela disciplinaria. Por otro lado, la escuela (en este caso, sus operadores) ve las prácticas cotidianas de los alumnos como algo extraordinario y confuso. Es común encontrar a profesores que extrañan el modo de actuar de nuestros niños, adolescentes y jóvenes. Los alumnos son tan conocidos como todos los anteriores y, al mismo tiempo, parecen un tipo totalmente nuevo. Una vez más, el extraño familiar.

Sociológicamente, las instituciones escolares parecen estar a descompás de las dinámicas sociales contemporáneas. En una sociedad globalizada e intercomunicada, la escuela todavía se presenta como espacio cerrado y aislado. Mientras que el sistema productivo incorpora nuevas tecnologías que alteran las propias formas de producción, las escuelas utilizan las tecnologías para hacer lo mismo de otrora, apenas con ropaje nuevo.

El extrañamiento entre la escuela y la sociedad en la que está inserta parece hoy tan marcado que tal vez deberíamos tomar en serio la duda del profesor mexicano Sergio Espinosa Proa cuando afirma que “tal vez el futuro de la educación (si la expresión todavía hace algún sentido...) sea la desaparición de la educación como sistema único de administración, inoculación y legitimación de saberes (Espinosa Proa, 2004: 137).²

² El pensador Marc Halévi formuló el mismo dilema preguntando: “¿En tiempos de web y trabajo a distancia, la escuela clásica todavía es concebible?” (Halévi, 2010: 290).

Si todo proceso de aprendizaje ocurre siempre de forma continua por los medios introducidos en el cotidiano de las personas, entonces parece ser tarea de la escuela actual incorporar los medios y herramientas (sobre todo tecnológicos) utilizados por los estudiantes cuando están fuera de ella. Y esto implica asumir que la escuela contemporánea ya no cumple aisladamente la función social de formación de los futuros adultos. Es aquí donde se hace presente la imperiosa necesidad de estructurar sistemas educativos que contemplen varias formas de educación, entre las que se distinguen la educación formal e informal y la no formal.

La educación formal es aquella desarrollada en las escuelas, con contenidos previamente demarcados; la informal es aquella que los individuos aprenden durante su proceso de socialización —en la familia, barrio, club, amigos, etcétera—, cargada de valores y culturas propias, de pertenencia y sentimientos heredados; y la educación no formal es aquella que se aprende “en el mundo de la vida”, a través de los procesos en los que se comparten experiencias, principalmente en espacios y acciones colectivas cotidianas (Gohn, 2006: 28).

No sería difícil comprender, entonces, que los procesos de acreditación de saberes se estructuran como parte de una dinámica tripartita de educación. El desafío es cómo conciliar los tres formatos educativos con las demandas de la sociedad capitalista posindustrial, por un lado, y la necesidad de formar ciudadanos autónomos y productores de una sociedad justa socialmente y ambientalmente sostenible. Se trata, pues, de resistir al monocultivo de la mente, que tiene por objeto restringir la formación y la acción humana a patrones de uniformidad que buscan impedir la emergencia de otras prácticas basadas, sobre todo, en los saberes populares.

En tiempos en que los recursos cognitivos son potencializados exponencialmente por maquinaria electrónica, estamos viendo el surgimiento de un capitalismo informacional-cognitivo que nada más representa, sino un modelo avanzado de producción y de acumulación de riquezas (no uniformemente distribuidas). En ese contexto, el desafío sería, de acuerdo con el científico francés Henri Atlan, recorrer un camino estrecho en el que se reconozca que la tecnociencia continuará aportando beneficios y, al mismo tiempo, se niegue el valor absoluto a la pretensión de constituirse como única fuente de verdad y de poder.

Es necesario recordar que “aunque tiene la obligación de garantizar que el niño sea autosuficiente en términos económicos, la escuela no debería ajustar su misión a las necesidades de la economía en su conjunto, sino por la necesidad del niño que tendrá que lidiar con la economía —no por la necesidad de la economía propiamente dicha—” (Brighouse, 2011: 28).

Cuando los hombres están en proceso de deshumanización y las máquinas están asumiendo cada vez más intensamente un proceso de humanización, no se puede olvidar que actualmente las personas viven bombardeadas por exceso de información, que les hace desviarse de la aprehensión de la vida contemplativa; es decir, nietzscheanamente hablando, es preciso traer a la luz el vacío propulsor de la reflexión.

Es un imperativo a los educadores contemporáneos recordar que todo aprendizaje es también aprendizaje de la sociabilidad, que el individuo se hace por el intercambio con el otro. No hay individuo aislado y separado del colectivo. De igual modo, en un futuro no muy lejano tampoco habrá más la escuela como *locus* privilegiado de producción y disseminación de conocimientos. Y la escuela tendrá que reinventarse.

La AS puede ser solo una estrategia para profundizar el sistema de explotación del hombre sobre el hombre, visando apenas la expansión de las formas de acumulación por la formación de sujetos productivos, pero puede significar también una oportunidad para que la escuela reconozca el extrañamiento que hay entre las instituciones modernas que aún sobreviven entre nosotros y las demandas de la cultura deshumanizadora de los días que corren.

No creo que la reinención de la escuela se guíe por el lema “Educación para todos a lo largo de toda la vida”, a menos que se establezca un sentido no estrictamente productivista para el eslogan. En este sentido, la adopción de procesos de acreditación de saberes ofrece una oportunidad para que la escuela se abra para nuevas estrategias de actuación, pero sin renunciar a la función socializadora, en sentido amplio, que se espera de las instituciones educativas.

Creo que los niños, los adolescentes y los jóvenes necesitan una escuela que no los prepare solo para el mundo del trabajo o para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Por el contrario, necesitan una escuela en la que todos cuenten con espacios para el pleno desarrollo de las capacidades integrales del ser, que se beneficie de las ganancias obtenidas por el exponencial desarrollo de la cultura tecnológica actual, pero que no se deshumanice o, mejor aún, que reafirme que la educación humana debe “comprender al hombre como un todo, como una alquimia armoniosa entre un cuerpo que debe aprender a cuidar, un corazón que debe aprender a amar y sentir, un espíritu que debe aprender a comprender y crear y un alma que debe aprender a contemplar y meditar” (Halévi, 2010: 291).

Por último, respondiendo a la pregunta inicialmente formulada, creo que la AS es una estrategia para el desarrollo de una determinada sociedad, pero, sobre todo, creo que es una estrategia de reinención de la escuela.

Bibliografía

- ATLAN, H.: *Tudo, não, talvez: educação e verdade* (tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar), Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- BAUMAN, Z.: *Modernidade líquida* (tradução de Plínio Dentzein), Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRIGHOUSE, H.: *Sobre educação* (tradução de Beatriz Medina), São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- DEBORD, G.: *A sociedade do espetáculo* (tradução de Estela dos Santos Abreu), Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, G.: *Conversações, 1972-1990* (tradução de Peter Pál Pelbart), São Paulo: Editora 34, 1992.
- ESPINOSA PROA, S.: *Em busca da infância do pensamento: ideias na contra mão da pedagogia* (tradução e organização de André Pereira da Costa), Rio de Janeiro: Senac, 2004.
- FOUCAULT, M.: *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (27.ª edição, tradução de Raquel Ramallete), Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- GOHN, M. G.: "Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas", em *Ensaio: avaliação, política pública e educação*, 14, n.º 50 (jan-mar, 2006), 27-38.
- HALÉVY, M.: *A era do conhecimento: princípios e reflexões sobre a no ética no século XXI* (tradução de Roberto Leal), São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- HAN, B. C.: *Sociedade do cansaço* (2.ª edição ampliada, tradução de Enio Paulo Giachini), Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- SODRÉ, M.: *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Antecedentes y fundamentos para la construcción de una política de acreditación de los saberes del trabajo

Ana Drolas³

1. Introducción

El trabajo es por definición una actividad humana. Una actividad teleológicamente dirigida a la transformación del mundo y originada en la necesidad. Una necesidad que, a diferencia de las necesidades biológicas, se construye en la interacción con otros en contextos de socialización diversos. La historia del hombre es también la de la construcción de esas necesidades y de la manera de satisfacerlas.

Existen múltiples maneras de concebir y mirar el trabajo: en tanto reconocimiento de esta necesidad derivada de una falta, por tanto, como un castigo; como esfuerzo y sacrificio que ennoblece al que lo realiza; como destino trágico de los que han nacido sin estrella; como elemento estructurante del ser social y dador de un lugar jerarquizado; como imposición de los otros que dominan; como regulador de la vida en común, entre tantas otras concepciones histórica y geográficamente construidas.

En la modernidad occidental, el trabajo es la actividad fundamental en la vida de los adultos en la medida en que organiza la vida en común y construye subjetividad. Sin embargo, el trabajo se halla socialmente clasificado. Hay trabajos duros y otros creativos; penosos y descansados; importantes e invisibles; complejos y simples; trabajo intelectual y trabajo manual. Esta última distinción confirma la piedra angular en la que se montan las jerarquías sociales.

Los procesos de trabajo se han organizado en base a esta premisa. El siglo xx ha sido definitorio, a partir de la llamada organización científica del trabajo, para llevar este principio al lugar de modelo. Las formas institucionales de transmisión del saber, por su parte, han cofundado la separación entre el hacer y el pensar. La posibilidad de constituir sistemas educativos (o cualquier forma sistemática de transmitir saberes) se funda en la formalización de los saberes, en su objetivación y su organización para ser transmitidos de unos a otros, y esta objetivación ha tenido, fundamentalmente, la forma de palabras.

Históricamente, los saberes laborales o saberes del trabajo fueron incluidos en el sistema educativo como *preparación para*. De algún modo, se asoció la formación vinculada al trabajo con una formación terminal que preparaba para el mundo del trabajo, considerado como el espacio de aplicación de

³ Licenciada en Ciencia Política (UBA). Doctora en Sociología (UCM). Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Estudios Laborales (CEIL).

lo construido en las aulas. La experiencia de trabajo de los adultos no fue más que, en el mejor de los casos, un recurso didáctico al que los docentes ape- laban como elemento de conexión de los contenidos definidos previamente y los conocimientos previos de las personas a quienes se intentaba impartirlos.

No obstante, se hace necesario revertir el sentido que históricamente se le ha dado al trabajo en la educación sistemática, concibiendo la experiencia de trabajo de las personas y sus biografías como lugares privilegiados de aprendi- zaje legítimo y legitimado, lo que supone la ardua tarea de hallar los modos de articulación entre dos tipos de saberes que si bien están vinculados, no son es- trictamente equiparables. Reconocer al trabajo como hecho pedagógico, como momento de aprendizaje, sin caer en perspectivas reduccionistas, debe en- contrarse en la base de cualquier intento por traer las experiencias a las aulas.

¿Cuáles son esos tipos de saberes? Por un lado, los saberes académicos, los conocimientos constituidos por conceptos ordenados jerárquicamente en sistemas (leyes, teorías científicas, etcétera). Por otro lado, los saberes de la experiencia que, si bien y necesariamente contienen conceptos, están forma- dos especialmente por saberes de acción (capacidad de hacer cosas) y de situación (posibilidad de determinar la pertinencia y eficacia de las acciones que transformen esas situaciones o de conocimientos que las expliquen). Estos saberes se validan más por su capacidad de adaptación a los objetivos de la acción social que por criterios científicos (aunque no los excluyen).

De este modo, los puentes que pueden establecerse entre los distintos tipos de saberes (escolares/académicos y de experiencia de trabajo) deben fundarse en la creación de metodologías que permitan el diálogo entre am- bos. No es posible mirar los *problemas nuevos* con *ojos viejos*, o no debería serlo. Por eso la relevancia insoslayable de pensar esas nuevas miradas para iniciar un proceso de reorientación y búsqueda de esas metodologías, basa- das en algunos criterios que es necesario explicitar en esta introducción.

En primer lugar, la convicción de que debe fortalecerse el rol activo del sis- tema educativo en la distribución y legitimación de los saberes. En la medida en que es la institución con mayor capacidad de penetración en el territorio y en los distintos sectores de la sociedad, al mismo tiempo que es la que acumula la mayor experiencia en cuanto a sistematización y transmisión de saberes, el sistema educativo es un actor central de cualquier tipo de política pública de certificación de saberes.

En segundo lugar, el hecho de que el sistema educativo reconozca y acre- dite el trabajo productivo como creador de saberes válidos constituye un acto de justicia hacia todas las personas que trabajan (independientemente del carácter formal o informal en que se ejerza dicho trabajo), y al mismo tiempo contribuye al enriquecimiento de la cultura y de los propios saberes escolares.

En tercer lugar, revalorizar que, a pesar de los vaivenes políticos en lo que respecta a la educación, sus marchas y contramarchas, aún hoy las credenciales del sistema educativo, en sus distintos niveles y modalidades, poseen y otorgan un valor agregado innegable en relación a otro tipo de certificaciones de saberes.

Finalmente, creemos que es posible hallar formas de diálogo entre los saberes construidos en el trabajo y los saberes escolares que posibiliten, por un lado, la valorización de la experiencia en términos educativos, favoreciendo el tránsito entre la educación y el trabajo en diversas direcciones a lo largo de las trayectorias de los sujetos, y, por otro, el enriquecimiento de los programas y contenidos de la educación sistemática, a partir del reconocimiento de los distintos tipos de saberes que son puestos en juego por las personas en su experiencia cotidiana de trabajo.

El ensayo que se presenta no tiene más intención que dar cuenta del problema y comenzar a sentar las bases que posibiliten dar las discusiones necesarias. En este contexto, el proyecto de OEI Uruguay constituye un puntapié inicial y necesario en la posibilidad de hacer confluir esfuerzos regionales en la discusión acerca de estos temas que necesariamente atañen a los sectores más vulnerables de nuestras sociedades periféricas.

No quiero dejar pasar la oportunidad de mencionar que estas páginas retoman un proceso reflexivo de muchos años que llevó adelante Martín Spinoza con su pasión puesta en pensar soluciones y políticas públicas para los más vulnerables, que se vio plasmada en la trunca experiencia de la Agencia de Acreditación de Saberes Laborales. No tengo ninguna duda de que Martín abrazaría el proyecto de nuestro país hermano de construir un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes con la misma pasión que ponía en cada una de sus actividades cotidianas.

2. Una mirada comprensiva y abarcadora de los procesos de certificación de los saberes. Antecedentes y políticas

Todo trabajo supone un saber. El trabajo es, por definición, un acto de producción del mundo y de transformación del sujeto. Los saberes que se hallan implícitos en el trabajo son de diferentes tipos y vinculan aspectos dinámicos de la inteligencia, pero también de la personalidad. Es posible hablar, como dijimos, de *conocimientos* para referirse a los saberes capaces de transmitirse en forma de enunciados, distinguiéndolos de los saberes de acción que, a diferencia de los primeros, se expresan en el acto mismo y son difíciles de codificar y de objetivar.

En la medida en que el trabajo es un acto de creación del mundo y del sujeto que lo realiza, implica, de manera insoslayable, una dimensión de aprendizaje. Trabajando se aprende, y es esto lo que sustancia la acción, la práctica, la actividad de transformación sobre la materia y el hombre mismo. Esta dimensión cognitiva del trabajo, esta ligazón entre trabajo, aprendizaje y saber, está presente en toda la historia del hombre.

Sin embargo, con el capitalismo, modelo de acumulación en el que el trabajo es una mercancía más, se establece una diferenciación importante porque se configura un espacio en el que esta mercancía llamada *fuerza de trabajo* se intercambia: el mercado de trabajo diferencia, estratifica y asigna

un valor de cambio a la fuerza de trabajo según su capacidad de aportar al proceso productivo y, fundamentalmente, a su costo de reproducción. El mercado de empleo se estructura, entonces, a partir de jerarquías que configuran una relación de poder entre los asalariados (derivada de la relación capital/trabajo y de la subsunción del segundo respecto del primero).

Los primeros escritos de sociología del trabajo, hacia mediados del siglo xx, ya dan cuenta de la estrecha relación que se establece entre las clasificaciones que se producen al interior de los procesos y mercados de trabajo, a los efectos de gestionar la fuerza de trabajo, y las calificaciones concebidas como las habilidades, destrezas y conocimientos que las personas tienen, y que permiten la realización del trabajo. Una vez constituidos los sistemas educativos nacionales y quebradas las formas de transmisión tradicional de los saberes ligados al trabajo, a partir de la desintegración paulatina de las corporaciones gremiales, el problema de la formación de la fuerza de trabajo pasa a ser un tema de organización social. En este sentido, no es exagerado decir que la preocupación por su orientación general o pragmática constituye a los sistemas educativos.

Uno de los problemas que esta correlación entre calificación y clasificación presenta es la dificultad para medir la calificación. La sociedad industrial se constituyó sobre la idea de que un trabajo es más calificado cuando requiere de un mayor tiempo de aprendizaje para su ejercicio. Del mismo modo, una persona será más calificada cuantos más años haya invertido en educación. Así, la medida de la calificación quedó anclada en la cantidad de años de escolaridad. En la cotidianeidad del mercado de empleo, en donde se intercambia esa fuerza de trabajo por un salario, este activo del individuo (sus años de escolaridad/educación) se expresó en una certificación que no solo denota el tiempo invertido en formación, sino, más específicamente y en la medida en que existan diferentes orientaciones de estudios, los contenidos de la enseñanza impartida.

Uno de los problemas de esta relación entre saberes y trabajo es que los espacios en los que institucionalmente se realizan (la escuela y la empresa) tienen un orden jerárquico. Al decir de Lucie Tanguy (2001), se busca establecer una correlación entre dos espacios que se hallan a su vez, cada uno, internamente jerarquizados. Esto reporta no pocos problemas e ilusiones de correspondencia entre dos formas de racionalidad distintas; la racionalidad educativa y la productiva.

El mercado de trabajo funcionó durante un largo período bajo la ilusión de una correspondencia perfecta entre las clasificaciones que otorgaba el sistema educativo y las que servían de ordenamiento de la fuerza de trabajo. A cada puesto le correspondía una calificación (como dijimos, medida a partir de los años de escolaridad y representada por certificaciones educativas), dejando de lado el hecho de que las calificaciones, como ya señalaba Naville en el *Tratado de sociología del trabajo*, no son una “sustancia”, sino una relación social, y, como tales, son imposibles de mantener estáticas en orden a una “correspondencia perfecta”. Relación social que, como es de esperarse, no está exenta de conflictos, de tensiones, de negociaciones.

La crisis de acumulación del último cuarto del siglo pasado, y el intento de salir de ella a partir de la reorganización de los procesos y la gestión del trabajo, trajo aparejada un conjunto de innovaciones tecnológicas que intentaron restablecer los ritmos de acumulación y productividad del trabajo con un ingrediente de flexibilidad en los procesos y productos. Si bien buena parte de estos “logros” se deben a la introducción de tecnologías duras (fundamentalmente de base microelectrónica y biotecnologías), no ha sido menor la reorganización de la gestión del trabajo (las llamadas *tecnologías blandas* entre las que los paradigmas de gestión de los recursos humanos tienen un lugar central) con impacto en su regulación general y, fundamentalmente, en la forma de movilizar la fuerza de trabajo al interior de las organizaciones.

Para algunos autores, antes de la crisis, la consolidación del paradigma taylorista fordista se había logrado a partir de la movilización de la fuerza de trabajo por vía de la inmovilización de los trabajadores en sus puestos, en sus biografías laborales, al interior de una organización (a través de los mercados internos de trabajo), en los barrios construidos para obreros, etcétera. Actualmente esta gestión se realiza por la movilización de los trabajadores en un mercado de trabajo que se abre, se liberaliza, se individualiza y flexibiliza: flexibilidad de la fuerza de trabajo, de la producción, de las formas de gestión como respuesta a los cambios. Este “nuevo” mercado de trabajo ya no funciona tanto por criterios de antigüedad y recorrido interno de las organizaciones productivas; son las credenciales las que juegan el papel de moneda de cambio, en tanto se supone que expresan los activos con los que la persona cuenta para desempeñar un trabajo.

Ahora bien, la crítica ideológica a un mercado de trabajo rígido y endógeno y la necesidad de construir un funcionamiento flexible y adaptado a las transformaciones rápidas llevó, como camino prescrito, a un cuestionamiento severo al sistema educativo en tanto distribuidor legítimo de saberes y, sobre todo, de certificaciones.

Desde los sectores de la producción, los conocimientos, habilidades y destrezas formados por el sistema educativo fueron tildados de obsoletos, y sus credenciales, de excesivamente formalistas. En este planteo hay más de una dimensión en juego. Por una parte, los sectores económicos concentrados y sus agencias ideológicas ponen nuevamente en la agenda pública la disputa sobre los costos y responsabilidades de los saberes generales y específicos. En otras palabras: la disputa sobre a quién le corresponde formar las calificaciones sociales generales y con qué orientación, y a quién las específicas a un trabajo en particular.

Por otra parte, el acceso generalizado de la población a los distintos niveles educativos conlleva casi necesariamente a la homogeneización de las clasificaciones que propone y articula la educación, y, en consecuencia, su utilidad, en tanto organizador de las relaciones de trabajo y como elemento de selección, pierde vigencia.

De este modo, se buscan nuevas formas de ordenamiento, de clasificación y de distribución de responsabilidades entre los sectores de la educación y del trabajo. El problema se hace más complejo cuando, en momentos de alto desempleo y pérdida de capacidad del estado de autonomía relativa para definir políticas e intervenir en su implementación, los recursos y las capacidades de acción quedan solo de un lado.

A la par que entran en crisis el modelo de acumulación y los paradigmas que lo analizaban, van apareciendo nuevos estudios del trabajo y las calificaciones que comienzan a dar cuenta de la existencia de los llamados *saberes tácitos*, que tienen la particularidad de no estar definidos formalmente ni prescriptos, y a los que los trabajadores echan mano para poder resolver las lagunas y dificultades que se presentan en el ejercicio de la labor cotidiana. Las miradas sobre este fenómeno provienen de distintas fuentes y abordajes: la sociología del trabajo, la economía de la innovación, la psicología del trabajo y la ergonomía cognitiva, y, mucho más recientemente, una corriente llamada *didáctica profesional*. En cada una de estas miradas, el modo de concebir estos saberes, su investigación y explicitación es diferente, y da cuenta además de las perspectivas disciplinarias específicas de posicionamiento en la relación entre capital y trabajo.

Otro elemento a señalar, antes de comenzar a abordar el problema de la certificación/acreditación de saberes del trabajo, está dado por la conformación de bloques regionales con políticas y economías integradas. Este hecho político insoslayable plantea la necesidad de homogeneizar las certificaciones educativas para que efectivamente puedan cumplir su función de ordenamiento de la fuerza de trabajo en un espacio más amplio que el nacional, propio de los sistemas educativos.

Es ante los cambios en el modelo de acumulación, la desestabilización de los mercados de trabajo y la transformación profunda y violenta en las formas estatales y de gestión del trabajo que comienzan a generarse movimientos y políticas que buscan construir referenciales de formación y de certificación de las competencias de los trabajadores⁴.

A nivel europeo, los antecedentes son variados y confluyen en las necesidades derivadas de la integración regional. No obstante, las diferencias nacionales son significativas. Francia, por ejemplo, es pionera en los procedimientos de validación de las experiencias de vida y de trabajo. Hacia principios de siglo existían mecanismos de validación de experiencias y certificación para los ingenieros de fábrica. Se dictaron leyes en los ochenta, y durante los últimos años se han consolidado políticas e instituciones en la materia. Un elemento importante a tener en cuenta es que, por las particularidades de las relaciones entre certificados, normas de clasificación y el funcionamiento del sistema educativo, las certificaciones que surgen de la va-

⁴ Ya el cambio de la noción de *calificación* a la de *competencia* contiene toda una serie de supuestos respecto de lo que es el trabajo, los procesos implicados y la relación entre saber y hacer que, si bien no profundizaremos aquí, son parte de las transformaciones y del peso que ciertos actores tienen en el establecimiento de las agendas de discusión.

lidación de la experiencia en Francia no solo intervienen en las clasificaciones profesionales, sino también como una forma de ingresar al sistema educativo por otras vías que no son las estrictamente propedéuticas.

En el caso del Reino Unido, el sistema se desarrolló a partir de los ochenta con el auge de las políticas neoliberales y la necesidad de las empresas de dar cuenta de nuevos sistemas de clasificación profesional. Así se crean las normas del NVQ, que emplean el análisis funcional para la producción de normas (metodología similar a la que se ha implementado en la Argentina tanto desde el Ministerio de Educación como el de Trabajo).

El caso alemán es particularmente distinto, ya que el funcionamiento de las relaciones entre sistema productivo y sistema educativo es portador de una larga tradición de articulaciones y un reparto de funciones de formación que tienen su origen en la organización de las corporaciones profesionales hacia finales de la Edad Media. La construcción de los sistemas de alternancia y la participación de los sindicatos en la gestión de las empresas y en la formación de los trabajadores han consolidado arreglos institucionales que son difícilmente comparables con el resto de los países, a riesgo de extrapolar condiciones sociopolíticas y culturales histórica y regionalmente situadas.

En América Latina, los programas y proyectos de certificación de competencias se han impulsado a través de los organismos internacionales de crédito y en el marco de las políticas neoliberales de los noventa, que surgen hoy con una fuerza inusitada. Aun cuando existen antecedentes previos que se remontan a los trabajos de Cinterfor⁵ desde la década del setenta, organismo que impulsó los procesos y metodologías de certificación ocupacional, recién en los últimos años estas políticas han cobrado mayor envergadura y extensión.

Nos encontramos, entonces, ante un intento extendido de dar nuevas respuestas a un problema que no es para nada novedoso: el ordenamiento, la clasificación y la movilización de la fuerza de trabajo desde algún grado de legitimidad social que permita amortiguar la conflictividad inherente a la relación entre el trabajo y el capital. En este sentido, la certificación/acreditación de los saberes del trabajo constituye un grano de arena en este proceso complejo de intervención social.

3. Dimensiones que intervienen en el análisis, evaluación y certificación de saberes del trabajo

Habiendo pasado revista sucintamente a los antecedentes de constitución del campo problemático al que queremos acceder, intentaremos definir analíticamente las dimensiones que creemos se encuentran implicadas en las prácticas de certificación, así como los requisitos metodológicos que se derivan de ellas. Podemos distinguir, en principio, tres formas de conceptualizar la relación entre saberes, trabajo y educación, o tres dimensiones:

⁵ Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, organismo dependiente de la OIT, con sede en Montevideo, que ha constituido un polo importante de sistematización y difusión de experiencias en materia de formación para el trabajo.

Por una parte, aquello que las personas saben (no solo en cuanto a enunciados o explicaciones sobre el funcionamiento del mundo, sino también en cuanto a transformación del mundo y de sí mismos) es producto de la biografía personal que revierte en la percepción que el sujeto tiene sobre sí y en la que los otros le ofrecen. De esta manera, podemos señalar una dimensión identitaria de los saberes en la que estos, así como la idea misma de *fuerza de trabajo*, no pueden desprenderse de los sujetos que los portan y del modo en que se implican en ellos.

Una segunda dimensión se articula con la capacidad de transformación que estos saberes tienen. Podemos decir que los saberes se constituyen y adquieren su potencia en relación con su participación en un proceso de transformación del mundo (bien sea un proceso de trabajo, una actividad colectiva, etcétera).

Finalmente, interesa distinguir una tercera dimensión que se relaciona con la capacidad que tienen los saberes (en tanto se los ha construido socialmente, en tanto son producto de relaciones sociales) de organizar la sociedad en términos de clasificaciones sociales y/o laborales; en realidad, la capacidad que las instituciones le dan a los saberes de ser factores de organización/jerarquización. Si tomamos a las certificaciones como expresiones del saber, podemos pensar que intervienen en tres espacios vinculados con las dimensiones señaladas.

En tanto conformadores de identidades, los saberes se vinculan con las trayectorias educativas, laborales y de vida de las personas. Las certificaciones inciden de algún modo en los recorridos que las personas pueden hacer. Inciden en la vinculación entre itinerarios (concebidos como caminos definidos por la institucionalidad) y trayectorias (pensadas como la realización efectiva que cada sujeto hace). En este sentido, es importante detenerse en los vínculos que pueden establecerse entre el sistema educativo, sus niveles y modalidades, y la certificación de saberes que son el fruto de la experiencia social y de trabajo.

Este vínculo se torna importante en una sociedad como la argentina, por ejemplo, en la que aún hoy el principal clasificador de la fuerza de trabajo en el mercado son las certificaciones educativas generales y la experiencia de trabajo. Es posible pensar que para los sujetos involucrados uno de los sentidos importantes de la certificación es la capacidad que esta tenga de resituarlos en relación con su biografía educativa y oportunidades futuras de formación. Esta entrada al problema conllevaría el análisis de los vínculos que pueden establecerse entre las modalidades existentes en la educación general y profesional, y las unidades de saberes a examinar, y conduciría también a la certificación de la integración de ambas.

El segundo espacio de análisis e intervención se vincula con la dimensión clasificatoria de los saberes y las certificaciones. En nuestros mercados de empleo, estas se hallan históricamente construidas a partir de la negociación colectiva. Por lo tanto, cualquier intervención en las certificaciones impacta en las formas prácticas que esas categorías enunciadas en la negociación colectiva asumen en las organizaciones particulares. Esto es importante y complejo, puesto que desde las áreas de gestión de los recursos humanos se vienen

impulsando (como ya se mencionó) formas de clasificación que omiten la discusión en el plano de la negociación colectiva. En consecuencia, es importante pensar que la acción de análisis de los saberes y su certificación cumplirá algún papel en esta puja, en la que se está interviniendo en forma explícita o implícita.

Metodológicamente, la consideración de este espacio implica, previo al análisis de la actividad en sí, la producción de informes de situación de las relaciones de trabajo que puedan dar cuenta del estado histórico y actual de la negociación colectiva.

En última instancia, el tercer espacio está constituido en el nivel más específico del problema: el análisis del trabajo y la actividad, y los saberes que se ponen en juego. El principal obstáculo que se presenta en este plano está dado por la inexistencia de metodologías que combinen la contextualidad del trabajo (como todo trabajo se hace en situación, esta debe analizarse) y los procesos subjetivos de aprendizaje y formación de los “esquemas operativos de acción” (Verganud y Pastré, 2005).

Estos esquemas, concebidos al modo piagetiano en tanto un conjunto de reglas y sentidos de la acción, se elaboran sobre la base de la experiencia, de las intervenciones, de los actos, pero también de los errores y omisiones. El trabajo no es solamente todo lo que se hace, sino lo que no se hace, lo que falla, lo que se omite.

En la mayoría de los casos y situaciones, estos esquemas no son explícitos, sino que se hallan incorporados como recursos de la acción y para la acción. En consecuencia, su objetivación implica una metodología de verbalización y confrontación que ha sido explorada por la psicología del trabajo y la didáctica profesional, pero que no se ha generalizado mayormente. Las metodologías utilizadas en nuestro medio, como el análisis funcional, parten de la necesidad de dar cuenta de los saberes tácitos y terminan observando las conductas explícitas de los sujetos en relación con su eficiencia, dejando de lado todo el campo cognitivo que le da sentido y estructura tal acción.

Resumiendo: el proceso de análisis de los saberes en y para el trabajo debe contemplar su inscripción en un sistema de clasificaciones que lo antecede y que es objeto de negociación colectiva y de regulaciones sociales. Debe incluir, asimismo, su potencialidad en relación con las trayectorias educativas de las personas y los mecanismos formales de construcción y transmisión de la cultura. Y, finalmente, es preciso que dé cuenta en su metodología de la articulación entre un nivel organizacional del proceso de trabajo y otro subjetivo de aprendizaje y desarrollo cognitivo.

A partir de este análisis, y con el compromiso de pensar respuestas al problema sin reducirlo ni simplificarlo, en el apartado siguiente se presenta el diseño metodológico del proceso dual de certificación y posterior acreditación que fue la piedra fundacional de una forma de pensar la articulación entre la educación y el trabajo que tuvo una corta vida en la Agencia de Acreditación de Saberes Laborales de la provincia de Buenos Aires.

4. Certificación y acreditación

Tomando como fundamentos los análisis generales presentados con anterioridad, y teniendo en cuenta asimismo las características de la provincia de Buenos Aires, su sistema educativo y los actores implicados en él y en el mercado de trabajo, se pensó y articuló una metodología de certificación y acreditación de saberes del trabajo en referencia a la acción de trabajo misma y a los contenidos que forman parte del sistema educativo.

La distinción entre certificación y acreditación se basa en la necesidad de llevar a cabo un doble movimiento: de indagación sobre los saberes que se ponen en juego en la acción y, al mismo tiempo, de relacionamiento de estos saberes con los contenidos que se transmiten en forma sistemática en los distintos niveles y modalidades de enseñanza.

Esta primera acción de indagar y dar cuenta de los saberes que las personas han construido para hacer frente a su trabajo es lo que llamamos *certificación*. La puesta en relación de los saberes certificados con los niveles y modalidades de enseñanza es lo que denominamos *acreditación*. Las implicancias de esta acción combinada para el sistema educativo y para la comunidad son importantes y es necesario explicitarlas.

Supone, en primer lugar, el reconocimiento de que el trabajo y la acción social en general son ámbito de construcción de saberes y no solo de aplicación. Esto nos lleva a la idea de que, en su experiencia, las personas construyen saberes de una naturaleza diferente al saber objetivado y transmitido en las aulas; saberes que se encuentran orientados por una finalidad distinta a la explicación: la intervención. Conlleva, asimismo, la posibilidad de pensar un sistema educativo capaz de dar legitimidad a estos saberes y certificarlos, con independencia de la forma en que fueron adquiridos o reconstruidos por los sujetos en los diferentes ámbitos e instituciones recorridas. Finalmente, permite acompañar estos recorridos aportando a la sistematización de experiencias con la creación de itinerarios educativos apropiados que tomen en cuenta las trayectorias concretas y los aprendizajes realizados en la experiencia.

4.1 Los saberes y los saberes del trabajo

En palabras de Gérard Vergnaud (1996: 274), “al principio no es el verbo, menos aún la teoría. Al principio es la acción, o mejor aún, la actividad adaptativa de un ser a su ambiente. Es por la acción que comienza el pensamiento (...). Nada de todo esto sería posible en el hombre en todo caso sin la representación (...). Para resumir, nada sería posible sin la conceptualización”.

Vergnaud pone blanco sobre negro a la hora de sentar posiciones respecto a la relación entre actividad y saber o saberes, pero es necesario primero definir o pensar a qué nos referimos cuando hablamos de *saber* y, especialmente, cuándo el saber se relaciona con el trabajo.

Siguiendo a Barbier (2000), Martín Spinosa (2006) distingue tres formas del saber:

En primer lugar, el saber que se expresa en sistemas de conceptos o corpus conceptuales que, como se dijo en la introducción, es un saber expresado en leyes y teorías que explican el mundo y sus acontecimientos, al tiempo que realizan juicios acerca de la realidad natural, social y sus formas de transformación. Podemos decir que se trata de un saber organizado y encuentra su forma de validación en la epistemología de las ciencias y en sus valores asignados de verdad/falsedad.

En segundo lugar, los saberes de acción que implican la capacidad de transformar la realidad, no solo pensarla y ordenarla conceptualmente. Se trata de un saber no objetivado por fuera del sujeto en la medida en que, en este caso, sujeto y saber son indisolubles, teniendo en cuenta que el saber implica acción.

Una tercera forma de pensar el saber es como posibilidad de resolver problemas o hacer frente a diversas situaciones. Podemos decir que hablamos de un saber de situación que, si bien no es homologable a ninguna de las formas de saber anteriores, no es pensable sin ellas. Al momento de enfrentarse a una situación desconocida, el sujeto procede por analogía con otras situaciones experimentadas, pone en juego un repertorio de conceptos que le permiten nombrar, distinguir, diagnosticar; y luego selecciona de entre las acciones que forman parte de su experiencia aquellas que le permitan resolver el problema.

Según esta diferenciación, el saber no es solo un acontecimiento “mental”, sino también una acción y una capacidad de intervenir. El saber es una capacidad humana general y, en tanto tal, es una capacidad de trabajo en particular. Entonces, cuando hablamos de *saber* en las diferentes situaciones que se le presentan a una persona en el trabajo tenemos que tener en cuenta que todas sus formas están implicadas, aunque en diferente medida, dependiendo del carácter nuevo o conocido de la situación y de la naturaleza de la tarea a resolver en términos de acciones factibles o permitidas.

Estas tres formas del saber están presentes, en diferente medida, en cualquier situación (tanto escolar como de trabajo o de vida en general). Sin embargo, hay una relevancia y pertinencia diferente en cada una, de acuerdo con los criterios de constitución y de legitimación de cada ámbito.

Aun así, no existe la posibilidad de resolver situaciones si no es a la luz de un repertorio de conocimientos y de experiencias constituidas en saberes de acción. El trabajo es mayormente la resolución de situaciones. Aun cuando las personas se abstengan de intervenir, esa abstención se funda en una toma de decisión respecto de un proceso que se está ejecutando. Por este motivo, hemos creído conveniente centrarnos para el análisis del trabajo en las acciones de los trabajadores, pero no para describirlas, sino como indicadores de este repertorio de saberes que las orientan.

4.2 Saberes del trabajo y relaciones de trabajo

Este centrarse en la acción como un “indicio” de los distintos tipos de saberes que el trabajador posee tiene además un fundamento político.

Analizar la acción en sí para certificarla es juzgar la práctica del sujeto en base a un parámetro, a una medida de referencia. Si esta referencia es la acción misma, o una acción considerada óptima, se deja de lado que esta definición está construida por la forma específica de división del trabajo y por lo que es posible prescribir, olvidándose que el trabajo real, la actividad, no es nunca lo prescripto, sino que contiene elementos no previstos, contingentes y, frecuentemente, contrarios a lo previsto, sin los cuales el trabajo sería irrealizable. Asimismo, esta referencialidad construida desde la prescripción, desde el “bien hacer”, funda las clasificaciones profesionales, por lo que tomarla como parámetro de medida es consentir un cuestionamiento de las clasificaciones existentes desde un lugar externo a los ámbitos de negociación y a los actores habilitados para ello. En otras palabras, evaluar si un trabajador o trabajadora es buen o mal trabajador constituye una intervención en un ámbito que contiene a los saberes construidos pero no se limita a ellos. Esto corresponde al ámbito de las relaciones de trabajo, y mal haría la cartera educativa en obstaculizar estas relaciones con una intervención externa.

Contrariamente, nuestro punto de partida acepta y respeta las relaciones laborales constituidas y, a partir de su lectura, propone una intervención netamente pedagógica: *dar cuenta de lo que sabe la persona para hacer lo que hace* (CERTIFICACIÓN) para luego poner en relación estos saberes con los que el propio sistema educativo transmite y certifica (ACREDITACIÓN).

Sin duda, esta intervención contiene elementos que sirven a los actores en la estructuración de las relaciones de trabajo, pero no es el ámbito de intervención específica de la certificación/acreditación. Por ello, la lectura específica de las relaciones de trabajo en las que se enmarca una tarea constituye el punto de partida necesario para poder iniciar el proceso de certificación.

En primer lugar, entender al trabajo como creación del hombre en su relación con otros hombres y con su entorno supone correr el eje de reflexión de las visiones tecnocéntricas que, partiendo de una concepción neutral y aséptica de la tecnología, la independizan de las relaciones sociales en las cuales estas se crean. Por el contrario, nuestro punto de vista sobre la tecnología es antropocéntrico y reconoce su carácter social, histórico y, por ende, conflictual, entendiéndola como el resultado de la acción del hombre para satisfacer sus necesidades, objetivada en medios e instrumentos para la acción.

Desde este punto de vista, la acción en el trabajo no puede pensarse si no es a la luz de las relaciones sociales de producción que lo organizan. El objetivo último de toda producción es producir un nuevo valor al que se subordina la organización del proceso de trabajo y, en consecuencia, para el que se disponen los medios y se organiza la fuerza de trabajo. No es posible comprender por qué las personas hacen lo que hacen si no es a la luz de las

formas de división del trabajo, de los medios disponibles, del contexto en el que se organiza la producción, etcétera. Por ello, el trabajo es un proceso social y técnico, y como tal debe ser analizado y comprendido.

En el orden de lo metodológico, la propuesta se basa en la necesidad de comprender los fundamentos de la acción de los sujetos en situación de trabajo, en la medida en que estos fundamentos remiten a conceptos y esquemas de conocimiento que orientan las intervenciones. En este sentido, y vinculado con lo anterior, las causas y fundamentos de las intervenciones no pueden buscarse solo en los requerimientos técnicos de los medios de producción o en las características de los productos a ser elaborados. El conocimiento al que las personas tienen acceso en un proceso productivo, así como las necesidades de intervención que se les plantean, está fuertemente orientado por las relaciones de trabajo que se dan en cada organización productiva. De lo dicho se desprende que cualquier análisis del trabajo concreto solo puede interpretarse en situación, pues es allí en donde cobra sentido.

Finalmente, en tanto análisis político, debe considerarse que las relaciones de trabajo se estructuran a partir de un sistema de clasificación social que posibilita la asignación de personas con determinadas características en un mercado de trabajo segmentado, excluyente e injusto. Esta asignación se ha constituido históricamente recurriendo a principios de orden meritocrático que reconocen en la educación un atributo capaz de funcionar como un distribuidor socialmente aceptado de la fuerza de trabajo en el mercado. Como tal, no puede ignorarse el papel que las certificaciones educativas tienen en este proceso. Sin embargo, este proceso está en continua y permanente construcción, y los actores sociales individuales y colectivos involucrados, en lucha. Los sindicatos, las empresas, el Estado, los trabajadores y trabajadoras en cada lugar de trabajo intervienen en este proceso de construcción de una legitimidad social que, en última instancia, remite a la distribución de los productos del trabajo.

Dado que la certificación de saberes tiene la potencialidad de intervenir en estos procesos, se hace indispensable su lectura histórica y política a fin de no generar impactos que terminen desfavoreciendo aún más (especialmente en este contexto de fuerte retroceso en materia laboral).

4.3 El contenido del trabajo: la estructura conceptual de la tarea

Retomando lo anterior y ya en un plano más específico, las relaciones de trabajo forman parte del contenido del trabajo. Lo que hay que saber para hacer no se refiere solo al funcionamiento de los procesos productivos, a las características de los equipos y de los materiales de uso, sino que también incluye las condiciones y relaciones sociales en las que esto se desarrolla.

Junto con las relaciones sociales en las que se inscribe el trabajo (las relaciones de trabajo) es preciso ahondar en el conocimiento de los principios científicos y técnicos que fundan la actividad. La descripción detallada de los procesos productivos, de las intervenciones profesionales y de las razones

que permiten y orientan la acción complementa lo que denominamos *la estructura conceptual de la tarea*. La estructura conceptual constituye uno de los puntos de referencia con los que se analiza la acción. Esta se estructura con base en la descripción en contexto de las intervenciones (qué se hace); el proceso por el cual se realiza (cómo se hace); su finalidad (para qué se hace lo que se hace) y la causalidad de los fenómenos producidos por la acción (por qué de las cosas).

Las otras referencias están dadas por la forma particular en que un colectivo de trabajo designa y se refiere a lo que hace, y por los itinerarios previstos por el sistema educativo para la transmisión de los saberes enunciados en la estructura conceptual. De este modo se completa la referencia al oficio; es decir, el parámetro desde el que se confrontará la acción, que, como se definió, no toma como baremo a “las buenas prácticas”, sino a los saberes y el modo en que estos circulan por los diferentes espacios.

4.4 La certificación: la sistematización de los saberes de la experiencia

Una vez realizadas las entrevistas individuales, el conjunto del material es analizado por un equipo de expertos en la metodología y en contenidos. Este análisis constituye la instancia de evaluación y es el momento de poner en relación los saberes relevados en cada trabajador con el conjunto y con la estructura conceptual de la tarea.

El resultado de este proceso es la descripción cualitativa de lo que cada trabajador certificado sabe para hacer lo que hace, y esta descripción de los saberes está jerarquizada según los ejes ordenadores especificados anteriormente (lógico y de experiencia). Este resultado se expresa, por un lado, en la certificación de cada trabajador en su puesto, cuyo contenido y referencia se constituyen por la estructura conceptual. Por otro lado, se objetiva en una descripción analítica del nivel de conocimiento para cada una de las áreas y subáreas en que fue estructurado el contenido del trabajo.

Esto posibilita situar a cada trabajador certificado en relación con el conjunto de la actividad y la totalidad de los saberes contenidos en ella. La implicancia educativa de este instrumento es importante, ya que se constituye como una herramienta de intervención diagnóstica que puede contribuir al diseño de instancias de formación específica que recuperen los saberes construidos y los completen, y a la orientación educativa para cada trabajador en relación con posibles planes de formación a seguir para mejorar su práctica de trabajo o ampliarla.

4.5 La acreditación: los saberes del trabajo revierten sobre el sistema educativo

Finalizada la certificación de lo que cada trabajador sabe para hacer lo que hace, y antes de reconstruir este saber para la acción contenido en la estructura conceptual de la tarea, se prevé la vinculación con el sistema educativo

en sus diversos niveles y modalidades. Esto requiere de un análisis exhaustivo en el terreno curricular y, en muchos casos (al igual que lo que sucede con los trabajadores), de la reconstrucción y objetivación del contenido explícito de lo que se enseña, que no siempre está en los programas y planes.

Así como logramos ubicar los saberes construidos en el trabajo en referencia con los conceptos que orientan en forma teórica la acción, es posible situarlos en relación con las unidades y estructuras de conceptos que conforman cada una de las disciplinas y áreas constitutivas del currículo escolar. Esta fase se denomina *hipótesis de acreditación*. Se trata de una hipótesis en la medida en que requiere de un trabajo conjunto de las áreas de diseño curricular para que el sistema educativo reconozca y valide los procesos de construcción de saberes en la acción, así como los fenómenos de autoformación cada vez más frecuentes en sociedades con sobreabundancia de información que circula por canales diversos. Su carácter hipotético está dado a su vez por la necesidad de construir canales de legitimación conjunta entre los saberes; por tanto, debe ser el producto de un diálogo.

La acreditación se produce desde el momento en que, como producto de este diálogo, se genera la posibilidad de asumir los saberes construidos por las personas en diversas situaciones de trabajo como partes o totalidades de las certificaciones propias del sistema educativo. Si bien aún es necesario un arduo trabajo para llevar esto a la práctica, sostenemos que es en esta instancia en la que pensar la acreditación de saberes adquiere su potencialidad de transformación y de contribución a un proceso lento pero sostenido de jerarquización y reconocimiento de los saberes del trabajo, y de ruptura con las formas tradicionales de entender la relación entre pensamiento y acción, abriendo paso a una forma democrática de pensar la relación entre la educación y el trabajo.

5. Palabras finales para pensar un comienzo compartido

En este escrito hemos querido dar cuenta de la construcción de una herramienta que permita pensar una nueva mirada sobre el vínculo complejo entre educación y trabajo. Esta construcción se nutre de la experiencia nacional e internacional en la materia, de múltiples disciplinas de abordaje y, fundamentalmente, del convencimiento acerca de la posibilidad de reescribir lineamientos de política educativa que pongan en primer lugar a las personas, como los protagonistas de los procesos educativos.

Es a estos sujetos reales y concretos a quienes hemos querido y queremos interpelar. No se trata de definir recorridos educativos en abstracto, ni de promover “conocimientos requeridos” desde la exterioridad de un gabinete. Se trata de aprender de la experiencia concreta del trabajo para poder recuperar lo que se hace y, fundamentalmente, lo que se sabe para poder hacer. Un saber que es fragmentario, que presenta obstáculos, que requiere ser sistematizado, pero que es al mismo tiempo inédito y novedoso en la medida en que no está incorporado

en los planes y programas de estudio. La posibilidad de que el sistema educativo reconozca y certifique los saberes construidos a partir de la experiencia implicaría la refundación del diálogo necesario entre el hacer y el pensar.

Naturalmente, este diálogo no es fácil porque cuestiona la legitimidad de una forma de entender el saber que privilegia lo enciclopédico por sobre la experiencia, que ubica al trabajo intelectual sobre el trabajo manual, que cuestiona la concepción del trabajo como mero ejercicio de buenas prácticas en las que el buen trabajador es aquel que mejor aplica lo que se le dice. Sin embargo, estamos convencidos de que es la única manera de enriquecer a la educación y contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

Los trabajadores son capaces de mostrar cuánto saben porque saben hacer. Pero, al mismo tiempo, saben pensar y son capaces de reflexionar sobre lo que hacen: inventan, explican, describen su acción desde su lugar de trabajadores. Es hora de que ese saber también tenga un lugar en las aulas, que pueda ser el trampolín para futuros aprendizajes, que permita conocer a partir de la experiencia, y que esa experiencia no tenga que quedar afuera junto con la camisa de trabajo a la hora de entrar a la escuela.

La posibilidad de construir herramientas de acreditación de saberes adquiridos, desarrollados y socializados en los espacios de trabajo implica la necesidad también de repensar los sistemas educativos y sus formas de intervenir en las sociedades que los componen y estructuran. Es un gran desafío que, seguramente, encuentre múltiples obstáculos y voces contrarias, pero, si queremos pensar la justicia, si queremos pensar y lograr procesos cada vez más amplios de democratización, es una tarea que debemos emprender. De a poco, con marchas y contra marchas, con discusiones y debates, compartiendo regionalmente experiencias, ideas y perspectivas, pero con paso firme. Si bien este desafío supone una decisión política que no está en manos de aquellos que pensamos la educación, podemos pensar más alto, soñar y soñar más fuerte, juntos, para lograr tener participación en la posibilidad de repensar los sistemas educativos de la Patria Grande, y pensarlos con la mirada puesta en el horizonte de la inclusión y la equidad, porque el largo plazo se construye con muchos, y quizás pequeños, cortos plazos que nos interpelan y nos obligan a la acción.

Bibliografía

- BARBIER, J.M. (dir): *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*, París: Puf, 1995.
- CLOT, Y.: "De Vigotski à Léontiev via Bakhtine", en CLOT, Y. (dir.): *Avec Vigotski*, París: La Dispute, 2002.
- CONEIN, B.: "Introduction", en *Sociologie du travail*, 94, n.º 4 (1994), 475-498.
- CONEIN, B. y JACOPIN, E.: "Action située et cognition. Le savoir en place", en *Sociologie du travail*, 94, n.º 4 (1994), 475-498.
- DUBAR, C.: *La socialization*, París: Puf, 1994.
- NAVILLE, P.: *Essai sur la qualification du travail*, París: Marcel Riviere, 1956.
- OCHANINE, D.A. (1966): *The operative image of a controlled object* (citado por PASTRÉ, P., 2004).
- PASTRÉ, P.: Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle. Rôle de la conceptualisation dans la conduite de machines automatisées. Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat sous la direction de Gérard Vergnaud, Université Paris V. René Descartes, Sorbonne, 1988.
- PASTRÉ, P.: "Travail et Compétences: un point de vue de didacticien", en *Formation Emploi*, n.º 67 (julio-septiembre, 1999).
- PASTRÉ, P.: *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Toulouse: Octares éditions, 2005.
- RABARDEL, P.: *Les Hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, París: Armand Colin, 1995.
- SPINOSA, M.: *La formación del saber técnico: entre la escuela y la empresa. Estudios de caso sobre los técnicos químicos*, tesis de maestría en Ciencias Sociales del Trabajo, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2004^a (versión disponible en biblioteca de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y en la biblioteca del CEIL-PIETTE del CONICET).
- SPINOSA, M.: "Del 'saber' al 'saber ser'. Las calificaciones en el nuevo escenario de las relaciones de trabajo", en FERNÁNDEZ, A. (comp.): *Estado y relaciones laborales: transformaciones y perspectivas*, Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- SPINOSA, M.: "Los saberes y el trabajo", en *Anales de educación común*, n.º 5 (2006).
- TANGUY, L.: "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 DE LA GARZA TOLEDO y NEFFA (comps.): *El futuro del trabajo. El trabajo del futuro*, Buenos Aires: CLACSO - Trabajo y Sociedad, 2001.
- VERGNAUD, G.: "Au fond de l'action, la conceptualisation", en BARBIER, J.M. (dir.): *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*, París: Puf, 1995, 275-292.
- VERGNAUD, G.: "On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget", en CLOT, Y. (dir.): *Avec Vygotski*, París: La Dispute, 2002, 55-68.

Metáforas acerca de la acreditación de saberes

Javier Acuña⁶

1. Introducción

Este artículo tiene como propósito principal compartir una serie de reflexiones realizadas en el marco del seminario “El camino recorrido en la acreditación de saberes”, organizado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) junto al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) durante agosto y noviembre de 2017.

La participación en dicho seminario fue en representación del Área de Educación No Formal (ENF), perteneciente a la Dirección Nacional de Educación del MEC, en la que se desarrollan diferentes espacios de trabajo vinculados a la educación de personas jóvenes y adultas (en adelante, EPJA) y a la articulación de políticas de educación y trabajo (en adelante, EYT).

A partir de las instancias del seminario, y en concordancia con las políticas educativas que se desarrollan en el MEC, surgen una serie de reflexiones en relación con el sentido que tiene el reconocimiento, la validación y la acreditación de saberes (RVA) para la educación, con el objetivo de aportar insumos para la definición de políticas públicas.

El artículo presenta un enfoque educativo, pero contempla factores que se entrecruzan en la temática: las implicancias del vínculo entre educación y trabajo, así como las incidencias de las dimensiones económicas, sociales y culturales.

A través del uso de metáforas se problematizan las nociones de RVA y las implicancias de su implementación. Finalmente, se presentan una serie de desafíos que tiene la educación en la sociedad actual.

No se trata de introducir un debate ideológico sobre las estructuras educativas y el mercado de trabajo, sino de analizar las realidades que prevalecen en estos ámbitos.

1.1 Acreditación de saberes, un enfoque educativo

Analizar el vínculo entre educación y trabajo desde el ámbito educativo no es una tarea sencilla, porque venimos de una tradición industrial que ha permeado los sistemas educativos haciendo primar más la cantidad que la calidad de los procesos.

⁶ Licenciado en Sociología. Magister en E-learning. Es el coordinador de Educación No Formal del MEC. Se desempeñó como coordinador y asesor en TI para Udelar, CETP/UTU y Plan Ceibal. Amplia experiencia como docente de Informática en ANEP.

En este sentido, una primera aclaración para el lector es que cuando en este artículo se hace referencia a la *educación* se alude a sus distintos ámbitos (formal, no formal e informal), y cuando se hace referencia al *trabajo* se alude a la concepción de *trabajo decente*.

De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), *trabajo decente* implica el derecho humano a un trabajo productivo que se desarrolle en condiciones de libertad, equidad, seguridad, dignidad y diálogo social (Somavía: 2014).

Esta referencia trasciende la noción de *trabajo asalariado*, implicando también el trabajo independiente, los emprendimientos productivos, el trabajo cooperativo y otras formas de organización.

Es lógico pensar que las personas difícilmente puedan acceder a un trabajo decente sin una formación adecuada. Por lo tanto, la articulación entre educación y trabajo resulta imprescindible.

Este artículo también tiene como propósito colaborar con la implementación del artículo 39 de la Ley General de Educación 18.437 (en adelante, LGE) desde una perspectiva integradora de los diferentes ámbitos en los que las personas se desempeñan y desarrollan aprendizajes. Dicha ley promueve la inclusión, reinserción y continuidad educativa de todos los sujetos, y toma en cuenta que la relación con el saber se produce en distintos ámbitos y a lo largo de la vida.

Teniendo en cuenta que los espacios de aprendizaje se han ampliado y diversificado, es imprescindible avanzar en materia de RVA.

Uno de los objetivos centrales de la agenda de gobierno en materia educativa apunta a generar nuevas oportunidades de reinserción y continuidad educativa para diversos sectores de la población. En el caso de la población adulta, dicho objetivo se visualiza asociado también a una mejora de las condiciones laborales.

¿Cómo reconocer trayectorias educativas y aprendizajes que se producen fuera del sistema educativo formal?

Como bien afirma Dambrauskas (2017), la articulación entre educación y trabajo se concibe en múltiples dimensiones que hacen al fortalecimiento de la conjunción de dicha relación:

- Modalidad de formación: el trabajo también educa.
- Trayectoria de los sujetos: se estudia y trabaja, conjunta o alternadamente, durante toda la vida.
- Como componentes de un mismo proceso de desarrollo socioeconómico y compartiendo los objetivos de un proyecto político-pedagógico que le da sustento.

A medida que se promueve la inclusión en todos los niveles educativos y se avanza hacia la universalización de la educación media, se corrobora que las trayectorias educativas de las personas no son lineales. Es sabido que en Uruguay, desde sus inicios como estado-nación, hasta comienzos del siglo XXI, un número significativo de la población no participaba de los circuitos

educativos. En consecuencia, los avances en la implementación de políticas educativas de inclusión, reinserción y culminación de ciclos educativos implican el abordaje de problemáticas estructurales de alta complejidad.

A continuación se presentan tres aspectos que se consideran centrales al momento de diseñar e implementar programas y proyectos de EPJA: inclusión, sostén, calidad.

a) Inclusión

Ella es entendida como *derecho a la educación*, recordando que la educación es un bien público. “El principio de inclusión educativa está planteado en esta meta, lo que se traduce en restringir las barreras formales que actualmente tienen algunas poblaciones, en especial de adultos, que no habiendo cumplido los ciclos formales educativos, se ven impedidos de acceder a estos niveles educativos” (Peluffo y otros, 2017).

La inclusión en el marco de la acreditación de saberes implica generar vías alternativas de reconocimiento de los saberes que han adquirido los sujetos durante la vida.

En Uruguay, principalmente desde el año 2005, se han realizado enormes avances en la inclusión social, educativa y laboral de las personas; pero, a medida que se consolidan dichos avances, se vuelve necesario avanzar en términos de calidad de las propuestas educativas y oportunidades laborales. Para ello, en muchas ocasiones es necesario desarrollar mecanismos de sostén.

b) Sostén

Una gran cantidad de personas en Uruguay y en el mundo tienen que construir sus biografías sin poder apoyarse en contextos estables. En consecuencia, a medida que se vuelve realidad el acceso a la educación a escala universal, es necesario implementar dispositivos de sostén. En este sentido, se han puesto en funcionamiento dispositivos que buscan sostener procesos educativos asociados a la culminación de ciclos y la continuidad educativa, sin dejar de reconocer la importancia, en el caso de los adultos, del trabajo decente, ya que el trabajo, además de ser un ámbito de socialización por excelencia que genera identidad, es también un lugar de aprendizajes.

Los dispositivos de sostén pueden ser muy variados y pueden implicar:

- Políticas de permanencia.
- Programas de nivelación.
- Trayectos complementarios de formación.
- Fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y de la relación educativa.
- Personalización del aprendizaje.
- Desarrollo de dispositivos flexibles.
- Conformación de redes de políticas públicas.
- Acceso a una beca de transporte o alimentación.

Se trata de un equilibrio siempre complejo que no es factible de lograr por autoritarismo ni por crear un vínculo asistencialista.

c) Calidad

Es una dimensión fundamental de las políticas públicas, ya que las personas tienen derecho a una educación de calidad, no a cualquier educación. Para ello es necesario implementar propuestas que, basadas en la equidad, proporcionen a los sujetos herramientas para acceder a una buena calidad de vida.

En el caso de la acreditación de saberes implica procesos de reconocimiento que asignan un estatus oficial a los saberes adquiridos, y debe conducir a un reconocimiento social, en sentido amplio, que facilite el pleno ejercicio de la ciudadanía.

¿Cómo lograr niveles de legitimidad aceptables? Cuando un sujeto posee saberes, pero no estuvo presente el sistema educativo, no se puede presumir que esté incompleto para avanzar en su profesionalización o en la inclusión educativa y laboral. Esta cuestión interpela los formatos educativos y el posicionamiento de los actores.

La calidad de las propuestas implica que sean pertinentes, que estén conectadas con el mundo y que favorezcan el desarrollo pleno de los sujetos. Implica cuestiones políticas, técnicas, pedagógicas, de organización y gestión.

Los trabajos que requieren escasa calificación son los más afectados por la automatización tecnológica, además de que reducen las posibilidades de aprender por el desempeño propio del trabajo; por ende, son casi inexistentes las posibilidades de movilidad y desarrollo. Por lo tanto, es importante promover propuestas educativas ricas en interacción y experimentación.

Si bien la inserción del Uruguay en la economía internacional es compleja, es importante reconocer los avances significativos que numerosas instituciones de la educación pública han logrado en materia de RVA: MEC, ANEP, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), Consejo de Educación Secundaria (CES), Universidad de la República (Udelar), Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC).

Recientemente ha comenzado a funcionar un equipo de trabajo interinstitucional conformado por MEC, UTEC y CETP, en articulación con instituciones colombianas, sobre acreditación de saberes y validación de conocimiento en la educación terciaria.

También se han producido importantes avances en el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop) y el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC), entres otros sectores.

2. Acreditación de saberes en el ámbito educativo

La noción de *acreditación de saberes* a la que adherimos, en el marco de la definición de políticas públicas de educación y trabajo, es la siguiente: acreditación de saberes como un dispositivo que concibe y recupera al su-

jeto como productor de conocimiento, como actor de una cultura en la que construye su identidad y a partir de la que crea y recrea los lazos sociales. Una cultura que valoriza aquellos saberes por los que un individuo es capaz de actuar en un campo específico de actividad, independientemente de cuándo, dónde y cómo los ha adquirido.

Hay que tomar en cuenta que las recomendaciones de la Unesco para el reconocimiento, la validación y la acreditación de los resultados del aprendizaje hacen énfasis en la elaboración de directrices para implementar sistemas que permitan a los países miembros reconocer aquellos aprendizajes adquiridos por una persona a lo largo de su vida. Dichos países se comprometieron a instaurar o mejorar las estructuras o mecanismos para el reconocimiento de todas las formas de aprendizaje mediante el establecimiento de marcos de referencia de equivalencia, y a reconocer la trayectoria educativa y laboral del sujeto para la reinserción y continuidad educativa o el mejoramiento de las condiciones laborales.

La acreditación de saberes así entendida implica la posibilidad de desarrollo humano y social, ya que abre caminos hacia la integración social; implica valorar y reconocer el conocimiento humano para su aplicación y para asumir el desafío de enfrentar niveles de complejidad creciente. Las personas tienen derecho a acceder y participar de formas de aprendizaje que respondan a sus necesidades y expectativas, y a hacer visibles y valora- bles los resultados de su aprendizaje.

Pensar la relación educación y trabajo es fundamental, porque son ámbitos principales de socialización humana y de producción de aprendizajes y conocimiento. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017), la mayoría de los hogares uruguayos se sustentan con los ingresos provenientes del trabajo de sus integrantes. Por lo tanto, el lugar que ocupan las personas en la división social del trabajo dice mucho de sus condiciones de vida. Es sabido que cuanto mayor es el nivel educativo de las personas, mayor es el salario que perciben (la mejora del nivel educativo está asociada directamente con la mejora de las condiciones laborales).

Actualmente, las políticas que se están desarrollando priorizan la inclusión y reinserción educativa de cara a la culminación de ciclos y a la continuidad educativa. Cuando se hace alusión a políticas de RVA con fines laborales se alude a sujetos que poseen determinados saberes sobre un campo laboral específico, pero que no cuentan con un reconocimiento oficial para su ejercicio o regulación. Por tanto, implica mecanismos que generan oportunidades de ingreso al mundo del trabajo o una mejora de las condiciones laborales y profesionales.

En síntesis, ¿para qué acreditación de saberes? Para conectar ámbitos esenciales para el desarrollo humano y social que se encuentran separados.

2.1 Aportes para la elaboración de políticas públicas

A continuación se exponen una serie de cuestiones que es necesario tener en cuenta para diseñar, implementar y coordinar políticas públicas de acreditación de saberes:

Diseño e implementación de propuestas educativas con formatos flexibles. Algunas cuestiones interesantes que hemos aprendido en el territorio, en contacto con los sujetos destinatarios de las políticas públicas, es que los dispositivos de RVA deben ofrecer formatos flexibles, tiempos acelerados, y deben evitar segmentarse en asignaturas.

Negociar significados con todos los actores y agentes implicados. La acreditación de saberes supone mecanismos alternativos de coexión que solo pueden ser efectivos si son reconocidos por todos los actores involucrados. Es importante destacar que durante el año 2016 Uruguay ha puesto en marcha instancias de *diálogo social* y ha generado insumos en diversas áreas y temáticas para contribuir a producir una estrategia de desarrollo del país sostenible en el mediano y largo plazo.

Promover el vínculo entre educación formal y no formal. Es fundamental promover la complementariedad entre los diversos campos educativos. Para los sujetos de la educación, estos campos no compiten entre sí, ni generan contradicciones, sino que representan opciones y formas alternativas de participación social. Estos tienen la posibilidad de aprender en los diversos contextos con los que tienen contacto e interactúan. “El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo” (LGE n.º 18.437: 20).

Promover vínculos estratégicos entre educación y trabajo. Pensar la relación entre educación y trabajo en términos de complementariedad en pos de una estrategia de desarrollo nacional y social no es una tarea sencilla, pero es factible.

En este artículo se hace especial énfasis en los procesos educativos, pero visualizando su intrínseca relación con el mundo del trabajo. Por lo tanto, los procesos de acreditación de saberes pueden enfocarse en el ámbito educativo, laboral o ambos. En el caso de la educación, implica analizar los procesos de formación que derivan en una titulación, así como aquellos saberes que poseen los sujetos y que aún no han sido reconocidos, pero son plausibles de reconocimiento y validación.

Para avanzar en la temática, es necesario estar atentos a las transformaciones que ocurren en el mundo, ya que en tan solo diez años se producen dos ciclos completos de investigación, en ciencia y tecnología, que pueden cambiar radicalmente la forma en que se organizan las ramas de actividad. En este sentido, es importante aclarar que pensar el vínculo

entre educación y trabajo de ninguna manera implica la concepción de educación para el trabajo, sino una concepción integral de la educación conectada con el mundo.

No es imaginable una transformación productiva sostenible y generadora de oportunidades sin la formación sostenida de toda la fuerza de trabajo. Por ende, es necesario poner en relación el saber y el conocimiento con los sistemas de enseñanza y de trabajo.

Repensar la relación teoría-práctica. No alcanza con tener formación sobre un campo de conocimiento, es fundamental considerar también las acciones que somos capaces de desarrollar. La educación es una forma de explorar el mundo, y este se explora interactuando; por lo tanto, educación e interacción van de la mano. Sin dejar de reconocer la importancia de avanzar en todas las áreas de conocimiento, se considera que existen enormes posibilidades de avanzar en el campo de la *formación profesional*. En esta línea, el país debe avanzar rápidamente en la definición de *marcos nacionales de cualificación* y en la consolidación de un *sistema de formación profesional*.

Promover el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales. Son tan importantes los saberes técnicos que proporcionan la educación y el trabajo como las habilidades socioemocionales.

Promover la reflexión crítica de los sujetos. Se pretende que los sujetos posean saberes socialmente productivos aplicables en distintos contextos y circunstancias, y que sean capaces de tomar la iniciativa.

La acreditación de saberes es una cuestión estratégica. Estrategia en relación con el desarrollo productivo y social del país, en clave territorial. Esto implica líneas de acción coordinadas a nivel interinstitucional e intersectorial bajo la forma de políticas públicas, tarea para nada sencilla debido a la coexistencia de sectores que tienen intereses divergentes y contrapuestos.

Las políticas educativas deben estar en sintonía con los lineamientos estratégicos del país. En virtud de ello, la educación debe lograr una interdependencia positiva entre los distintos sistemas educativos, con el mundo del trabajo y con otros sectores de relevancia.

Impulsar la acreditación de saberes en áreas consideradas relevantes para el desarrollo del país y sus habitantes. Es importante tener en cuenta las áreas claves en el desarrollo productivo, pero también, y muy especialmente, las destinadas a poblaciones vulnerables: jóvenes; personas privadas de libertad; personas con discapacidad; personas que se han desvinculado tempranamente del sistema educativo formal y no han logrado acceder a trabajos de calidad.

Los procesos de RVA implican siempre una cuestión de identidad. Sea cual sea el formato educativo, hay procesos de identidad en juego. Es muy importante para los sujetos contar con oportunidades de tránsito por la educación, la culminación de ciclos y el reconocimiento del saber logrado.

En conclusión, avanzar en políticas de RVA supone definir un modelo para gestionar el conocimiento humano, poniendo el foco en los sujetos y el aprendizaje (y no en los arreglos y estructuras institucionales existentes) de forma

que beneficie a toda la sociedad, generando nuevas oportunidades de inclusión social. Es una tarea extremadamente compleja, porque implica la mejora de las condiciones de vida de las personas y, por tanto, involucra dimensiones sociales, culturales, educativas, económicas y laborales, entre otras.

Cuando se analizan e interpelan los mecanismos de acreditación de saberes que se están desarrollando en el país se percibe que existen importantes avances, pero también asuntos pendientes y cuestiones sin resolver. Recordemos que en la actualidad se están desarrollando procesos de acreditación de saberes orientados a la culminación de ciclos y a la continuidad educativa, así como al reconocimiento de saberes en determinados campos laborales.

A continuación se analizarán las implicancias de la implementación de políticas públicas de RVA utilizando la metáfora como recurso.

3. Metáforas acerca de la acreditación de saberes

¿Por qué metáforas? Porque esta alternativa facilita el análisis crítico y el pensamiento complejo. Se proponen ciertas imágenes y perspectivas que conectan a la educación con el mundo externo, la comunidad y la cultura, así como propuestas que aportan nuevos conocimientos y puntos de vista divergentes que revitalizan los dispositivos de RVA.

3.1 *El camino, los caminos*

El camino que transitan las personas a lo largo de la vida en ciertas ocasiones se torna sinuoso y produce interrupciones en las trayectorias educativas y laborales. Por consiguiente, es importante tener presente en todo momento que es a las personas a quienes se les bifurcan los caminos, no a las instituciones. Es justamente aquí que los dispositivos de RVA pueden ofrecer grandes aportes, conectando lo que está separado, actuando en forma estratégica en las intersecciones de la educación y el trabajo.

En la actualidad, múltiples instituciones educativas están implementando dispositivos de RVA: CETP-UTU (División de Capacitación y Acreditación de Saberes - DICAS); ANEP (Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos - DSEJA, Programa Uruguay Estudia - PUE, Programa de Culminación de Estudios Secundarios - PROCES); MEC (Centro de Capacitación de Producción - CECAP, PUE, SNIC); Udelar y UTEC.

A modo de ejemplo, los CECAP han integrado distintas trayectorias educativas para el reconocimiento de saberes adquiridos. Una de sus modalidades de trabajo, en convenio con el CETP, es el proyecto Redescubrir, que ha generado un antecedente importante de articulación interinstitucional y que posibilita el vínculo entre la educación formal y la educación no formal. Actualmente, también se han producido notorios avances en convenio con el CES.

¿Qué dirección tomar en materia de RVA? Analizaremos a continuación algunas tensiones inherentes a la acreditación de saberes.

3.2 El laberinto

¿Cómo recorrer el laberinto de la acreditación de saberes? El laberinto puede ser la historia de vida de las personas, las estructuras, instituciones, pero también la información.

De acuerdo con Jorge Luis Borges, en *El jardín de senderos que se bifurcan* el tiempo humano no es un tiempo uniforme, absoluto, es una red creciente de tiempos divergentes, convergentes y paralelos. Así es la vida de muchos habitantes del país que no han logrado desarrollar sus trayectorias educativas y laborales de forma lineal.

Aquella concepción teórica de un camino continuo y lineal que implica seis años de escuela primaria, seis de educación media y, posteriormente, el acceso a la educación terciaria y al mundo del trabajo no sucede así para muchos ciudadanos. En consecuencia, reafirmando la importancia de la implementación de políticas educativas centradas en los sujetos, es fundamental tener en cuenta la historia de vida de las personas, sus necesidades y realidades.

En la etapa actual del capitalismo, denominada sociedad de la información, el laberinto es la información. En este contexto, uno de los grandes desafíos que enfrenta la educación es ayudar a las personas a metabolizar información en conocimiento. Es crítico enfocarse en la producción y gestión del conocimiento, que implica acceso a la información, análisis, interpretación, contexto y experiencia. Cada uno de estos procesos debería estar asociado a la noción de *calidad*, es decir, a la relevancia y pertinencia del conocimiento humano aplicado en distintos ámbitos y contextos.

Avanzar en dispositivos de RVA requiere un arduo trabajo interinstitucional, avanzar a nivel de las decisiones políticas y técnicas, y, por sobre todas las cosas, dialogar con los actores involucrados. Si lo que se acredita no tiene reconocimiento social, posiblemente no se produzcan avances significativos en términos de inclusión.

Sin reconocimiento social no podemos hablar de *calidad*, y sin generar oportunidades para aplicar el conocimiento, tampoco. En esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, actúan las políticas públicas.

3.3 Obstáculos y barreras

Los obstáculos que se presentan al momento de avanzar en políticas de RVA son múltiples, ya que implican siempre una cuestión compleja atravesada por la economía, la educación, la cultura y el trabajo. De todas estas, la dimensión económica ejerce una influencia determinante sobre el resto, ya que la coyuntura económica internacional marca el ritmo y las posibilidades de acción.

Por otra parte, a nivel educativo, la inercia que ejercen las instituciones determinantes como Secundaria o la Universidad, cuyo modelo pedagógico se sustenta en horas docentes, asignaturas, currículos y determinadas concepcio-

nes de evaluación, también determinan las posibilidades de acción. Y si bien se están produciendo avances en la materia y la normativa vigente habilita el RVA, la forma de reconocimiento predominante es aquella que consiste en otorgar acreditación a quienes cursan o aprueban los cursos de una trayectoria educativa formal. Vivimos en una sociedad en la que predomina la desconfianza sobre el saber del otro, y existe mayor adhesión al diseño de cursos y currículos que hacia el reconocimiento del saber logrado en un sentido amplio y variado.

A nivel laboral también hay avances en materia de certificación de competencias, así como en la intención de promover la articulación entre educación y trabajo. Se destacan en mayor medida los avances producidos desde la reinstalación de los Consejos de Salarios en el 2005, que habilitan ámbitos de negociación tripartita (trabajadores, empresarios, Estado) en función del reconocimiento de grupos de actividad, sectores laborales y los laudos que le corresponden a una persona en función de las tareas que realiza. En estas instancias, el diálogo social también ha sido una herramienta valiosa.

El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) e Inefop, en articulación con representantes de la educación y del trabajo, están impulsando políticas activas de empleo en el marco de la culminación de ciclos y la continuidad educativa. Prueba de ello es la Comisión de Culminación de Ciclos Educativos para trabajadores, integrada por el MEC, ANEP, Inefop y MTSS.

En definitiva, estamos frente a procesos complejos que exigen reconocimiento, validación y acreditación de saberes, así como la mejora de las condiciones laborales y la inclusión de dinámicas de formación permanente que promueven una mejora de las condiciones de vida.

3.4 Las asimetrías

La noción de *asimetría* es una metáfora sugerente que hace referencia, en mayor medida, a una serie de desequilibrios que se producen en el marco del desarrollo de políticas de RVA, y generan implicancias diferentes en las instituciones y en los individuos.

Por lo general, los dispositivos de acreditación de saberes que se desarrollan en el país incluyen una prueba, una mediación pedagógica, o ambas. En la actualidad se están repensando dichos mecanismos y se visualiza la necesidad de avanzar en el desarrollo de nuevos formatos que contemplen las demandas sociales para las que aún no hay respuesta. En efecto, habrá que avanzar en la determinación de la equivalencia de los saberes que tienen y producen los sujetos en los distintos ámbitos sociales, de la educación y el trabajo.

Cómo crear nuevos formatos sin generar exclusión es uno de los aspectos centrales a tener en cuenta en materia de política educativa. A la hora de pensar la revinculación educativa, no se pueden concebir candidatos a programas de reingreso que carecen de legitimidad social, porque se corre el riesgo de derivar e incluir a las personas en circuitos segmentados y estigmatizados de escolarización.

Estamos viviendo modos inéditos de heterogeneidad social y cultural para los que no se tiene respuesta bajo los formatos educativos y laborales actuales. Por lo tanto, es imperioso desarrollar nuevos formatos de acreditación de saberes e impulsar aquellos que ya se han incursionado y que contemplan la heterogeneidad y diversidad humana en relación con el aprendizaje. Esto implica, entre otras cuestiones, romper con la noción de *educación* concebida como enseñanza y poner el foco en el sujeto para generar nuevas formas de tránsito educativo para la culminación de ciclos y la continuidad educativa.

¿Qué ocurre cuando está el saber, el conocimiento, pero no el sistema de enseñanza, o este entra en escena con posterioridad? ¿Se puede presumir que el sujeto está incompleto para ser incluido en determinadas instituciones?

En la actualidad todavía hay brechas entre el reconocimiento social de algunos saberes, así como entre los resultados de su acreditación y las reglas del mercado, que producen un desfase entre las necesidades de los sujetos y las políticas institucionales.

Lograr una inserción social, educativa, laboral y económica de calidad es uno de los principales desafíos. El sujeto debe ser el centro de las políticas de RVA y no las instituciones.

Otro aspecto importante a señalar en relación con la noción de *asimetría* es el problema de la especialización, ya que, al estar en una sociedad extraordinariamente cambiante, lo que se ajusta hoy va a estar desajustado mañana, debido a los cambios que provoca la dinámica de la ciencia y la tecnología. Si bien la política educativa y laboral se focaliza en crear especialistas, se están creando especialistas para el presente, no para el futuro. Por este motivo, en las últimas décadas se ha insistido en el concepto de *aprendizaje integral* y a lo largo de toda la vida. La educación ya no es concebida como una etapa de la vida, sino como una forma relevante de adquirir conocimiento en todo momento.

Ante la constante irrupción de tecnologías disruptivas, todos los seres humanos seremos afectados en mayor o menor medida. El saber transformado en acción es puesto en cuestión. En una sociedad de estas características, ¿qué saberes es importante reconocer? Es fundamental que la articulación entre educación y trabajo sea permanente y estratégica para determinar los cursos de acción a seguir.

Antes de terminar este apartado quisiera reflexionar sobre algunos problemas que presentan las evaluaciones en la educación, ya que son un elemento central de los dispositivos de RVA. En nombre de la calidad, no podemos excedernos en la evaluación. Aquí nos enfrentaremos al problema de la equivalencia, así como a la subjetividad de todo proceso de evaluación. Es indispensable que los criterios y procedimientos para reconocer y validar el aprendizaje sean pertinentes, fiables y justos.

La educación pública, entendida como ámbito para el desarrollo del sujeto, exige siempre reducir las asimetrías. No debemos olvidar que en ocasiones se es muy exigente en la evaluación de los beneficiarios de la educación,

pero dicha exigencia disminuye a la hora de evaluar la implementación de las políticas educativas.

En síntesis, el desarrollo de nuevos formatos de RVA debe apuntar a la reducción de las asimetrías. Para ello será necesario poner en funcionamiento nuevas formas de hacer las cosas, o recombinar las políticas ya existentes, lo que supone generar nuevos acuerdos y articulaciones institucionales.

3.5 El GPS: buscando el rumbo

La búsqueda del camino exige explorar lo desconocido, y no siempre hay guías para lo nuevo. Es precisamente en estos recorridos que los dispositivos de acreditación de saberes son muy útiles. Como ya he mencionado, estos se posicionan en las intersecciones de la educación, el trabajo y la experiencia de vida, uniendo entidades que están separadas.

Uno de los grandes desafíos que tiene la educación en el siglo XXI es ayudar a las personas a convertir información en conocimiento, en un mundo donde el acceso a la información también genera asimetrías. En virtud de ello, se destaca la existencia de dispositivos de orientación educativa (OE) y laboral que permiten a las personas tomar mejores decisiones.

En la actualidad, en el MEC, ANEP, Udelar, UTEC, Instituto Nacional de la Juventud (INJU), MTSS e Inefop se están desarrollando múltiples líneas de acción de orientación educativa, laboral y educativa-laboral, y hay consenso en la necesidad de avanzar en la articulación de dichos componentes.

El componente de OE es concebido como un dispositivo de asesoramiento educativo continuo para todos los ciudadanos —independientemente de su edad o trayectoria educativa previa— tendiente a promover el desarrollo humano a través de la formación permanente (MEC-ANEP, 2017).

Recorrer el laberinto de la acreditación de saberes implica tomar decisiones informadas.

3.6 Abrir las puertas

Finalmente, la metáfora de la puerta también es sugerente para entender algunas implicancias de la acreditación de saberes; alude a conectar lo que está separado, simboliza que separar y ligar son las dos caras del mismo acto.

La puerta, objeto que marca el adentro y el afuera, deja en evidencia la intencionalidad de las cosas, tanto práctica como lógicamente; es absurdo ligar lo que no está separado (Simmel, 1998).

¿Qué conectar? Aquellos ámbitos que, por su interdependencia con las necesidades y derechos de los sujetos, no pueden permanecer completamente separados: educación y trabajo; educación formal y no formal; inclusión y calidad.

En Uruguay, como en muchos países del mundo, la educación no tiene una interdependencia positiva con otros sectores de la sociedad; por lo tanto, es fundamental superar la fragmentación y generar una mirada sistémica e intersectorial.

¿En qué ámbito se producen mayores avances: en la culminación de ciclos educativos o en el mejoramiento de las condiciones laborales de los sujetos? Si bien no puedo responder con certeza esta cuestión, es evidente que mientras no se logren mayores avances en todos los ámbitos implicados, es muy importante promover la culminación de ciclos y la continuidad educativa de la población.

Quienes trabajamos en el ámbito educativo debemos hacer el mayor esfuerzo posible por abrir las puertas de las instituciones para dar respuesta a las necesidades de las personas en materia de RVA. Ello implica contemplar la diversidad humana y encontrar formas de dar continuidad al desarrollo de los aprendizajes, en el que es decisiva la intencionalidad educativa.

4. Desafíos en materia de RVA

La perspectiva analítica utilizada en la elaboración de este artículo evidencia la necesidad de superar la fragmentación existente entre los distintos sistemas, sectores y actores involucrados en la acreditación de saberes.

Una forma de lograrlo es estableciendo bases sólidas para un Plan Nacional de RVA. Para ello, se deben profundizar los logros obtenidos y generar acuerdos interinstitucionales e intersectoriales que reconozcan, validen y acrediten las trayectorias educativas y laborales de los sujetos, independientemente de cómo, dónde y cuándo se hayan obtenido. Se deben incluir todos los niveles y modalidades educativas, y ofrecer mayores oportunidades a las poblaciones vulnerables. En efecto, habrá que dar apoyo especial, mediante dispositivos flexibles, a las personas que abandonaron la escuela prematuramente, a los adultos con necesidades especiales de aprendizaje, a las personas y trabajadores con bajos niveles de educación, así como a quienes están excluidos del mercado de trabajo.

Asimismo, es necesario atender a nuevos grupos de población, personas de diversas edades y con distintas trayectorias educativas y laborales. Actualmente es primordial avanzar en materia de política educativa y laboral de personas en conflicto con la ley penal. Todos los seres humanos tenemos una capacidad de productividad potencial que solo puede desarrollarse en interacción con espacios adecuados para su producción y potenciación. Difícilmente podamos hablar de educación de personas jóvenes y adultas si estas no pueden interactuar con actividades de educación y trabajo, ámbitos principales de socialización de nuestra sociedad. La Mesa Interinstitucional de Educación para Personas en Conflicto con la Ley Penal viene trabajando arduamente en este sentido.

Otro sector que amerita especial atención es el de las personas con discapacidad. Avanzar en ello implica promover la inclusión positiva de todos los habitantes del país, y para ello es necesario ampliar la mirada. Las políticas de educación y trabajo deben ser sustentables, en primer lugar para las personas. La Comisión de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad,

coordinada por el MEC, ha avanzado significativamente en la definición de marcos de acción que es primordial implementar.

Si bien las ideas y los conceptos generalmente se anticipan a las representaciones, lo verdaderamente importante son los cambios en la práctica. Por lo tanto, será necesario consolidar una organización que pueda trabajar en forma sistémica, articular y regular en materia de RVA. Esto supone la definición de un modelo con lineamientos generales y específicos de política educativa que contemple los avances existentes.

La Ley General de Educación determina como ámbito específico para su creación al Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), que contempla ámbitos educativos formales y no formales, y exige altos niveles de articulación con la sociedad civil.

Una vez establecido el modelo de RVA, se deberán atender las cuestiones inherentes a su implementación, que implicará la convergencia de esfuerzos y la generación de consensos en el territorio: tanto de acuerdos conceptuales como de organización y gestión.

¿Luego del RVA existen posibilidades reales de desarrollo humano? Estamos frente a desafíos que involucran procesos de complejidad creciente. Una vez obtenida la acreditación de saberes será necesario avanzar en favor de una inserción social, educativa y laboral sostenible y de calidad.

Es necesario trascender la noción de *capacitación*, ya que esta no genera *per se* acceso a un trabajo de calidad. Es preciso impulsar políticas integrales de formación permanente y acceso a políticas activas de empleo. Articular la racionalidad educativa con la productiva en un plan que las equipare exige la formación de sujetos críticos y poseedores de saberes socialmente productivos.

Antes de finalizar quisiera mencionar dos elementos importantes. En primer lugar, es prioritario fomentar la investigación en educación y en trabajo. Y no se trata de cualquier investigación, sino de aquella entendida como el planteamiento de problemas críticos, el desarrollo de procesos de análisis y la búsqueda de soluciones y alternativas. En segundo lugar, es prioritaria la inversión en políticas de RVA; de otra forma difícilmente se produzcan avances significativos.

La Ley General de Educación ha implicado un considerable esfuerzo a la hora de concebir la educación, la sociedad y el trabajo. Se han producido avances significativos, pero se están abordando problemas históricos que están enquistados tanto en las instituciones como en sus representantes. Los problemas críticos no comenzaron con la Ley de Educación, lo que en ella se expresa es la firme convicción de dar respuesta a dichos problemas. La temática de la acreditación de saberes se ha instalado en la agenda pública; el gran desafío es que prime el interés nacional.

Bibliografía

- ACUÑA, J.: “El futuro del trabajo, el trabajo del futuro: miradas diversas en debate”, presentación realizada en el Consejo de Capacitación Profesional (COCAP), Montevideo, setiembre de 2016.
- ANEP-CODIGEN: Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva. Montevideo, 2017.
- BORGES, J. L.: “El jardín de senderos que se bifurcan”, en *Ficciones*, Buenos Aires, 1941.
- CRISTÓFORO, A.; MARTINIS, P.; VISCARDI, N; y MIGUEZ, M.N.: *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*, Montevideo: Facultad de Psicología, 2017.
- CHARLOT, B.: *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Montevideo: Trilce, 2006.
- DAMBRAUSKAS, A.; GARCÍA, A.; y PÉREZ, M.: *La articulación de la educación y el trabajo: consenso en la demanda, dificultades en su concreción* (documento de trabajo), Montevideo: MEC, agosto de 2017.
- DAMBRAUSKAS, A. y otros: *Educación y trabajo. Una articulación imprescindible para el desarrollo humano*, Montevideo: MEC, 2010.
- INE (2017): *Informe Encuesta Continua de Hogares segundo trimestre* (disponible en <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/30865/ECH+Junio+2017/bba6ab19-01d0-427b-aa4b-aac224d3ed66>), 2017.
- Ley General de Educación n.º 18.437, *Diario oficial*, Montevideo, 16 de enero de 2009.
- MEC-ANEP: *Orientación educativa* (documento de trabajo), Montevideo, noviembre de 2017.
- SIMMEL, G.: “Puente y puerta”, en *El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura*, Barcelona: Península, 1998.
- SOMAVÍA, J.: *El trabajo decente. Una lucha por la dignidad humana* (disponible en http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@americas/@ro-lima/@sro-santiago/documents/publication/wcms_380833.pdf), 2014.
- PELUFFO, B. y otros: *Acreditación de saberes y validación de conocimientos: conceptualización* (elaborado por el Grupo Interinstitucional), Montevideo: Dirección de Educación del MEC, noviembre de 2017.
- RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, A.: *Metáforas de la sociedad digital. El futuro de la tecnología en la educación*, Madrid: Biblioteca Innovación Digital, 2016
- UNESCO: *Directrices de la Unesco para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*, Hamburgo: Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la vida-UIL, 2012.
- ZARIFIAN, P.: *Sobre la toma de iniciativa* (disponible en <http://emamassera.uy/media/2011-INICIATIVA.pdf>), 2011.

SEGUNDA PARTE

La acreditación de saberes en la región y las experiencias en Uruguay

“La acreditación de saberes es una estrategia para el desarrollo de una determinada sociedad, pero sobre todo creo que la acreditación de saberes es una estrategia de reinención de la escuela”

Jaime Biella

Descripción comparativa de experiencias de acreditación de saberes en la región y otros países

Eduardo Porro⁷

1. Introducción

El presente artículo se origina a partir del seminario “Aportes para pensar la construcción de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes”, en el marco del componente tres del proyecto: “Aportes para la mejora de los procesos de acreditación de saberes y la creación de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes”.

El análisis de la documentación referida a este tema deja en evidencia la existencia de tres conceptos: *acreditación*, *certificación* y *validación*. Si bien dichos conceptos son distintos, tanto desde el marco teórico como en los procesos que generan, muchas veces se enuncian como sinónimos.

En el marco de la experiencia que se desarrolla en Uruguay respecto a los conceptos de *acreditación*, *certificación* y *validación*, los podemos definir de la siguiente forma:

Acreditación de saberes. Es un proceso educativo de reconocimiento, sistematización y certificación de los aprendizajes adquiridos por la persona en el transcurso de su vida mediante el trabajo, la experiencia y la convivencia social, por medio de la acción de una mediación pedagógica. Contribuye a la formación profesional y ciudadana de las personas mediante procesos educativos flexibles, promoviendo la continuidad educativa.

Certificación de competencias laborales. Es el reconocimiento público y formal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador, efectuado con base en la evaluación de sus competencias, en relación con una norma, estándar o perfil profesional elaborado. Busca reconocer formalmente los conocimientos, habilidades y actitudes de los trabajadores, independientemente de la forma como los hayan adquirido.

Validación de conocimientos. Es el reconocimiento que el sistema educativo formal hace de los conocimientos adquiridos por las personas para que puedan culminar los niveles educativos incompletos. Permite la continuidad educativa y mejora sus condiciones de incorporación a la vida social mediante un mecanismo que atiende un gran número y diversidad de situaciones.

⁷ Profesor de Física (IPA). Posgrado de Educación con énfasis en Educación en Valores de la Universidad Católica del Uruguay. Ejerció la docencia en el área de la Física a nivel de educación media y de Ética Profesional a nivel universitario. Se desempeña como docente en el Instituto Nacional de Educación Técnica. Integra el Departamento de Gestión Pedagógica de la División de Capacitación y Acreditación de Saberes del CETP-UTU, y el Consejo Directivo Honorario del Cocap en calidad de presidente, en representación del CETP-UTU. Además, es director del Liceo Paulo Freire.

El objeto de este artículo es analizar y comprender, desde una perspectiva comparada, las experiencias de reconocimiento de saberes de Argentina, Brasil, Chile, Francia y Ecuador para fortalecer, con sus aportes teóricos y técnicos, el debate y el proceso de construcción de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes en Uruguay.

2. Contexto de análisis

La investigación y análisis de las propuestas de los países mencionados se realiza en base a los siguientes ítems:

- Población destinataria
- Intencionalidad
- Metodología
- Gobernanza
- Legitimidad del sistema educativo y/o mercado laboral
- Paradigma fundacional

Los países seleccionados para realizar la descripción comparativa de sus experiencias de acreditación de saberes, así como los ítems de análisis, son referentes significativos que abarcan varios de los modelos tipológicos definidos por Medina Fernández (2006) en el artículo *Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica*. Esto permite una visión global de la tipología mencionada.

Al hablar de *acreditación de saberes* necesariamente nos introducimos en el concepto de *evaluación de competencias*, tanto del área laboral como educativa. La literatura actual referida a la evaluación de competencias presenta dos enfoques de paradigma predominantes: analista funcional y constructivista. Dichos enfoques sustentan todo el accionar de las distintas propuestas que implementan los países seleccionados.

Se distingue el concepto de *acreditación de saberes* del de *certificación de competencias* en base a su intencionalidad y validez. Se considera acreditación de saberes a aquellas propuestas que tienen como intención la continuidad educativa con validez para el sistema educativo formal; mientras que la certificación laboral tiene como sentido la cualificación laboral de la persona con reconocimiento en el medio laboral.

En ese marco se han seleccionado las experiencias de acreditación de saberes de Argentina, Brasil, Chile y Francia; aunque en estos países coexisten los dos modelos, acreditación y certificación, como procesos independientes. En tanto, para la certificación laboral se describe la experiencia de Ecuador.

3. Metodología

La metodología utilizada es el análisis comparativo de los ítems propuestos, a partir del estudio de los documentos enunciados en la *Bibliografía*.

La comparación, como herramienta de investigación, permite generar una estrategia analítica para construir interpretaciones sobre el objeto de análisis, además de describirlo. Asimismo, según Fideli (1998), el método comparativo admite confrontar propiedades o características presentes en diferentes objetos.

Los contenidos de los ítems de análisis de cada experiencia país se pueden cotejar a partir de sus resultados, de los que se pueden obtener aportes que permitan generar líneas de discusión en el debate de la construcción de un Sistema de Acreditación de Saberes en Uruguay, que se plasmará en el apartado *Resultados, aportes para el debate*.

4. Descripción sintética de cada experiencia

4.1 Argentina: acreditación de saberes en la educación permanente de jóvenes y adultos

Población Destinataria	Jóvenes y adultos que no culminaron la educación formal a nivel nacional
Intencionalidad	Continuidad educativa
Metodología	Proceso: Reconocimiento, acreditación Trayecto educativo Participación de docentes y actores sociales y estatales
Gobernanza	Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos dependiente del Ministerio de Educación
Legitimidad en el sistema educativo	Certificado oficial de un saber general o de parte de este
Medio laboral	Mayor posibilidad de inserción laboral
Paradigma	Constructivista

4.2 Brasil: evaluación de competencias y conocimientos

Población destinataria	Jóvenes y adultos que no culminaron la educación formal a nivel nacional e internacional
Intencionalidad	Continuidad educativa
Metodología	Examen nacional Pruebas de evaluación de conocimiento
Gobernanza	Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones (INEP), dependiente del Ministerio de Educación ENCCEJA-ENEM
Legitimidad en el sistema educativo	Culminar ciclos educativos. Certificación de competencias parciales
Medio laboral	Mayor posibilidad de inserción laboral
Paradigma	Analista funcional

4.3 Chile: validación de estudios

Población destinataria	Jóvenes y adultos que no culminaron la educación formal a nivel nacional e internacional
Intencionalidad	Continuidad educativa Validación con fines laborales
Metodología	Examen nacional Pruebas de evaluación de conocimientos
Gobernanza	Coordinación: Educación de Personas Jóvenes y Adultas, dependiente del Ministerio de Educación
Legitimidad en el sistema educativo	Obtención de una calificación que permitirá determinar su situación de promoción o ubicación escolar
Medio laboral	Mayor posibilidad de inserción laboral y estabilidad laboral
Paradigma	Analista funcional

4.4 Francia: sistema de validación de aprendizajes

Población destinataria	Trabajadores
Intencionalidad	Generar posibilidad de empleo y estabilidad laboral
Metodología	Pruebas de conocimiento teórico y prácticas
Gobernanza	SECAP - Ministerio del Trabajo
Legitimidad en el sistema educativo	Ninguna
Medio laboral	Define la cualificación profesional laboral
Paradigma	Analista funcional

4.5 Ecuador: certificación por competencias laborales

Población destinataria	Trabajadores y adultos en general a nivel nacional
Intencionalidad	Reconocimiento similar al de la educación formal
Metodología	Proceso: Porfolio de proyecto personal Participan actores sociales y estatales
Gobernanza	Agencia para la Validación de la Experiencia, dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Desarrollo Social
Legitimidad en el sistema educativo	Títulos de formación profesional total o parcial
Medio laboral	Define la cualificación profesional laboral
Paradigma	Constructivista

5. Tabla comparativa

A continuación, se presentan en una tabla los modelos mencionados anteriormente, a los efectos de comparar los enfoques presentes en cada uno de los países.

Comparativa	Argentina	Brasil	Chile	Francia	Ecuador
Población destinataria	Jóvenes y adultos que no culminaron la educación formal a nivel nacional	Jóvenes y adultos que no culminaron la educación formal a nivel nacional e internacional	Jóvenes y adultos que no culminaron la educación formal a nivel nacional e internacional	Trabajadores y adultos en general a nivel nacional	Trabajadores
Intencionalidad	Continuidad educativa	Continuidad educativa	Continuidad educativa Validación con fines laborales	Reconocimiento similar a la de la educación formal	Generar posibilidad de empleo y estabilidad laboral
Metodología	Proceso: Reconocimiento, acreditación Trayecto educativo Participación de docentes y actores sociales y estatales	Examen nacional Pruebas de evaluación de conocimiento	Examen nacional Pruebas de Evaluación de conocimientos	Proceso: Portafolio de proyecto personal Participan actores sociales y estatales	Pruebas de conocimiento teórico y prácticas
Gobernanza	Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, dependiente del Ministerio de Educación	Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones (INEP), dependiente del Ministerio de Educación ENCCEJA-ENEM	Coordinación: Educación de Personas Jóvenes y Adultas, dependiente del Ministerio de Educación	Agencia para la Validación de la Experiencia, dependiente del Ministerio de Trabajo, Empleo y Desarrollo Social	SECAP - Ministerio del Trabajo
Legitimidad en el sistema educativo	Certificado oficial de un saber general o de parte de este	Culminar ciclos educativos Certificación de competencias parciales	Obtención de una certificación que permitirá determinar su situación de promoción o ubicación escolar	Títulos de formación profesional total o parcial	Ninguna
Medio laboral	Mayor posibilidad de inserción laboral	Mayor posibilidad de inserción laboral	Mayor posibilidad de inserción laboral y estabilidad laboral	Define la cualificación profesional laboral	Define la cualificación profesional laboral
Paradigma	Constructivista	Analista funcional	Analista funcional	Constructivista	Analista funcional

6. Resultados y aportes para el debate

Del análisis comparativo de las experiencias descritas de los países seleccionados se pueden vislumbrar aportes que posibiliten al sistema educativo formal reconocer y acreditar saberes adquiridos por la experiencia de vida y laboral de las personas. Asimismo, se consolida un diálogo entre *educación* y *trabajo* a partir del cual podrían generarse transformaciones.

Veamos a continuación, en cada uno de los ítems analizados, los aportes aprendidos y la sugerencia personal para el debate en Uruguay.

6.1 Población destinataria

Las propuestas presentadas se dirigen a personas que no han culminado las trayectorias formales de educación o a trabajadores en actividad. En el análisis se percibe la existencia de una población definida, exclusiva, según la experiencia sea de acreditación o de certificación. No obstante, se podría generar una única oferta educativa destinada a jóvenes y adultos en general, trabajadores en actividad o no, que abarque ambos modelos de reconocimiento de saberes.

6.2 Intencionalidad y ámbito de legitimidad

La intención de *continuidad educativa* se presenta como un instrumento independiente de la *cualificación profesional*. La experiencia de Chile clarifica este fenómeno dado que, en la propia propuesta de acreditación, una intencionalidad es incompatible con la otra. Tal vez se podría pensar en planteos dependientes cuya finalidad sea dual: la continuidad educativa y la cualificación profesional como posible camino para que el sistema educativo valide los procesos de certificación y el ámbito laboral valide los procesos de acreditación.

6.3 Metodología

La metodología observada en el análisis comparativo se centra en los tópicos de *proceso* o *prueba* única como mecanismos preferenciales. En algunas propuestas se presentan como excluyentes, uno o el otro, y en otras como opciones complementarias.

Catelli Jr. (2016) en su artículo *Los exámenes nacionales de certificación para jóvenes y adultos en el contexto de las políticas públicas de educación en Brasil, Chile y México* manifiesta: "(...) En los tres países ocurren evidentes dificultades para hacer que jóvenes y adultos, que tuvieron trayectorias escolares accidentadas y poseen bajo nivel de alfabetismo, consigan obtener la certificación por medio de exámenes nacionales, sin pasar por procesos más persistentes que los hagan retomar los estudios junto a profesores que les puedan ayudar a alcanzar niveles más elevados de escolaridad. En ese sentido, los exámenes acaban por destinarse a un público bastante selecto...".

Lo expresado por Catelli Jr. nos enfoca en considerar válida la construcción de procesos de acreditación de saberes sustentados por *mediación pedagógica*. ¿Por qué una mediación pedagógica en un entorno de evaluación? Porque la acreditación de saberes tiene como finalidad reconocer las competencias que tiene una persona y que fueron desarrolladas en el ámbito laboral y/o experiencia de vida. Y este reconocimiento, aunque es un fenómeno de evaluación, requiere la acción de un evaluador o acreditador que defina los instrumentos y acciones pedagógicas organizadas (mediación pedagógica) que considere pertinentes con la intencionalidad de facilitar y promover en la persona la manifestación y toma de conciencia de las competencias que ha desarrollado.

6.4 Gobernanza

La gestión y regulación de las experiencias descritas es realizada por organizaciones estatales, sobre todo dependientes de los Ministerios de Educación y/o Trabajo. Para fortalecer el lugar que ocupa la acreditación de saberes en las políticas públicas de educación para jóvenes y adultos, tenemos que considerar su inclusión en un ámbito de gobernanza más amplio.

En tal sentido, por qué no pensar en un modelo interinstitucional con presencia de organizaciones de los actores sociales que legitimen las trayectorias de acreditación y/o certificación y aporten, desde sus miradas específicas, las necesidades presentes y que demandan el sector educativo y el sector laboral.

6.5 Paradigma

Preguntarnos cómo evidenciar las competencias que adquirió un individuo nos genera la discusión pedagógica de cómo evaluar, cuál es el objeto de evaluación y cuál el sujeto, con qué instrumentos, en qué contexto, entre otros.

Históricamente, las respuestas a dichas interrogantes se han encontrado en el paradigma analista funcional, mayoritariamente, para el ámbito laboral, y en el paradigma constructivista para la generalidad de los sistemas educativos formales. Esto explica que observemos la presencia de modelos constructivistas en las propuestas de acreditación que tienen un enfoque en la continuidad educativa; en tanto, en las propuestas de certificación con foco en la cualificación profesional los modelos analista funcionales son preferenciales.

7. Conclusiones: el desafío de la acreditación de saberes

En el año 2012, la Encuesta Continua de Hogares realizada en Uruguay verificó que el 56,8 % de la población de 18 a 59 años no había culminado la educación media básica, y el 67,4 % de 21 a 59 años no había completado la educación media superior. Esta situación genera una gran dificultad para

la persona, y por ende para nuestra sociedad, ya que estanca dos procesos vitales del ciudadano: la posibilidad de continuidad educativa en el sistema formal de educación y el reconocimiento de su cualificación profesional.

Pero dichos procesos vitales se siguen generando en la persona, puesto que la trayectoria de vida de los individuos se desarrolla en experiencias forjadas en la convivencia social, la participación ciudadana y el ejercicio laboral. Estas experiencias decantan en aprendizajes que deben ser reconocidos y validados para que el sujeto pueda insertarse en el sistema educativo formal y continuar su formación, así como para definir su cualificación profesional para el ámbito laboral.

En la mayoría de las experiencias de los países que tienen un sistema de reconocimiento de aprendizajes, incluido Uruguay, son excluyentes los mecanismos de reconocimiento para el sistema educativo (continuidad educativa) de los mecanismos de reconocimiento para el ámbito laboral (cualificación profesional). Por tanto, se continúa perpetuando el estancamiento en uno de los dos procesos vitales de las personas como ciudadanos.

En dicho escenario, la acreditación de saberes debe ser una estrategia política y un instrumento que garantice el derecho de las personas a que se les reconozcan sus aprendizajes adquiridos fuera del sistema educativo, tanto para la continuidad educativa como para la cualificación profesional. Ofrecer esto conllevaría a reducir las desigualdades y la exclusión social.

Bibliografía

- CACIORGNA, L.; VIOLA, F.; y PARRELLO, M. A.: *Reconocimiento y acreditación de saberes previos de participantes en terminalidad educativa*, Córdoba: Dirección General de Enseñanza de Adultos y Dirección de Capacitación y Formación Profesional, Ministerio de Educación y Ministerio de Industria, Comercio y Trabajo, 2010.
- CATELLI JR., R.: *Los exámenes nacionales de certificación para jóvenes y adultos en el contexto de las políticas públicas de educación en Brasil, Chile y México*, tesis de doctorado, Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, 2016 (disponible en <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2017-1/exploraciones2.pdf>).
- DEJA-Ministerio Educación-Argentina: *Propuesta de acreditación de saberes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*, 2011 (disponible en <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/secretaria-de-gestion-educativa/dir-gral-de-educacion-permanente-de-jovenes-y-adultos/2714-propuesta-de-acreditacion-de-saberes-en-la-epja/file>).
- División de Educación General del Ministerio de Educación - Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) (<https://epja.mineduc.cl/validacion-de-estudios/>) (validación de estudios).
- DONYA, L.: “La validación y acreditación de estudios. Una respuesta para la continuidad y reinserción educativas de jóvenes y adultos”, en MACEDO, B. (coord.): *Propuestas para la vinculación de la educación y el trabajo* (tomo v, parte II), 2014 (disponible en <http://www.uy.undp.org/content/dam/uruguay/docs/Pob/TOMO%20V.pdf>).
- INFANTE, M. I.: “La evaluación en la política de educación de adultos en Chile”, en *Evaluación de aprendizajes en alfabetización y educación de adultos*, Madrid: OEI/Fundación Santillana (Colección Metas Educativas 2021), 2009.
- LETELIER, M. E.: “Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de Estudios de personas jóvenes y adultas en Chile, 2010”, en *Decisio, Saberes para la Acción en Educación de Adulto* n.º 25 (enero-abril de 2010).
- MEDINA FERNÁNDEZ, O.: “Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica”, en *Educación*, n.º 38 (2006) (disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2365820>).
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. y SANZ FERNÁNDEZ, F.: “Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales”, en *Revista de Educación*, n.º 348 (enero-abril de 2009).
- SANZ FERNÁNDEZ, F.: *Reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: la ley francesa de modernización social*, Madrid: UNED, 2006 (disponible en <http://www.uned.es/andresbello/documentos/florentino.pdf>).
- Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP) (<http://www.secap.gob.ec/certificacion-por-competencias-laborales/>) (certificación por competencias).
- SERRÃO, L. F.: “Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Enceja e do Enem”, dissertação de mestrado, Brasil, 2014.
- VARGAS, F.; CASANOVA, F.; y MONTANARO, L.: *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*, Montevideo: Cinterfor, 2011.
- ESPÍ LACOMBA, N.: *La experiencia en evaluación y acreditación en Centroamérica y el Caribe*, 2012 (encuentro anual Raíces, Montevideo).

Historización de la acreditación de saberes en Uruguay

María Laura Donya⁸

Uno de los objetivos del proyecto de Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) “Aportes para la mejora de los procesos de acreditación de saberes” consistió en la sistematización de las experiencias de acreditación de saberes (AS) que se han venido realizando en la educación pública uruguaya para dar cuenta de las características de dichos procesos y su historización.

Para la construcción de este artículo, que recoge esas experiencias, se adoptó una metodología similar a la de una investigación. En primer lugar se relevó la información disponible en las páginas oficiales de las instituciones educativas, luego se seleccionó y analizó la normativa referida a la AS en cada una de ellas y se elaboró una pauta de entrevista que se aplicó a los principales referentes de AS de cada centro⁹.

Finalmente se tomaron en cuenta los relatos que las propias instituciones aportaron en ocasión de las presentaciones realizadas en el seminario “El camino recorrido en la acreditación de saberes”, en agosto de 2017.

1. Introducción

Abordar el tema de la AS en Uruguay es, en principio, al menos novedoso, complejo, estratégico y actual.

Es novedoso porque en nuestro país aún no existe una historización y sistematización de los procesos de AS que se vienen llevando a cabo en las instituciones que integran el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP).

Es complejo porque la AS evidencia la dificultad de conceptualizar el tema por su vinculación tanto con el mundo del trabajo como con el de la educación.

La AS es un tema estratégico porque permite hacer visibles los saberes y competencias que han adquirido los jóvenes y adultos por distintas vías, formales, no formales e informales, y que, por tanto, se constituyen en claves fundamentales para aportar al desarrollo productivo, social y cultural del país.

También es un tema actual porque “los sistemas de acreditación se están convirtiendo en nuevas estrategias que tratan de dar respuesta a los problemas de injusticia social derivados de la exclusión y de las diversas formas de marginalidad que se están creando en la sociedad actual” (Medina Fernández, 2006: 118).

8. Licenciada en Sociología (Udelar) y Profesora de Educación Cívica, Sociología y Derecho (IPA/CFE/ANEP). Magíster en Educación con énfasis en Investigación de Enseñanzas y Aprendizajes (Universidad ORT). Docente en CFE/ANEP y Responsable de Desarrollo Curricular en UTEC. Coordinadora del proyecto OEI “Aportes para la mejora de los procesos de acreditación de saberes y creación de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes”.

9. El CES (Dirección de Gestión y Soporte a la Enseñanza), el CETP (Dirección de Capacitación y Acreditación de Saberes), el CODICEN-ANEP (Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos), el MEC (Dirección de Educación no Formal), la Udelar (Unidad Central de Educación Permanente) y la UTEC (Dirección Académica).

La AS es una de las políticas educativas que desde hace algunos años se han instalado en el sistema educativo uruguayo, a partir de la promulgación de la Ley General de Educación n.º 18.437 de 2008 (LGE). No obstante, algunas de sus instituciones han venido desarrollando experiencias vinculadas a la temática desde hace varias décadas.

El artículo 39 de dicha ley establece que para la reinserción y continuidad educativas “el Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo”.

Sin embargo, aún no han podido materializarse en forma generalizada “los procedimientos de validación y evaluación, (...) a cargo de la institución del Sistema Nacional de Educación Pública correspondiente, la expedición de los certificados, previa solicitud del interesado”.

Uno de los primeros esfuerzos por abordar el tema provino del SNEP, en ocasión de discutir el proyecto reglamentario de dicho artículo.

En el acta de la sesión n.º 5, del 23 de octubre de 2013, de la Comisión Coordinadora del SNEP, el presidente del CODICEN, Prof. Wilson Netto, expresaba: “Se debe discutir más sobre cuál es el alcance del Art 39, (...) debe existir sobre el tema una construcción de las instituciones que van a evaluar y las que van a recibir dicha evaluación. La discusión debe estar enfocada sobre los instrumentos pero en base a un acuerdo conceptual previo (...). Es necesario discutir y acordar el concepto sobre lo que es el conocimiento, cómo se adquiere y cómo se valora su adquisición. Hay un instrumento que es la acreditación de saberes”.

En dicha instancia se acordó “conformar un grupo de trabajo de carácter técnico-político para avanzar en la elaboración de propuestas para la reglamentación del Art. 39 de la Ley 18.437”.

En este sentido, dicho artículo impuso un doble desafío. Por un lado, al convocar a todas las instituciones del SNEP se pretendió debatir y acordar una conceptualización común que defina la *acreditación de saberes*. Por otro lado, a la luz de los años transcurridos desde entonces, se aspiró a identificar las instituciones que han podido reglamentarlo, y a implementar estrategias que permitan generar insumos para colaborar con la creación de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes.

La sistematización de las distintas experiencias que se vienen llevando a cabo desde todas las instituciones del SNEP nos permitirán reconocer los avances que se han logrado, y observar los distintos niveles de consolidación de dichas experiencias o modelos.

Es importante resaltar que hasta la fecha no se ha elaborado una sistematización sobre la identificación y caracterización de todas las experiencias de AS que se han desarrollado en el ámbito educativo de nuestro país, lo que podría ofrecer un panorama sobre su proceso de historización.

2. Delimitación conceptual

Dos recorridos complementarios se plantearán en este artículo. Por un lado, intentaremos identificar algunos aportes teóricos para conocer cuál es el alcance que otros países le asignan a la AS, y, por otro lado, sistematizaremos las conceptualizaciones que tanto la normativa como las instituciones educativas uruguayas han aportado al respecto.

Desde la perspectiva de los sistemas de acreditación europeos, Medina Fernández (2006: 121) nos propone dos enfoques:

- el “desarrollo de sistemas de reconocimiento y valoración de los aprendizajes no formales e informales” y
- la “creación de pasarelas y fórmulas flexibles dentro de los sistemas actuales de educación”.

Dicho autor (2006: 112) plantea que “la acreditación nos remite a la evaluación de los aprendizajes, así como su reconocimiento y certificación en el sistema educativo formal o no formal, independientemente de que se hayan adquirido mediante sistemas formales, no formales e informales. Desde el punto de vista de la educación, acreditar es un juicio, elaborado por profesionales de la educación, acerca del potencial educativo que un individuo ha podido acumular en su vida, independientemente del modo cómo se ha adquirido. Esta idea de reconocer o dar valor educativo a determinados aprendizajes ‘independientemente de cómo se han adquirido’ es una constante en las definiciones de los conceptos implicados en estos procesos, cualquiera que sea la expresión que utilicemos: acreditación, reconocimiento o validación”.

Anteriormente mencionábamos la vinculación que existe en relación con la temática de la acreditación de saberes entre el mundo del trabajo y el sistema educativo. De allí es que nos parece importante tener presente algunos términos que, proviniendo de uno u otro campo, o inclusive en la legislación vigente, permitirán una aproximación y delimitación más clara.

El alcance de las conceptualizaciones sobre *acreditación de saberes*, *certificación de competencias* y *validación de conocimientos* que fueron adoptadas por este proyecto ya fueron mencionadas en el artículo del profesor Eduardo Porro, y las ampliaremos a continuación.

2.1 Acreditación de saberes

Por *acreditación de saberes* nos referiremos a un proceso educativo de reconocimiento, sistematización y certificación de los aprendizajes adquiridos por una persona en el transcurso de su vida, mediante el trabajo, la experiencia y la convivencia social. En ese proceso eminentemente educativo se realiza una mediación pedagógica.

El objetivo fundamental del proceso de AS es contribuir a la formación profesional y ciudadana de jóvenes y adultos mediante mecanismos educativos flexibles que promuevan el reconocimiento de sus aprendizajes y su continuidad educativa.

Para que se elabore un dispositivo de AS se debe identificar la existencia de una serie de elementos:

1. Personas que no han culminado el nivel educativo que aspiran a acreditar.
2. Saberes o aprendizajes que la persona ha adquirido en distintos ámbitos de la vida.

Documentación probatoria de los saberes o aprendizajes. Si no hubiera, se adoptarán diversos mecanismos que permitan constatarlos.

El dispositivo de AS se planifica realizando las siguientes acciones:

1. Inscripción de la persona.
2. Participación en un proceso formativo con una duración menor a la prevista formalmente que se caracteriza por contar con una mediación pedagógica.
3. AS o aprendizajes en el transcurso del proceso, que se mencionarán en forma explícita y que serán detectados a través de algún dispositivo.

La certificación tiene que contemplar las dos vertientes de adquisición de saberes: los saberes que la persona adquirió en la vida y los saberes que aprendió en el proceso formativo.

Dicho de otro modo y siguiendo a Medina Fernández, “acreditar significará evaluar los aprendizajes que se hayan podido acumular a lo largo de la vida, sean aprendizajes que se han obtenido mediante enseñanzas formales o mediante enseñanzas no formales o también mediante sistemas más informales como la experiencia, la autoformación, etc. Si, como consecuencia de esta evaluación, se constata que una persona adulta posee las competencias que se han definido en algún currículo de formación para la obtención de un título, entonces a esa persona se le acredita (se le reconoce y se le certifica) que posee tales aprendizajes, lo que le dará derecho a la adquisición de dicho título o parte del mismo” (2006: 113).

2.2 Certificación de competencias laborales

La certificación de competencias es el reconocimiento público y formal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador, efectuada en base a la evaluación de sus competencias en relación con una norma, estándar o perfil profesional elaborados previamente. Busca reconocer los conocimientos, habilidades y actitudes de los trabajadores, independientemente de la forma como los hayan adquirido en el ámbito laboral.

2.3 Validación de conocimientos

Este concepto lo propone el artículo 39 de la LGE (n.º 18.437). Es el reconocimiento por parte del sistema educativo formal de los conocimientos adquiridos por las personas, que permite obtener la culminación de niveles educativos incompletos o formalizarlos a través de un sistema de créditos para promover la continuidad educativa. Asimismo, permite mejorar las condiciones de incorporación a la vida social, mediante un mecanismo que atiende un gran número y diversidad de situaciones.

En definitiva, los procesos de AS, en parte, no dejan de ser instancias o mecanismos que pueden adoptarse para el reconocimiento y validación de los conocimientos que propone la LGE para contribuir a la continuidad educativa.

¿Un proceso de AS puede otorgar título? La respuesta es afirmativa y negativa a la vez. Veamos los casos a través de ejemplos. La AS puede otorgar títulos cuando la institución que la realiza es la misma que certifica el nivel educativo que la persona está acreditando. O sea, una institución de educación media lleva a cabo el proceso de AS y otorga el título de culminación de educación media básica (EMB). En cambio, la AS no otorga títulos cuando, por ejemplo, una institución de nivel terciario o universitario reconoce los saberes de una persona que no ha culminado la educación media superior (EMS) para posibilitarle el ingreso y, por lo tanto, garantizarle el derecho a la continuidad educativa. No puede otorgarle el título de educación media culminada, pero sí puede garantizarle el ingreso a una carrera de nivel superior.

3. Etapas y elementos del proceso de acreditación de saberes

De la conceptualización aportada por las instituciones, surge que la AS es un derecho que se garantiza a lo largo de un proceso educativo y que permite reconocer, evaluar y certificar los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida.

El reconocimiento de saberes comienza con una valoración inicial a través de algún dispositivo que permita identificarlos; visitas a los lugares de trabajo, simulaciones, cuestionarios o entrevistas, entre otros. Luego se sistematiza la información y se realiza un proceso formativo con mediación pedagógica y con una duración significativamente menor a la prevista formalmente. Dicho proceso es llevado a cabo por una institución habilitada.

Finalmente se otorga una certificación que tiene que explicitar las dos vertientes de adquisición de saberes: los saberes que la persona adquirió fuera de la educación formal y los saberes que aprendió en el proceso formativo.

En el siguiente esquema se resumen dichas etapas:



4. ¿Qué saberes se acreditan?

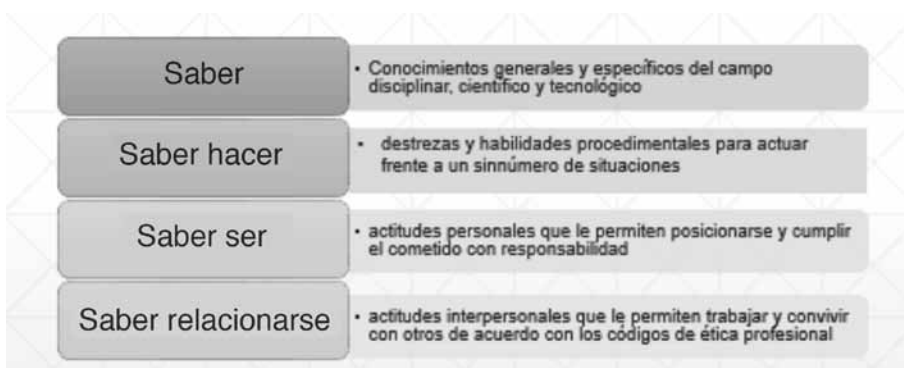
Los saberes que se reconocen y acreditan son aquellos de naturaleza cognitiva, procedimental, afectiva y actitudinal, que brevemente reseñamos de la siguiente manera.

SABER: permite construir respuestas contextualizadas a los problemas que se le presentan tomando como referencia los conocimientos propios de un área o disciplina.

SABER HACER: se evalúa ante situaciones que requieren solucionar problemas nuevos, innovar o desarrollar procedimientos, así como trabajar en equipo.

SABER SER: refiere a las condiciones subjetivas que afectan el resultado de lo que realiza la persona: autonomía, soportar el estrés y la frustración, cumplimiento de la normativa y/o protocolos de seguridad, etcétera.

SABER RELACIONARSE: refiere a la dimensión social de la personalidad para el desarrollo de habilidades como la empatía, el respeto y tolerancia a la diversidad y a la multiculturalidad en los procesos en que participa.



5. Alcance e importancia de la acreditación de saberes

La AS debe concebirse como un canal de inclusión que garantice el derecho a la educación en cualquier momento de la vida, reconociendo los aprendizajes adquiridos por mecanismos formales, no formales e informales.

“Los sistemas de acreditación se están convirtiendo en nuevas estrategias que tratan de dar respuesta a los problemas de injusticia social derivados de la exclusión y de las diversas formas de marginalidad que se están creando en la sociedad actual” (Medina Fernández, 2006: 118).

El papel del sistema educativo ante estas situaciones de exclusión social es el de reconocer la acreditación como un derecho para los jóvenes y adultos que aún no han podido culminar la trayectoria educativa obligatoria que exige la Ley n.º 18.437.

“De los datos recabados en la Encuesta Continua de Hogares 2012 existe un 56,8 % de personas entre 18 y 59 años que no ha culminado educación media básica y un 67,4 % entre 21 y 59 años que no ha completado la educación media superior. Lo que hace que los universos que potencialmente podrían acceder a estos mecanismos asciendan aproximadamente a 660.000 personas en el primer caso y a 1.100.000 en el segundo, si tomamos las franjas etarias consideradas” (ANEP, 2014).

La AS puede ser una oportunidad de revincular a las personas jóvenes y adultas con la educación formal para tender puentes que propicien la continuidad educativa o mejoren las condiciones de vida personal, familiar o laboral, y que, por lo tanto, generen un impacto en la sociedad.

6. Regulación de la acreditación de saberes en los entes autónomos de la educación

Los avances logrados desde el punto de vista normativo en cada uno de los entes autónomos de la educación sobre la creación de “los procedimientos de validación y evaluación”, previstos en el artículo 39 de la LGE, son dispares.

El Consejo Directivo Central de la **Universidad de la República (Udelar)**, en la sesión del 3 de julio de 2012, aprueba por unanimidad la regulación al artículo 34 de la Ordenanza de Estudio de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria.

Al respecto, dicho artículo menciona que “el ingreso a las carreras universitarias requerirá, como regla general, la certificación del ciclo completo de educación media. Sin perjuicio de lo anterior, el Consejo Directivo Central podrá permitir el ingreso de personas que cuenten con la formación necesaria para seguir con aprovechamiento cursos universitarios. Para ello se tendrá en cuenta los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzadas dentro o fuera de la educación formal que habilitan la continuidad educativa. El Consejo Directivo Central resolverá en cada caso contando con el asesoramiento del servicio involucrado que a los efectos consultará al organismo cuya existencia y cometidos se establece en los artículos 17 y 18 de esta ordenanza”.

La regulación de este artículo se fundamentó en un documento de la Comisión Sectorial de Enseñanza titulado *Pautas generales para la Implementación del artículo 34*. En él se menciona que “la Universidad se ha expresado en diversas instancias sobre la relevancia social y cultural de la continuidad educativa de las personas, tanto a través de la educación formal o no formal, y ha avanzado en la formulación de programas educativos que incorporan la posibilidad de reconocer y validar formaciones adquiridas fuera de los ámbitos de enseñanza formal, particularmente las vinculadas a la vida laboral de las personas (TGU, cursos para sindicalistas y trabajadores en general en acuerdo con el PIT-CNT)”.

Por lo tanto, queda vinculado el reconocimiento y validación de los saberes a la formación adquirida en los procesos asociados a su trabajo.

En la UTEC encontramos referencia a la AS en el artículo 8 de su ley de creación, n.º 19.043: “La Universidad Tecnológica podrá validar los conocimientos adquiridos por las personas fuera de la educación formal, otorgando créditos o expidiendo los certificados a los que refiere el artículo 39 de la Ley n.º 18.437, de 12 de diciembre de 2008”, y en el Reglamento General de Estudios aprobados por el Consejo Directivo Central el 23 de mayo de 2017 en la resolución n.º 249/17.

En dicho reglamento (artículo 5 del capítulo 1.º) se hace referencia a la validación de conocimientos como un mecanismo especial de ingreso a las carreras que imparte UTEC, pero también (en el capítulo 2.º, artículos 6 a 8 inclusive) se disponen los mecanismos de AS para reconocer los conocimientos adquiridos fuera de la educación formal.

Pero también la Ley 19.043, entre los fines de UTEC reseñados en el artículo 2, establece que tendrá que “participar en los procesos de acreditación de saberes o competencias técnicas de trabajadores y extender la certificación con el fin de posibilitar el acceso a mayores niveles de calificación y a su integración en la educación terciaria y terciaria universitaria”.

En el ámbito de la **Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)**, la regulación del artículo 39 de la LGE está reseñada en la resolución del CODICEN n.º 5, del acta n.º 75, del 16 de setiembre de 2014, comunicada por la circular n.º 20/2014.

Desde un enfoque de la gestión del conocimiento, la ANEP entiende que es “un imperativo lograr una validación de los conocimientos adquiridos por las personas que permitan obtener la culminación de niveles educativos incompletos, permitir la continuidad educativa y mejorar su condiciones de incorporación a la vida social, mediante un mecanismo que atienda un gran número y diversidad de situaciones (...). Resulta relevante que se ofrezca la posibilidad de acceder a una mediación pedagógica previa a la evaluación. Entendemos por mediación pedagógica la actividad que el docente desarrolla con el fin de que quien inicia un proceso de acreditación tome conciencia, explicita y sistematice los saberes que ha ido incorporando como resultado de su experiencia de vida. El fin de esta mediación es que la persona logre formalizar dichos

saberes y sea capaz de transferirlos para ser usados en contextos diferentes a los que los generaron”.

La referencia al “gran número y diversidad de situaciones” se fundamenta con lo mencionado anteriormente en relación con la cantidad de uruguayos/as que no ha culminado la EMS.

7. Instituciones educativas que realizan experiencias de acreditación en saberes

Del relevamiento realizado inicialmente y de la información que figura en sus respectivos sitios oficiales, hemos identificado las experiencias de acreditación de saberes que se llevan a cabo en el sistema educativo público.

En la ANEP se destacan tres ámbitos: en el Consejo de Educación Secundaria (CES), en el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU) y en el CODICEN bajo la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA).

En la Udelar, las experiencias están radicadas en la Comisión Sectorial de Educación Permanente y en la UTEC, dentro de la Dirección Académica.

En el siguiente esquema se identifica la fecha de inicio de la AS en cada una de ellas y se exponen sus principales rasgos.

	Programas de Exploración Pedagógica (ex Programas Especiales) Desde la década de los ochenta
	Dirección Sectorial de Jóvenes y Adultos (CODICEN) A partir de 1988
	Comisión Sectorial de Educación Permanente – Unidad Central de Educación Permanente A partir de 1994
	División Capacitación y Acreditación de Saberes (ex Unidad de Acreditación de Saberes) A partir de 2007
	Dirección Académica – Área Acreditación de Saberes, Certificación y Evaluación de Competencias A partir de 2014

7.1 Consejo de Educación Secundaria (CES)

En el CES, durante el 2017, más 10.104 personas estuvieron vinculadas a los programas que, a juicio del organismo, constituyen experiencias de AS, ellos son: Áreas Pedagógicas, Centro de Educación Capacitación y Producción (CECAP), Aulas Comunitarias, Programa Culminación de Estudios Secundarios (PROCES), Educación en Contexto de Encierro (ECE), Centro de Recursos y Programa Uruguay Estudia (PUE).



- Áreas Pedagógicas: Dirigido a estudiantes extra edad que no han cursado o culminado el EMB, en convenio con INAU
- Centro de Educación Capacitación y Producción: Estudiantes entre 15 y 20 años que cursan EMB
- Programa Aulas Comunitarias: Ámbito socioeducativo para el ingreso a 1.º a 2.º de EMB, entre 13 y 17 años
- Programa Culminación de Estudios Secundarios: Dirigido a adultos, reconoce la educación a lo largo de la vida, extendiendo el vínculo entre ENF y trabajo
- Educación en Contexto de Encierro: dirigido a adultos (INR) privados de libertad y a adolescentes en conflicto con la ley (INISA)
- Centro de Recursos para personas ciegas o con baja visión y sordas
- Programa Uruguay Estudia: EMB y EMS para adultos mediante tutorías grupales e individuales

A principios de dicho año, mediante el acta 01, resolución 97/16, se creó la Unidad de Validación de Conocimientos (UVC) que está radicada en el ámbito de la inspección técnica.

De acuerdo a la conceptualización que desde este proyecto hemos aportado, el PROCES¹⁰ es el que mejor se adecua a la modalidad de AS. Este programa está destinado a trabajadores adultos y se implementa a partir de la suscripción de un convenio entre el CES y el organismo público o empresa privada que lo solicita, que se hace cargo de los recursos humanos y materiales para la implementación de los cursos cuatrimestrales en formato presencial o semipresencial con el objetivo de permitir la culminación de educación media.

7.2 Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (ANEP-CODICEN-DSEJA¹¹)

En el marco de esta división, se acreditan los saberes de aquellas personas que no han cursado o no han culminado la educación primaria a través de una doble modalidad. Por un lado, asisten durante un año a cursos dictados por maestras, y, por otro lado, a través de una inscripción a la Prueba de Acreditación de Saberes por Experiencia, podrán demostrar los saberes adquiridos para la acreditación del nivel educativo de Primaria.

Es importante señalar que también se preparan pruebas con adecuación curricular para aquellos casos que presenten algún tipo de dificultad de aprendizaje, inclusive con situaciones de discapacidad.

¹⁰ Ampliar información en <http://pepces.weebly.com/proces.html>.

¹¹ Ampliar información en <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen/direccion-sectorial-de-educacion-de-jovenes-y-adultos>.

Desde el proyecto, se considera que esta es una de las experiencias que más se asemejan a la conceptualización aportada sobre el alcance de la AS, ya que es posible acreditar los conocimientos que la persona ya posee y aquellos que adquiere a través del proceso formativo con mediación pedagógica.

7.3 Programa de Educación Permanente de la Comisión Sectorial de Educación Permanente (Udelar)

Este programa, que existe desde 1994, comenzó con más de 6000 participantes, y en la actualidad participan más de 20.000. En 2016 se dictaron más de 830 cursos de educación permanente.

La Udelar creó en 1994, a demanda de los egresados, el Programa de Educación Permanente, y desde 2012 se amplía “para todos” los que quieran participar en instancias de formación a lo largo de toda la vida.

Este programa organiza cursos o actividades con la finalidad de lograr un proceso de formación continua que permita enfrentar los cambios en las prácticas profesionales, en la producción, en el mundo del trabajo y en la sociedad en general, con el propósito de incorporar los avances registrados en cada disciplina y en la interacción entre ellas.

Son actividades de corta duración y de actualización, capacitación, perfeccionamiento, nivelación, reorientación, complementación curricular y especialización no formal para profesionales, trabajadores, empresarios o público en general.

7.4 Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU)

En el marco de la Dirección de Capacitación y Acreditación de Saberes (DICAS), se lleva a cabo el Programa de Acreditación de Saberes que permite acreditar las competencias profesionales adquiridas fuera del sistema educativo formal. Es una forma de reconocer los saberes que las personas adultas tienen a través de un proceso formativo, cuya certificación les concede mejores oportunidades laborales y mejora su calidad de vida. Se lleva a cabo mediante convenios con las instituciones y organismos que lo solicitan.

La institución también se refiere a los programas Rumbo y Trayectos como modalidades que permiten la culminación en tiempos reducidos de la enseñanza media básica y media superior. Son procesos formativos que no necesariamente reconocen saberes previos.

Desde la conceptualización de la AS aportada por el proyecto, el Programa de Acreditación de Saberes es una de las modalidades que contribuyen al reconocimiento de este derecho, aunque en sí mismo no otorga títulos que acrediten nivel educativo.

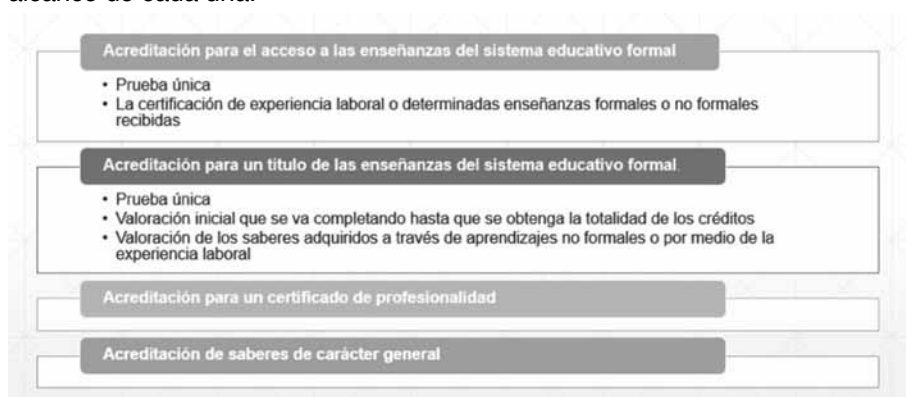
7.5 Universidad Tecnológica (UTEC)

En el marco de la Dirección Académica, existe una línea de AS y certificación de competencias que, debido a su reciente creación, aún está desarrollando experiencias piloto. Tal es el caso del convenio con el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) para la AS a quienes trabajan como extensionistas rurales a través de la certificación de sus competencias laborales.

También está prevista la regulación de los procedimientos de AS que permitan el ingreso a las carreras universitarias a quienes no han culminado la EMS.

8. Tipología de experiencias de acreditación de saberes

A partir de la clasificación de Medina Fernández (2006) en cuatro tipos de experiencias de AS, realizamos algunas adaptaciones para proponer una tipología que nos permita identificar las experiencias existentes en nuestro país. En el siguiente esquema se presenta un resumen de ellas y luego se explica el alcance de cada una.



8.1 Acreditación para el acceso a las enseñanzas del sistema educativo formal

Se puede realizar a quienes no posean la titulación del ciclo educativo previo para continuar estudios en un ciclo superior. Esto se logra a través de una prueba única, o a través de la certificación de la experiencia laboral o de determinadas enseñanzas formales o no formales recibidas.

La UTEC va en camino de realizar una prueba para el acceso a sus carreras, tal como lo establece el *Reglamento general de estudios* en su artículo 5.º; y la Udelar, en su Ordenanza de Estudios de Grado, artículo 34, también permite el ingreso a quienes no hayan culminado la EMS bajo las siguientes modalidades: “Deberán implementarse formas adecuadas para validar los conocimientos, destrezas y aptitudes de los interesados, que pueden ir desde la aceptación de certificaciones que presenten hasta la eventual realización de diversas formas de evaluación adaptadas a cada caso” (Consejo Directivo Central, resolución n.º 3, 3 de julio de 2012).

8.2 Acreditación para un título de las enseñanzas del sistema educativo formal

Es la AS que se realiza para obtener un título de culminación de ciclo en educación formal.

- Mediante una prueba única final.

Ejemplo: la DSEJA realiza la AS para la culminación del ciclo de Primaria.

- Mediante una valoración inicial del alumno que se va completando hasta que se obtenga la totalidad de los créditos.

Ejemplo: acreditación de formación básica para adultos en el CETP. El Programa Trayectos valora (a través de la visita en lugares de trabajo, simulaciones, cuestionario, entrevistas) lo que la persona sabe, y realiza un proceso formativo de menor duración que lo habitual para obtener el título de Bachiller Técnico Medio en el área específica. No es una formación organizada en créditos, pero otorga certificación del nivel educativo alcanzado en la orientación correspondiente.

- Mediante una valoración de los saberes adquiridos a través de aprendizajes no formales o por medio de la experiencia laboral (a través de instrumentos específicos que dan cuenta de evidencia del desempeño de una competencia).

Ejemplo: evaluación de competencias profesionales para obtener título de técnico. No existe en Uruguay.

8.3 Acreditación para un certificado de profesionalidad

Se realiza a través de un proceso que requiere mediación pedagógica y culmina con la certificación de lo acreditado. No otorga título de ciclo educativo formal, pero sí el reconocimiento de saberes en un área profesional determinada con base en los aprendizajes logrados en el ámbito laboral.

Ejemplo: valoración de saberes en el marco de cualificaciones profesionales que realiza CETP a través del Programa de Acreditación de Saberes.

8.4 Acreditación de saberes de carácter general

Es la acreditación de saberes vinculados a las competencias lingüísticas en un idioma extranjero.

Ejemplo: Programa de Lenguas, ANEP.

9. Estado actual de la acreditación de saberes en nuestro país

Otro de los componentes que se han utilizado para reunir la información que nos permite construir el itinerario que la AS ha desarrollado en nuestro país a lo largo de los años fue la realización de entrevistas a algunos referentes de las instituciones educativas públicas donde se han llevado a cabo esas experiencias. Esos referentes han estado vinculados a las instituciones en algún momento del pasado o presente.

El análisis de la información de dichas entrevistas se resume a continuación en forma descriptiva.

¿Cómo se podría conceptualizar la AS?

Considera la producción de vida acumulada por la persona y lo hace a través de su capacidad para aplicar el saber incorporado a la propuesta educativa.

La AS es la materialización del derecho de la persona a ser reconocida en los saberes que acumuló en el marco de su experiencia de vida. Es un proceso educativo que permite evaluar y sistematizar competencias profesionales y saberes adquiridos por experiencia de vida y/o laboral mediante propuestas flexibles que generan aprendizajes significativos.

Son procedimientos cognitivos que permiten constatar y objetivar saberes desarrollados por las personas, con independencia de la forma en que los han adquirido. La AS es el proceso por el que se reconocen saberes existentes por la práctica laboral.

La AS es un derecho de las personas que se materializa en el ámbito educativo para evaluar y sistematizar los aprendizajes adquiridos a través de distintas formas a lo largo de su vida, y que se manifiestan en la práctica laboral

¿Cuáles han sido los factores comunes que tienen dichas experiencias de AS?

Atender la necesidad de formación y el cumplimiento de las normas vigentes en la materia.

Han sido propuestas con fuerte impacto a nivel personal y familiar. A nivel personal, sobre todo en cuanto a las expectativas que ellos tenían sobre un mejor posicionamiento frente al mundo del trabajo.

Uno de los factores comunes más importantes es que llegan a la AS luego de haber desertado de la educación formal tradicional de Uruguay.

Dificultad para el acuerdo entre instituciones educativas, para la legitimación interinstitucional de procesos y resultados. Lo que es auténticamente común es querer seguir aprendiendo. Y que lo aprendido de alguna forma se le reconozca.

Entre los factores comunes que presentan las experiencias de AS se destaca el cumplimiento de las normas vigentes, el impacto personal, familiar y laboral en la vida de las personas, la revinculación con la educación formal, el deseo las personas de seguir aprendiendo y que se reconozcan los saberes adquiridos

¿Hay aspectos que aún no se han podido abarcar en dichas experiencias?

¿Cuáles serían? ¿Por qué cree que no se han implementado?

Se continúa trabajando para ampliar el campo de actuación según las necesidades de las personas privadas de libertad y, en el marco del PROCES, con personas que trabajan en organismos públicos sin culminar la educación media.

Todo lo relativo a la capacitación de los docentes que llevan adelante el proceso de AS es un tema pendiente.

Aún no se ha logrado acordar con el sistema formal la AS de nuestros talleres. Otro aspecto que se debería concretar es la acreditación del ciclo básico de educación media, y lograr un sistema más flexible que el actual para cursar bachillerato.

Está pendiente el reconocimiento de créditos universitarios a la experiencia informal, así como la definición del proceso de AS para postulantes a las diferentes carreras de UTEC.

Entre los desafíos que aún están pendientes está la ampliación los mecanismos de AS a las necesidades de distintas poblaciones, la formación docente, la AS para reconocer la culminación de ciclos educativos, en particular la EMB, y la creación de un modelo de AS basado en créditos para el ingreso o continuidad de estudios universitarios

¿Cuándo ubicaría en Uruguay el origen de la AS? ¿Y en su institución?

El CES, en particular, se ha ocupado al implementar Programas de Exploración Pedagógica (ex Programas Educativos Especiales) desde fines de los ochenta.

La primera experiencia de la UTU en AS es de 2007.

En la DSEJA, la Prueba de Acreditación de Aprendizajes por Experiencia se comenzó a aplicar en agosto de 1988.

UTEC permitió los primeros ingresos a las carreras en el 2014.

La AS académicos se inicia con la creación de la Sectorial de Educación Permanente (CSEP) de la Udelar durante el último rectorado de Jorge Brovetto (1994-1998).

La AS en Uruguay ha tenido sus primeras experiencias a partir de la década de los ochenta, y se sigue consolidando a nivel normativo y en las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones de la educación pública

10. En síntesis

Varios son los aspectos a rescatar que definen el proceso de historización de la AS en Uruguay.

Por un lado, el interés y compromiso del SNEP por debatir y acordar cuestiones comunes sobre la AS que nos conduzcan a la implementación de lo que propone nuestra LGE. Por otro lado, la necesidad consensuada de identificar y definir cuáles de las experiencias que se vienen llevando a cabo en nuestro país constituyen experiencias de AS con procesos formativos que presentan características distintas a los procesos educativos habituales.

Finalmente, surge el interés por conocer modelos que en otros países se están realizando para acreditar saberes en el ámbito educativo. Los artículos

que siguen permitirán aportar en esa línea, de tal forma que podremos identificar los aspectos necesarios para la creación de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes.

Bibliografía

- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL-ANEP: Reglamentación del artículo 39 de la Ley General de Educación. Aprobado por resolución del Consejo Directivo Central n.º 5, del acta n.º 75, del 16 de setiembre de 2014, comunicada por la circular n.º 20/2014 (disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/normativa/reg_art39_ley18437.pdf)
- JACINTO, C.: “Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates y dilemas”, en *Revista Desarrollo Local y Formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo* (2002), 67-102 (disponible en: [http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/21%20-%20Jacinto,%20C%20-%20Los%20jovenes,%20la%20educacion%20y%20el%20trabajo%20en%20A.L%20\(36%20copias\).pdf](http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/21%20-%20Jacinto,%20C%20-%20Los%20jovenes,%20la%20educacion%20y%20el%20trabajo%20en%20A.L%20(36%20copias).pdf))
- LORUSSO, A. y RODRÍGUEZ, L.: “La educación superior y el reconocimiento de saberes socialmente productivos de los sectores populares”, en *Voces en el Fénix*, n.º 33 (5) (disponible en: <http://www.youblisher.com/p/880064-Voces-en-el-Fenix-No-33-Mentes-Peligrosas>), 2014.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. y SANZ FERNÁNDEZ, F.: “Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica”, en *Revista de Educación*, n.º 348 (enero-abril de 2009), 253 -281.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O.: “Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica”, en *Educar* 38 (2009), 105-131 (disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/72351>).
- OEI-CEIP: *Fortalecimiento de las políticas y estrategias de permanencia en la escuela secundaria obligatoria* (disponible en <http://www.eurosocial-ii.eu/fortalecimiento-de-las-politicas-y-estrategias-de-permanencia-en-la-escuela-secundaria-obligatoria>).
- SANZ FERNÁNDEZ, F.: *Reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: la ley francesa de modernización social UNED*, (disponible en: <http://www.uned.es/andresbello/documentos/florentino.pdf>), 2006.
- SPINOSA, M.: “Los saberes y el trabajo”. *Anales de la educación común*, n.º 5, 164-173 (disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparadescargar/19.spinosa.pdf>), 2006.
- TRIBY, E.: “Evolución y retos de la validación de la experiencia” en *Revista europea de formación profesional*, n.º 35 (mayo-agosto de 2005).
- UBAL CAMACHO, M.: *Todos los caminos conducen a... la educación formal* (trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales), Montevideo, 13 al 15 de setiembre de 2010.
- Unesco-UIL: *Segundo Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Repensando la alfabetización* (disponible en <http://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/reporte-mundial/segundo-informe-mundial-sobre-aprendizaje-y-educacion-adultos>), 2013.

Unesco-UIL: *Directrices para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal* (disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>), 2012.

VIOLA, F.; MOLEÓN, A.; y CIPOLLONI, O.: *Propuesta de acreditación de saberes en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos* (disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005641.pdf>), 2011.

Información Institucional

Udelar

Programa de Educación Permanente - Unidad Central de Educación Permanente (<http://www.eduper.edu.uy/>).

Informe realizado en 2016 (disponible en <http://es.calameo.com/read/0034822328d0665ece6ee>

y <http://www.eduper.edu.uy/files/2017/04/Los-n%C3%BAmeros-del-programa-2016.pdf>).

Educación Permanente (<http://www.eduper.edu.uy/institucional/comision-sectorial-de-educacion-permanente/documentos/>).

Ordenanza de Estudios de Grado (<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf>).

ANEP-CETP-UTU

División de Capacitación y Acreditación de Saberes

Objetivos (<http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/acreditacion-de-saberes>).

Programa Trayectos (https://www.utu.edu.uy/utu/inicio/2016/agosto/programa-trayectos-informacion-general_2016-08.pdf).

ANEP-CODICEN

Dirección Sectorial De Educación De Jóvenes y Adultos (<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen/13-dsea>).

Cometidos (<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/direccion-sectorial-de-educacion-de-adultos-3>).

Prueba de Acreditación del aprendizaje por experiencia (<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen/13-dsea>).

ANEP-CES

Unidad de Validación de Conocimientos

Resolución creación (https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=category&id=173&Itemid=52&limitstart=116).

Circular 20/2014 y propuesta de reglamentación del artículo 39 de la Ley General de Educación (disponibles en https://www.ces.edu.uy/ces/images/comunicaciones/ESCANEOS%202014/Circular_20_CODICEN.pdf).

UTEC

Área de Acreditación de Saberes

Ley n.º 19.043 (disponible en <https://utec.edu.uy/wp-content/uploads/2017/08/ley-19043-creacion-de-utec.pdf>).

Reglamento General de Estudios, resolución del Consejo Directivo Central n.º 249/17 (disponible en <https://utec.edu.uy/wp-content/uploads/2017/08/reglamento-general-de-estudios-de-la-utec.pdf>).

12 Licenciado en Educación (Udelar). Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO, Buenos Aires). Responsable de Acreditación de Saberes y Certificación de Competencias en UTEC.

La Universidad Tecnológica da sus primeros pasos en acreditación de saberes

Martín Pérez Burger¹²

1. Saberes en el territorio

En 2014 comenzó a funcionar la oferta educativa de la Universidad Tecnológica (UTEc) en el interior del país, con frecuencia en localidades que hasta el momento contaban con escasas oportunidades de formación de estas características, y en otros casos dando continuidad a las ofertas de formación profesional existentes. En todos los casos, tomando como referencia para cada propuesta su relación con procesos y necesidades manifiestos a nivel local y regional.

Desde los inicios, la perspectiva institucional sobre el escenario productivo, social y cultural del interior del país fue una mirada abierta a procesos de interés que ya existían y a los que la Universidad se proponía contribuir. Así, agregar un nivel universitario al sector lácteo en una localidad estratégica como la microregión de Rosario (departamento de Colonia), donde la formación técnica en industria láctea contaba con casi un siglo, o sumarse al movimiento cultural Jazz a la Calle en la ciudad de Mercedes con una propuesta de formación técnica fueron ejemplos claros de esta comprensión del territorio desde la valorización de sus procesos.

Más allá de aprovechar oportunidades concretas para el desarrollo de la Universidad, estas acciones se sustentan en la convicción de que una parte sustantiva del saber en la actualidad se desarrolla más allá de las instituciones, en espacios económicos y culturales dinámicos donde las circunstancias se alteran permanentemente y las posibilidades de innovación se han potenciado en los últimos años de la mano de las tecnologías de la información y la cultura.

Regresando a los inicios de la UTEc, cuando se empezaron a ofrecer las primeras carreras y comenzó la labor cotidiana de procurar potenciales estudiantes la Universidad comenzó a encontrarse con situaciones particulares; personas interesadas en desarrollarse en alguna de las áreas profesionales que ahora se presentaban a su alcance, pero que tiempo atrás habían tomado decisiones de vida (empleo, familia, salud, etcétera) que afectaron su trayectoria en la educación formal, y ahora se encontraban con una limitación.

Las situaciones son variadas: hay personas que no pudieron culminar su enseñanza media superior (bachillerato) porque pronto debieron empezar a trabajar, quedando en ese punto vedada su continuidad educativa hacia el nivel terciario, y

13 Ley n.º 19.043, literal e del artículo 2.

14 Reglamento General de Estudio de UTEc, 2017, artículo 5.

15 Circular 014/DA/2017, Directivas Complementarias del Reglamento General de Estudio de UTEc: Acreditación de Saberes para la Continuidad Educativa.

hay otras que optaron por culminar su enseñanza media dentro de una opción de formación profesional temprana que rápidamente las pusiera en actividad.

También existe en Uruguay cierta inercia cultural que reconoce en las profesiones liberales tradicionales (Derecho, Arquitectura, Medicina) un medio privilegiado para la movilidad social, condicionando las opciones de los jóvenes desde la enseñanza media con expectativas que luego no siempre se cumplen. En otros casos las dificultades surgen de una simple constatación, frecuente hasta hace pocos años: no se tiene al alcance variedad de opciones, lo que obliga a algunos a culminar la formación secundaria en una orientación apartada de su eventual vocación. Si a estas situaciones se agrega la influencia de ciertos prejuicios —incluso de género— respecto de la formación profesional; se puede ver un territorio en el que no uno, sino muchos caminos no conducen a la continuidad educativa. Afortunadamente, esta escena está cambiando.

Muchas de estas personas, más allá de las primeras opciones que hicieron al inicio de su vida adulta, construyeron luego trayectorias de formación que las acercaron a una vocación profesional. Sin embargo, cuando años más tarde intentan regresar al sistema educativo formal se encuentran con la dificultad de que la forma en que dejaron su enseñanza media (inconclusa o diversificada) no cumple la trayectoria formal prevista por las instituciones terciarias y universitarias que dan acceso al siguiente nivel. Concretamente: no cumplen los requisitos de ingreso a tal o cual carrera. ¿Hay alternativas, ante esta situación, que no sean regresar a la enseñanza media para retomar el camino? Sí, acreditar los saberes que estas personas desarrollaron en su experiencia personal profesional, saberes que no solo les permitirían afrontar el siguiente nivel de formación en un área específica, sino también aportar una experiencia sustantiva al ámbito universitario.

2. Alternativas institucionales

Desde hace algunos años la acreditación de saberes es parte del escenario educativo y profesional del Uruguay. La Ley General de Educación de 2008 (artículo 39) hizo explícita esta posibilidad en relación a la continuidad educativa, habilitando a las instituciones educativas a proponer procedimientos para permitir que quienes han desarrollado saberes significativos en un área fuera de la educación formal puedan acreditarlos para dar continuidad a su formación dentro del sistema educativo formal. Tanto a nivel de la enseñanza media superior (ANEP) como de la Universidad de la República (Udelar) se han dado pasos en este sentido.

En 2017, la UTEC, atento a los fines establecidos en su ley de creación que preveía la implementación de mecanismos de acreditación de saberes que promovieran la continuidad educativa¹³ y a las directivas establecidas en su Reglamento General de Estudios respecto del ingreso especial a las carreras¹⁴, decidió dar un paso adelante: evaluó la experiencia institucional de los primeros años y diseñó un procedimiento para permitir la acreditación de saberes para la continuidad educativa¹⁵.

El procedimiento propuesto por la UTEC abordó dos objetivos fundamentales: dar a conocer a la población en general las oportunidades que ofrece la Universidad en relación con la acreditación de saberes e implementar un procedimiento concreto y de calidad para el ingreso especial a las carreras. En términos prácticos, la idea original era, primero, desarrollar un mecanismo de información sobre la acreditación de saberes en la web institucional, que opere como una acción institucional de transparencia activa y, a la vez, organice las solicitudes de personas interesadas en acreditar sus saberes; y, segundo, desarrollar un procedimiento de evaluación centrado en la evidencia de los saberes acreditables, que resultase claro para los postulantes y que diera garantías a la misma Universidad de que las personas acreditadas realmente tendrían oportunidad de continuar su formación en este nivel.

El primer tema que debió apartarse de la discusión fue la culminación de la enseñanza media superior. El proceso de acreditación no busca dar conclusión al nivel medio superior, con la amplitud de opciones que esta culminación supone, sino abrir una puerta específica —desde la enseñanza media, sumada a una experiencia profesional sustantiva— para ingresar a una formación concreta, universitaria, que se encontraba en el camino de desarrollo profesional que las personas ya estaban transitando.

Luego, la dificultad central pasó a ser el límite entre la acreditación como tal y la evaluación. Nos encontramos ante la duda de hasta qué punto se puede dar valor en sí misma a una experiencia demostrada, en tanto supone un conjunto de saberes, y en qué momento deben además aplicarse pruebas que permitan corroborar ciertos saberes. Los extremos no parecían razonables. Si todo lo que las personas traían como saberes se sometía a prueba, no se estaría dando realmente valor a su experiencia más que para permitirles rendir una suerte de prueba general de admisión que, aparte, resultaría en exceso compleja. Por otra parte, si cierta experiencia profesional implicase sin más la validación para la continuidad educativa, siendo capaz de sustituir en cierto sentido una enseñanza media superior preparatoria, quizás se estaría subestimando la complejidad de la construcción del saber en los ámbitos formales de la educación, y se estaría proponiendo la continuidad a riesgo de las personas.

Finalmente, el punto de referencia fue la finalidad para la que se estaban acreditando saberes: la continuidad educativa. Se puso atención entonces en las características de las carreras a las que aspiraban y en qué aspectos del aprendizaje —en particular en el primer año de cursada— podrían presentar dificultades para cada persona de acuerdo a su experiencia. Luego se trabajó en el desarrollo de pruebas personalizadas que evaluaran las condiciones

16 UTEC define anualmente cupos para sus carreras, por lo que los postulantes inicialmente se *preinscriben*, y se consideran *inscriptos* una vez superada la instancia de sorteo de cupos, cuando esta es necesaria.

17 UTEC abre para cada cohorte dos períodos regulares de inscripción: noviembre-diciembre y enero-febrero.

18 Cabe recordar que UTEC define anualmente cupos para sus carreras, por lo que los postulantes inicialmente se *preinscriben*, y se consideran *inscriptos* una vez superada la instancia de sorteo por cupos, cuando esta es necesaria.

19 <http://utec.edu.uy/futuros-estudiantes/#1508773428243-6cecd6b5-f70f>.

para este aprendizaje, asegurando posibilidades de éxito en la trayectoria académica que se proponían.

A partir de estas definiciones se formuló un procedimiento. Se compuso un diagrama flujo del proceso desde que alguien toma contacto a través de la web hasta su pasaje por un procedimiento presencial personalizado; se elaboraron dos instrumentos fundamentales: una lista de preguntas frecuentes y un formulario de solicitud, y se dio una expresión normativa institucional al procedimiento a través de una circular de la Dirección Académica.

Entre las pautas generales se estableció que el procedimiento debería comenzar con el primer período de preinscripciones a carreras y terminar antes del sorteo de cupos.¹⁶

A su vez, se definió que no habría cupos específicos para acceder a las carreras por medio de este procedimiento. Los postulantes que lograsen su preinscripción por acreditación de saberes estarían al final del procedimiento en las mismas condiciones que quienes se preinscribieron simplemente cumpliendo con los requisitos de ingreso de la carrera. Todos, eventualmente, a la espera de los resultados de un sorteo.

Por tratarse de una experiencia piloto, la acreditación en principio habilitaría a ingresar a las carreras a nivel de Tecnólogo, Tecnicatura y Licenciatura, procurando impactar en primera medida en las posibilidades de acceso a formación terciaria de base.

Por último, en tanto no se contaba aún con experiencia acumulada que permita optimizar el procedimiento, se ofrecería esta posibilidad de ingreso a las carreras en una ventana relativamente estrecha de tiempo, en un solo período de preinscripciones.¹⁷

Una vez que se probó como procedimiento, se puso en funcionamiento.

3. Una experiencia concreta

Cuando comenzó el período de preinscripciones de 2017¹⁸ para cursar carreras en 2018, el proceso de preinscripción (que se hace enteramente a través del sitio web institucional) advertía a los interesados: “En caso de no cumplir con los requisitos de ingreso a la carrera a la que desea inscribirse, ingrese aquí (hipervínculo) para conocer las posibilidades que ofrece UTEC mediante acreditación de saberes”. Este hipervínculo llevaba al espacio *Preguntas frecuentes* alojado en la sección *Futuros estudiantes* del sitio web institucional, donde se respondían las preguntas básicas que un potencial estudiante podría hacerse sobre la acreditación de saberes: qué es y cómo funciona¹⁹. La sección de preguntas frecuentes mostraba la siguiente información:

¿Qué es la acreditación de saberes para el ingreso a las carreras de UTEC?

Es un procedimiento implementado en UTEC para reconocer saberes desarrollados por las personas fuera de la educación formal. Este procedimiento permite estructurar un conjunto de saberes, asociarlos a un nivel académico

y establecer en qué medida una persona los domina a los efectos de desempeñarse en un ámbito y nivel académico determinados.

La acreditación de saberes está prevista en el artículo 39 de la Ley General de Educación n.º 18.437, y es recogida en el literal e del artículo 2 (*Fines*) de la Ley de Creación de UTEC n.º 19.043 y en el artículo 5 del Reglamento General de Estudio de UTEC.

¿Para qué sirve?

La finalidad de esta acreditación de saberes es permitir la continuidad educativa de las personas, con base en la demostración de sus competencias, más allá de cuál haya sido su trayectoria de aprendizaje, dentro o fuera de la educación formal.

¿UTEC acredita saberes?

La UTEC acredita saberes a personas que desean matricularse en sus carreras y no cumplen los requisitos de ingreso requeridos en cuanto a educación formal, pero cuentan con otros estudios significativos o experiencia laboral específica relevante en el área profesional de la carrera.

Se contemplan distintas situaciones académicas:

- a) No contar con la orientación de enseñanza media superior que es requisito de ingreso a esa carrera y sí contar con estudios terciarios (completos o incompletos) en los últimos cinco años en el área profesional de la carrera.
- b) No contar con la orientación de enseñanza media superior que es requisito de ingreso a esa carrera y sí contar con experiencia laboral específica relevante en los últimos cinco años en el área profesional de la carrera.
- c) No haber culminado los últimos dos años de la enseñanza media superior y contar con estudios terciarios (completos o incompletos).
- d) No haber culminado los últimos dos años de la enseñanza media superior y contar con experiencia laboral específica relevante en los últimos cinco años en el área profesional de la carrera.

¿Puedo solicitar que se acrediten mis saberes?

Si eres mayor de 20, puedes solicitar la acreditación de saberes para el ingreso a una carrera en el período de preinscripciones. Para ello debes completar el formulario de preinscripción de dicha carrera, disponible en la página web, adjuntar la documentación solicitada y, en el campo *Pase de la institución habilitante o constancia de egreso*, adjuntar: 1) el pase o constancia de egreso (si corresponde) y 2) el formulario Form Acreditación Saberes completo (obligatorio).

Para acceder al Form Acreditación Saberes, se indica *haga click aquí*.

El hipervínculo al que redirigen las palabras *click aquí* lleva al interesado a un formulario que será el punto de partida del proceso de acreditación. Este formulario requiere información del postulante para atender a tres aspectos fundamentales de la acreditación: 1) establecer en qué punto se apartó de la trayectoria de educación formal que le habría permitido acceder a la carrera a la que ahora aspiraba, 2) dar cuenta de su formación terciaria complementaria en el área profesional de la carrera y 3) dar cuenta de su experiencia laboral específica relevante en el área profesional de la carrera. Estos tres aspectos, detallados en el formulario de solicitud (los postulantes debían describir sus experiencias y documentarlas mediante certificados, escolaridades, historia laboral y cartas de empleadores) dan inicio al proceso.

Desde el 1.º de noviembre al 14 de diciembre de 2017 se atendieron consultas de todo el país. Al finalizar esta primera etapa de postulaciones, la UTEC contaba con 10 personas preinscripciones a carreras que habían solicitado la acreditación de saberes para ser admitidas. Estas personas completaron el formulario correspondiente y cumplían las pautas establecidas para este procedimiento: no cumplir los requisitos de ingreso regulares a la carrera a la que aspiraban, pero poseer experiencia profesional y/o formación terciaria en el área profesional de referencia y tener más de 20 años de edad al momento de la postulación.

Desde el 15 al 29 de diciembre, un Comité Académico constituido en cada una de las carreras que recibió postulantes analizó la información recibida y evaluó las postulaciones. El 29 de diciembre (día en que cerraba el primer período de preinscripciones) estas personas recibieron un correo electrónico que informaba la aceptación o no de su postulación.

En este lapso, tres de los postulantes, a pesar de haber completado el formulario, reconsideraron sus posibilidades prácticas de iniciar los estudios en el siguiente año y optaron por desistir del proceso. Asimismo, una postulación fue rechazada por no encontrar elementos suficientes en su experiencia profesional y de formación para acreditar. Las restantes seis postulaciones, que correspondían a las carreras de Ingeniería en Logística e Ingeniería en Mecatrónica, pasaron a la instancia de evaluación en febrero de 2018.

Hasta aquí, la primera etapa del proceso puso atención en las experiencias que traían las personas. La siguiente etapa cambió el foco, se centró en la demostración de los saberes que se entendía estaban asociados a estas experiencias y que, a la vez, resultaban clave para la continuidad educativa dentro del rumbo que se habían trazado. En este punto el proceso dejaba de mirar hacia atrás, ya no se trataba de validar y acreditar lo pasado, sino de visualizar un futuro posible.

Las pruebas aplicadas en esta oportunidad alternaron distintas áreas de interés: matemática aplicada, física, química, manejo de vocabulario técnico, conceptos y técnicas específicas del área profesional de referencia. La prueba fue personalizada, distinta en cada caso, e involucró saberes que debían demostrarse mediante entrevistas y resolución de problemas prácticos. Circunstancialmente, en esta primera experiencia la instancia de pruebas de ambas carreras se coordinó para un mismo día, 6 de febrero.

El formato y las temáticas que abordaría la evaluación fueron previamente compartidos con los postulantes a fin de despejar dudas y acompañar el proceso. Dos de ellos desistieron antes de llegar a la instancia. Aunque se los animó a persistir en su esfuerzo, explicaron —cada uno a su manera— que se sentían poco seguros de lograr un buen desempeño en la evaluación.

El 6 de febrero se cumplió la última etapa de un proceso complejo de acreditación que buscó abrir oportunidades y a la vez dar garantías, circunstancias que suelen estar dissociadas en el tiempo.

Más allá de las expectativas, fue un día normal. Uno de los postulantes no asistió a la evaluación y los otros tres culminaron su proceso.

Una vez analizadas las respuestas de las entrevistas y la solución a los problemas prácticos, se labraron las actas correspondientes y se comunicaron los resultados a los postulantes. Los tres obtuvieron resultados satisfactorios y quedaron preinscriptos en las carreras respectivas. Una semana más tarde, al momento en que se escribían estas líneas, nos enteramos de que los tres obtuvieron un lugar en el sorteo de cupos de la carrera a la que aspiraban y podrán comenzar a estudiar este año. Esfuerzo y destino reunidos.

4. Lecciones aprendidas

Esto que pasó a principios de 2018 y que aún emociona a quien lo recuerda, ya es historia. El año sigue su curso y pronto las clases, parciales y proyectos ocuparán las agendas. Y no muy lejos se estará proponiendo una nueva instancia de acreditación para recibir a otros estudiantes. Antes de que el ciclo se reitere, cabe precisar lecciones aprendidas esta vez.

Primero, de las etapas descritas hubo una que revistió mayor complejidad, supuso mayor esfuerzo y aun así dejó dudas respecto de cuánto mejor podría hacerse: la personalización de la evaluación. Se trata de proponer instancias e instrumentos de evaluación que permitan acercarse a la particularidad de cada caso; corroborar que el postulante tiene posibilidades de sostener el trayecto académico que se propone (centrando la atención en la complejidad de trayecto en sí mismo, como cuerpo de conocimientos definido), pero a la vez evaluar su posibilidad de enriquecer el trayecto previsto de formación, desde su experiencia personal, aportando variedad de estilos de aprendizaje sobre los mismos conocimientos u otros relevantes. Mantener el interés en estas interacciones posibles entre el saber definido desde el ámbito de la educación formal y el saber que traen las personas desde otros ámbitos, pensar incluso la flexibilización curricular en este sentido, sigue siendo un desafío.

Segundo, a pesar del entusiasmo perceptible entre quienes llegaron al término de este proceso, debe recordarse que no siempre se pudo mantener el interés y persistencia de las personas en acreditar sus saberes, aun con la expectativa última del acceso a la educación universitaria. No todos los que inicialmente tenían intención de recorrer este camino lograron hacerlo,

e incluso entre quienes sí lo hicieron fue necesario acompañar de cerca el proceso, informar cada etapa, facilitar las gestiones y animar a continuar.

Las personas que cuentan con una experiencia a acreditar también traen a cuestas el peso de su trayectoria; decisiones ya tomadas que los comprometen con otros espacios y tiempos. Encontrar un lugar dentro de estas prioridades no es algo que suceda naturalmente. En algunos casos incluso pesan además trayectorias educativas inconclusas que dejaron una huella negativa en su memoria. La oportunidad que abre la acreditación de saberes debe imponerse ante cierta adversidad. Tal vez una clave se encuentre en visualizar esta acreditación no solo como cumplimiento de una expectativa personal de reconocimiento, sino también como una expectativa del ámbito educativo formal para ampliar su mirada sobre el aprendizaje, atendiendo a la diversidad de experiencias sustantivas que acercan a las personas a las instituciones.

Para dar cierre a esta narrativa de la primera experiencia de UTEC en acreditación de saberes para el ingreso a sus carreras: fue un pequeño paso en números, en términos de matrícula, pero sustantivo para cada una de las personas que logró su objetivo: acceder a una carrera universitaria. También fue un paso importante para la Universidad, que abre de este modo sus puertas al medio profesional local e incorpora su experiencia al ambiente de aprendizaje que intenta desarrollar en cada una de sus sedes.

Aportes para pensar un sistema y propuestas de acreditación de saberes en la EMS²⁰

Marcelo Ubal²¹

Marlene Mila Irazábal²²

Gabriel Guerra²³

Mariela Solari Pérez²⁴

1. Introducción

Pensar en acreditar saberes no solo es un derecho, también es una necesidad. Uruguay cuenta con recursos que están invisibilizados; esto, si bien no es lo mismo que no tenerlos, es igual a no contar con ellos.

Este artículo, que inicialmente pretendía ser básicamente teórico, a partir de un encuentro casual se transformó en una idea que quisimos compartir con ustedes en formato de un proyecto o utopía. Utopía en el sentido de “(...) proyectos políticos (que) puedan transformar la realidad social e histórica (...)” (Silva, 2016: 8) de manera de aportar a la construcción de una sociedad más justa.

El trabajo que tienen en sus manos parte de una fundamentación que comienza con la contextualización de la acreditación de saberes (en adelante AS) desde un marco de derechos y de una mirada pedagógica contextualizada en Uruguay. Continuamos proponiendo los objetivos de una iniciativa que perfectamente podría ser una experiencia piloto de una política educativa de alcance nacional. Finalmente, presentamos distintas dimensiones de la experiencia propuesta, como la institucional, interinstitucional, organizativa, pedagógica, así como el necesario trabajo con docentes. Las conclusiones proponen algunas reflexiones que, al igual que la propuesta presentada, quieren contribuir a seguir impulsando una educación de calidad para todos los ciudadanos de nuestro país.

20 Siglas: AS (acreditación de saberes), ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), CES (Consejo de Educación Secundaria), CETP-UTU (Consejo de Educación Técnico Profesional), EMB (educación media básica), EMS (educación media superior), Inefop (Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional), MEC (Ministerio de Educación y Cultura), OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), PROCES (Programa de Culminación de Estudios Secundarios).

21 Licenciado en Educación. Magíster en Enseñanza Superior. Directivo del INEED. Coordinador académico del ITR Norte y docente del Departamento de Programas Especiales de UTEC. Docente de Pedagogía Social del IFD Rivera. Fue director del Programa Planeamiento Educativo del CETP-UTU.

22 Profesora de Literatura, Directora del CES. Coordinadora académica del PROCES. Especializada en Gestión Educativa.

23 Profesor de Historia y adscripto. Coordinador del PROCES de ANEP. Actualmente es secretario particular del CODICEN. Fue secretario de la Prosecretaría del CES.

24 Profesora de Biología. Magíster en Gestión Educativa y diplomada en Diseño Curricular. Coordinadora académica del PUE. Coordinadora del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de la Dirección de Integración Educativa.

2. Pensar la acreditación de saberes en clave de derecho a la educación

La educación es un proceso fundamental para el desarrollo de las capacidades humanas, el disfrute de una vida plena y el ejercicio responsable de la ciudadanía, por lo cual forma parte de los derechos humanos fundamentales y es un elemento central para la convivencia y fortalecimiento de nuestras sociedades democráticas.

Es responsabilidad del Estado garantizar el derecho a la educación de calidad para todos y todas a lo largo de la vida. La educación tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna; está orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura y el entretenimiento. Así está consignado en la Constitución de la República Oriental del Uruguay (2004), en sus primeros artículos.

En Uruguay, en el 2008 se pone en vigencia la nueva Ley General de Educación n.º 18.437 que, en su artículo 1, reconoce a la educación como derecho humano fundamental y establece que “el Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa” (Ley n.º 18.437). En tanto, el artículo 7 refiere a la obligatoriedad para los ciudadanos del Uruguay de completar la educación media.

Por otra parte, el artículo 8 de la ley establece que el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.

La Ley 18.437 consagra un giro relevante y coherente con los tratados internacionales que Uruguay había ratificado; a saber: se impulsa un cambio en la visión de la educación que, de forma explícita y actual, pasa a concebirse como un derecho humano fundamental en el que el Estado deja de ser un facilitador para tomar el rol de garante.

En coherencia con ello, el artículo 39 de la misma ley refiere a la validación de conocimientos. “(...) El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo”.

En articulación con la Ley General de Educación, la ANEP, por medio de la resolución del Consejo Directivo Central n.º 5, del acta n.º 75, del 16 de setiembre de 2014 y comunicada por la circular n.º 20/2014, establece que “una de las características fundamentales de la sociedad del conocimiento es la necesidad de reconocer a las personas los saberes adquiridos mediante su tránsito a través de diferentes circunstancias de vida y su exposición a la diversidad de fuentes de información existentes actualmente (...). El recono-

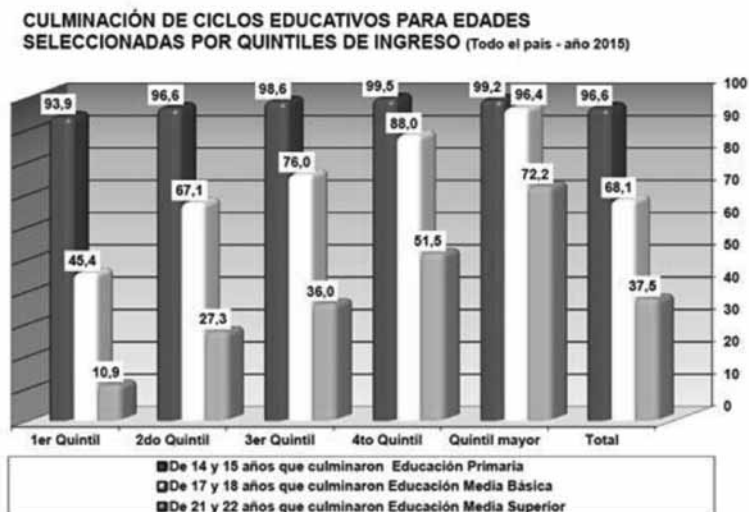
cimiento de las diversas trayectorias de aprendizaje es un derecho de las personas a lo largo de la vida. Es por tanto un imperativo lograr una validación de los conocimientos adquiridos por las personas que permitan obtener la culminación de niveles educativos incompletos, permitir la continuidad educativa y mejorar sus condiciones de incorporación a la vida social, mediante un mecanismo que atienda un gran número y diversidad de situaciones”.

De los marcos normativos mencionados, subrayamos la perspectiva garantista de derechos por parte del Estado, las manifestaciones de interés formal de las distintas instituciones educativas del país, así como la priorización del tema de la AS por el ámbito público educativo y social.

3. Un diagnóstico que refuerza la pertinencia de la acreditación de saberes

Si bien en las últimas décadas se ha producido un progresivo incremento de la matrícula de ingreso en los diferentes niveles de educación media, es ancha la distancia que existe entre la obligatoriedad de la enseñanza y la universalización de egreso, brecha que se intensifica en enseñanza media superior (desde ahora EMS).

En cuanto a la matrícula (en base a la Encuesta Continua de Hogares), si bien existe prácticamente universalización del egreso en educación primaria, en la enseñanza media la situación cambia. En EMB, la matrícula de ingreso dista significativamente de la de egreso, y la brecha es mayor en la EMS. En 2015, en todo el país, 96,6 % de los jóvenes de 14 a 15 años han culminado primaria, 68,1 % de los jóvenes de 17 a 18 años han culminado EMB y solo 37,5 % de los jóvenes de 21 a 22 años han culminaron EMS (MEC, 2015: 87).



Fuente: Elaboración propia con base en ECH 2015 del INE.

En base a los valores presentados, para la población de 25 años y más, solo el 8,8 % ha culminado la EMS. El dato pone en evidencia la relevancia del conjunto de la población que no ha completado el ciclo de enseñanza obligatoria en Uruguay, máxime si tomamos en cuenta el peso de este factor en la continuidad educativa y la inserción en ámbitos de trabajo decente (OIT).

Son múltiples los factores que influyen en el rezago y el bajo nivel del egreso, entre ellos destacamos la incorporación temprana al mercado laboral, las responsabilidades adultas, paternidad/maternidad anticipadas, aislamiento territorial, dificultades motivacionales, distancia generacional de los docentes y estudiantes, entre otros factores que configuran un escenario multicausal y complejo.

El rezago naturalmente genera escenarios que aumentan la pertinencia de proyectos como la AS. Veamos a continuación un cuadro que refiere a los logros educativos de personas de 25 años y más.

Tabla 1. Porcentaje de población de 25 años o más por tramos de edad según nivel educativo máximo alcanzado (todo el país, año 2013)

NIVEL EDUCATIVO MÁXIMO ALCANZADO	TRAMOS DE EDAD (en años)						
	TOTAL	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 59	60 a 69	70 y más
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Sin instrucción	1,1	0,2	0,2	0,4	0,6	1,3	4,2
Primaria incompleta	10,3	2,6	3,4	4,8	8,1	17,4	28,3
Primaria completa	26,8	14,3	18,5	26,1	29,6	34,0	38,3
Media básica incompleta	9,6	13,8	11,9	10,3	9,8	7,3	4,5
Media básica completa	10,8	12,1	15,0	12,7	11,0	7,6	4,5
Media superior incompleta	13,9	18,7	17,6	15,7	13,4	10,6	6,4
Media superior completa	8,8	10,1	9,6	10,0	10,6	7,2	4,6
Terciaria incompleta	7,7	18,1	9,6	7,5	5,8	4,8	2,8
Terciaria completa	11,0	10,1	14,1	12,6	11,1	9,8	6,3

Fuente: Adaptado del *Anuario Estadístico de Educación 2013*, en base a la ECH (MEC, 2014: 75)

El proyecto de AS que se presenta a continuación se sustenta fundamentalmente en el artículo 39 de la Ley 18.437 y pretende ser un aporte al fortalecimiento de la culminación de ciclos educativos formales a la vez que configura una propuesta innovadora que intenta dar respuesta a las demandas sociales actuales.

4. Un proyecto de acreditación de saberes contextualizado

En Uruguay la articulación con el sistema formal es una oportunidad de desarrollo sostenible del derecho a la educación de los ciudadanos. Esta característica no solo tiene un gran potencial —el 80 % de la educación uruguaya es pública—, sino que también propicia la participación de los uruguayos en dicho sistema.

Esta característica de Uruguay nos lleva a una conceptualización de AS particular y coherente con el contexto nacional, que puede sintetizarse en las siguientes características:

1. Está dirigida a personas que no tienen el reconocimiento formal de los saberes que pretenden acreditar.
2. El proceso formativo implica una extensión temporal significativamente menor a la prevista formalmente, debiendo implicar necesariamente una mediación pedagógica.
3. Dicho proceso necesariamente requiere de la acreditación de los saberes que la persona aprendió a lo largo de la vida.
4. La certificación tiene que contemplar las dos vertientes de AS: los saberes que la persona adquirió en la vida y los saberes que aprendió en el proceso formativo por el que transitó.

Esta conceptualización hace necesaria una perspectiva pedagógica particular que especialmente reconozca el valor educativo de lo que ocurre fuera de los sistemas formales de educación.

Como expresábamos en la fundamentación del proyecto que estamos desarrollando con la OEI, una mirada pedagógica de estos procesos nos conecta con un concepto de *educación* que trasciende, por ejemplo, concepciones que sustentan afirmaciones del tipo: solamente se educa en las instituciones educativas formales. La AS es un claro ejemplo de que la educación es todo proceso de circulación cultural que tiene lugar a partir de las relaciones de los seres humanos, lo que reproduce el *status quo* o genera otros horizontes posibles (Ubal, 2009: 120).

El concepto presentado nos pone frente a la identidad (lo propio de lo múltiple) de lo educativo desde el momento que rescata sus componentes centrales: currículum (la cultura que circula), las relaciones educativas que hacen posible dicha circulación, y los sentidos o utopías generadas. La pedagogía, justamente, opera sobre la conjunción de todos o parte de los componentes de la educación, o sea, en la propia identidad de la construcción que hemos acordado en llamar *educación*... (Ibid).

A partir de esta perspectiva, la vida social es el gran escenario en el que toda relación social es potencialmente educativa desde el momento que la sociedad es el ámbito que posibilita la circulación cultural. Si bien una concepción de esta naturaleza puede ser vista como amplia o, inclusive, como una amenaza a los procesos de institucionalización y profesionalización educativa, entendemos que concebir a la educación desde este lugar se adapta mejor a la realidad en la que vivimos. Sin detrimento de lo anterior, cabe aclarar que la perspectiva presentada no se riñe con el hecho de que existan instituciones sociales y perfiles profesionales que se especialicen en la circulación de saberes o recorte del patrimonio cultural de capital importancia para una colectividad.

En este sentido, para los sistemas formales de educación la AS es una instancia de intersección que supone reconocer que existen procesos educativos que se gestan más allá de los límites de las instituciones educativas. La AS es una oportunidad para que los sistemas educativos formales reconozcan los saberes apropiados por las personas a lo largo de sus vidas, haciéndolas partícipes de procesos de **complementación, reconocimiento o certificación** de sus saberes.

El proyecto que estamos proponiendo lo concebimos como una oportunidad para abordar las concepciones sobre el conocimiento que subyacen en las acciones vinculadas a la AS en cuanto modalidad educativa, habilitando visiones que contribuyan a trascender perspectivas que dejan de lado procesos de aprendizaje que se gestan y consolidan en espacios sociales no convencionales.

5. Sobre el proyecto y sus características

La propuesta de AS que estamos proponiendo está dirigida a ciudadanos con la EMS culminada, y pretende desarrollar un proyecto que permita el reconocimiento de aprendizajes y saberes adquiridos en los sistemas formales, no formales y laborales, a fin de acreditar o validar trayectos correspondientes a la EMS. Acreditados los saberes, las personas que participen del proyecto podrán integrarse a un proceso de acompañamiento pedagógico complementario que les permita alcanzar niveles educativos medios superiores al acreditado.

Para la viabilidad del proyecto se deben articular una serie de dimensiones, a saber: institucional, interinstitucional, organizativa, pedagógica y de trabajo con docentes.

La **dimensión institucional** parte de la constatación de que en Uruguay, si bien hay esfuerzos en pro de concretar la lógica de un Estado que se ubica como garante de derechos en la educación de adultos, es necesario un mayor grado de articulación de las propuestas para lograr el impacto de las políticas de educación de adultos en general y de AS en particular.

A los efectos de lograr dicha articulación, se propone la creación de una Unidad Ejecutora de Proyectos de Acreditación de Saberes, que tendrá su base operativa en la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), a fin de laudar acuerdos que permitan una mayor articulación de los trayectos de las personas por los ámbitos educativos formales, no formales y laborales,

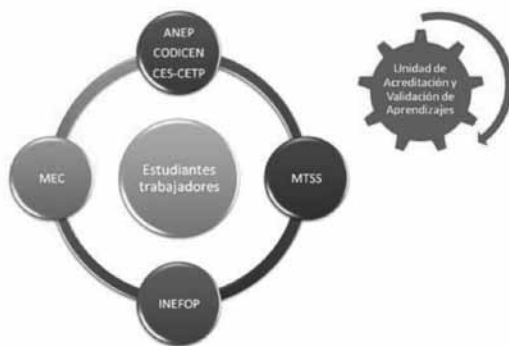
y de identificar espacios sociales organizados que requieran de un proyecto de esta naturaleza.

Características propias de la AS, como el reconocimiento de aprendizajes apropiados en ámbitos no educativos, permiten conectar el proyecto con institucionalidades que cuentan con fines complementarios e interconectados con la educación. Consideramos que esta particularidad es una oportunidad que puede enriquecer el proyecto sin que se vea comprometida su identidad educativa.

En coherencia con lo expuesto, la propuesta del proyecto es que la modalidad de su gestión tenga una dinámica interinstitucional, análoga a la de proyectos existentes en el ámbito público. De hecho, el seminario “Aportes para la construcción de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes” contó con la presentación de experiencias gestionadas por más de una institución pública, como el proyecto FPB Comunitarios y ReDescubrir.

Este sistema implica al menos dos ámbitos de trabajo: el primero, del que participan actores de relevancia política y técnica, apunta a definir los lineamientos estratégicos de la propuesta; el segundo, de carácter ejecutivo, tiene el cometido de planificar, ejecutar, acompañar y evaluar las acciones que aseguren la concreción de los lineamientos definidos.

Entendemos que dicha interinstitucionalidad debería estar conformada al menos por las principales instituciones de alcance nacional que tienen a su cargo la generación de políticas vinculadas a la educación y el trabajo, a saber: la ANEP, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (en cuanto actor que ejecuta, coordina y supervisa proyectos de educación no formal en Uruguay), el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS) y el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (Inefop).



Esquema 1. Instituciones en diálogo

En cuanto a la **dimensión organizativa**, entendemos que es relevante definir mecanismos que permitan priorizar temáticas vinculadas a la selección de las personas que deben acreditar saberes, los aspectos a tomar en cuenta

para la acreditación y los trayectos personalizados que el proyecto debe ofrecer. En relación con la selección de personas, consideramos que se deben generar mecanismos que permitan identificar grupos, sectores y personas trabajadoras que tengan la mejora de su condición laboral supeditada a la culminación de la EMS.

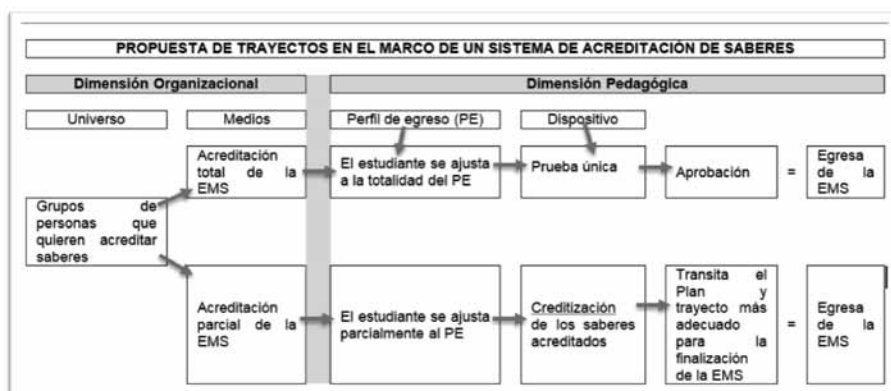
En lo que respecta a los elementos a valorar, el proyecto propone analizar la trayectoria educativa formal o no formal, la experiencia y capacitación laboral, así como el desempeño y desarrollo personal de cada estudiante.

Con base en este diagnóstico, el proyecto propone proceder a la conformación de propuestas que si bien, prioritariamente, deberán ser grupales, podrán atender situaciones individuales. Dichas propuestas definirán el trayecto que la persona interesada en acreditar saberes deberá transitar. Estas, que podrán variar en su naturaleza y extensión, determinarán la mediación pedagógica de la que deberá participar el estudiante para acreditar los saberes y finalizar la EMS.

La dimensión pedagógica de la propuesta que estamos presentando orienta a los que quieran acreditar saberes hacia procesos que se adaptan a los saberes que efectivamente fueron acreditados.

El Esquema 2 presenta el modelo que integra los posibles trayectos para la AS, articulando aspectos definidos tanto para la dimensión organizacional como para la pedagógica.

El modelo se sustenta en los tramos y el perfil de egreso definidos en el Marco Curricular de Referencia Nacional, así como en sus ejes, que detallamos a continuación: la centralidad de los estudiantes, la educación como derecho humano, el aprendizaje como construcción personal y colectiva, la enseñanza como una actividad intencional, la evaluación como dimensión de los procesos del enseñar y el aprender, los ambientes de aprendizaje como espacios de encuentro, construcción y circulación de cultura.



Esquema 2. Dimensión organizacional y pedagógica del modelo de AS para la acreditación de ems.

Realizado el diagnóstico inicial, se podrá dar cuenta de los niveles de los saberes apropiados efectivamente por las personas. Este relevamiento del estado de situación podrá dar lugar a dos tipos de acompañamiento pedagógico: la prueba única o el diseño de un trayecto personalizado que deberá, preferentemente, transitarse en grupo.

En el primer caso, el estudiante tendrá la opción de acreditar, mediante una prueba de carácter nacional, los saberes de la EMS establecidos teniendo siempre como norte el Marco Curricular de Referencia Nacional.

En el segundo caso (acreditación parcial de los saberes de la EMS), el acompañamiento pedagógico consistirá en el diseño de una propuesta curricular que le permita a las personas apropiarse de los saberes necesarios y fundamentales para acreditar la EMS.

Para que este sistema sea efectivo debemos incorporar un mecanismo de referencia que dé cuenta de los saberes apropiados. Para ello entendemos necesario incorporar un sistema de créditos que nos permita objetivar y reconocer formalmente los saberes adquiridos a lo largo de la vida. Los créditos restantes para acreditar la EMS deberán ser alcanzados por medio de una propuesta curricular definida en función de las referencias del Marco Curricular de Referencia Nacional y sus orientaciones.

Nada de esto es posible sin un plan de **formación permanente de los docentes** que participen de este proceso. Por tal motivo hemos optado por referirnos a este elemento en forma particular. Ningún plan u acción educativa que implique parámetros pedagógicos no convencionales puede desarrollarse sin un proceso serio y sistemático de trabajo con los docentes. Dicho proceso formativo solo es posible si contamos con comunidades docentes estables, dando por descontado el compromiso con la educación pública que sabemos existe en nuestro colectivo docente. Por lo tanto, la búsqueda de un mecanismo administrativo que permita dicha permanencia es un aspecto vital para la sostenibilidad de la propuesta que estamos realizando.

6. Los trabajadores de la salud y su necesidad de culminar la EMS

Un buen punto de partida para comenzar a implementar una política de acreditación de saberes es el grupo de trabajadores nucleados en torno a la Federación Uruguaya de Funcionarios de la Salud.

Veamos algunos números de los trabajadores antes referidos que no tienen culminada la EMS:

Departamento	n.º de funcionarios	Departamento	n.º de funcionarios
Treinta y Tres	119	Maldonado	518
Tacuarembó	180	Florida	184
Soriano	334	Lavalleja	277

San José	324	Flores	47
Salto	206	Artigas	125
Rocha	249	Canelones	2065
Rivera	376	Cerro Largo	280
Río Negro	121	Colonia	532
Paysandú	466	Durazno	219
Montevideo	5767	Total	12.389

Tabla 3. Fuente: Federación Uruguaya de la Salud

Esta situación es una limitación en su ascenso y formación profesional, además de constituirse en una situación que vulnera derechos en general y obstaculiza la continuidad educativa en particular. La organización de los trabajadores y el respaldo institucional que ha demostrado la Federación Uruguaya de Funcionarios de la Salud en esta temática son indicadores de la pertinencia de realizar una experiencia piloto con los trabajadores de dicha organización.

Otro elemento que refuerza esa pertinencia es el trabajo que ya se viene desarrollando con programas específicos para la culminación de los ciclos de EMS (PUE, PROCES en el CES y Trayectos en el CETP-UTU), que ha sido posible a través del trabajo conjunto con Inefop. Lo que proponemos es que estos proyectos integren dispositivos de AS a sus dinámicas de trabajo, siguiendo las orientaciones de las propuestas que se han presentado en este documento.

7. Consideraciones finales

Nos gustaría culminar este artículo reforzando el carácter propositivo del proyecto presentado. No solo porque ni la OEI, ni el seminario del que hemos participado no tienen intención ni atribuciones institucionales para definir políticas educativas nacionales, sino además porque, intencionalmente, quisimos proponer un documento que contribuya al diálogo y construcción colectiva del derecho a la educación para todos y todas.

Como hemos expresado, la propia experiencia de trabajo de los autores ha sido resultado de ese deseo de pensar y pensarnos en clave colectiva y a partir de nuestras experiencias y marcos de referencia. Finalmente, y no por eso menos importante, nuevamente hemos confirmado la necesidad de trascender los intereses particulares y la hipótesis de que sin organizaciones y personas que se encuentran para dialogar y soñar escenarios posibles para aportar a la construcción de una sociedad más justa no es posible avanzar en un proyecto común y transformador.

Bibliografía

- ANEP-CODIGEN: Reglamentación del artículo 39 de la Ley General de Educación n.º 18.437 en el ámbito de la ANEP (disponible en internet en www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/normativa/reg_art39_ley18437.pdf), 2014 [fecha de consulta: 2017].
- ANEP: Marco Curricular de Referencia Nacional (disponible en internet en: <https://mcrn.anep.edu.uy/>) [fecha de consulta: 2018].
- MEC: *Logro y nivel educativo alcanzado por la población* (disponible en internet en <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/11078/1/mec-logro-educativo-2014.pdf>), 2015 [fecha de consulta: 2017].
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. y SAN FERNÁNDEZ, F.: “Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica”, en *Revista de Educación*, n.º 348 (enero- abril de 2009), 253-281.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O.: “Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica”, en *Revista Educar*, n.º 38, 2006 (disponible en <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/72351/82605>) [fecha de consulta: 4 de abril de 2017].
- ROU: Constitución de la República. Constitución 1967 con las modificaciones plebiscitadas el 26 de noviembre de 1989, el 26 de noviembre de 1994, el 8 de diciembre de 1996 y el 31 de octubre de 2004 (disponible en <http://www.parlamento.gub.uy/constituciones/const004.htm>) [fecha de consulta: febrero 2017].
- ROU: Ley General de Educación n.º 18.437 de 2009 (disponible en http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&catid=55%3Anormativa&Itemid=78) [fecha de consulta: febrero 2017].
- SILVA, A.: “¿Qué se debe, se puede o se quiere cambiar en educación? La noción de ‘utopía real’ en el análisis prospectivo”, en *Topos*, n.º 8 (octubre de 2016).
- SPINOSA, M.: *El análisis y el reconocimiento del saber en el trabajo* (en v Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo “Hacia una nueva civilización del trabajo”), 2007.
- SPINOSA, M.: *¿Qué son los saberes del trabajo?* (Seminario de Planeamiento y Gestión del Sistema Educativo) (disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero05/archivosparaimprimir/19.spinosa.pdf>), 2007 [fecha de consulta: 30 de marzo de 2017].
- UBAL M.: “Todos los caminos conducen a la educación formal”, en ROMANO A., BORDOLIE: *Pensar la escuela como proyecto político pedagógico*, Montevideo: Psicolibros-Waslala.

25 Maestro en Filosofía y doctor en Educación. Profesor de Filosofía de la Universidad Federal do Rio Grande do Norte (Brasil). Áreas de investigación: filosofía de la mente, filosofía de la complejidad, error y racionalidad, enseñanza de Filosofía, educación secundaria y técnico-profesional. Contacto: jaimbiella@uol.com.br.

Acreditación de Saberes, ¿de qué estamos hablando?

Jaime Biella²⁵

En 2017 se realizaron dos seminarios como parte del proyecto “Aportes para la Construcción de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes”. En el presente texto, hago un relato de las presentaciones y debates que los animaron.

1. Primer seminario

Durante el primer seminario, tuvimos la presentación de de seis experiencias, de las que destacamos:

a) Programa de Culminación de Educación Media (PROCES) y Educación en Contextos de Encierro (ECE) – El primero atiende a adultos con vínculo laboral, mientras que la segunda acción se dirige a la atención de jóvenes privados de libertad. El PROCES tiene como objetivo desarrollar una dinámica que permita el ofrecimiento de la culminación de educación media básica y superior para los trabajadores. Existen actualmente 23 convenios con instituciones públicas y privadas. Las actividades de formación se desarrollan en el propio ambiente de trabajo de las personas atendidas. El segundo programa (ECE) desarrolla sus actividades a través de convenios con 12 instituciones que atienden a jóvenes y adultos que están en situación de privación de libertad. Las dos acciones tienen una propuesta curricular común, aunque con procesos de implementación propia. Ambas trabajan con el concepto de *temporalidad acotada* y se constituyen en procesos de inclusión educativa. En su dimensión pedagógica, los dos proyectos trabajan con la adecuación curricular y tienen como punto de partida los saberes previos de los participantes. Específicamente, sobre acreditación de saberes (AS) se busca desarrollar actividades que posibiliten el reconocimiento de saberes adquiridos en los diferentes subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

b) Consejo de Educación Técnico Profesional de la Universidad del Trabajo de Uruguay (CETP-UTU) – Es un programa que articula el reconocimiento de saberes por experiencia de vida y la oportunidad de ascender a mayores niveles de calificación profesional. Se desarrolla a partir del 2007 con la creación de la Unidad de Acreditación de Saberes en el ámbito del CETP-UTU. En ese ámbito, la AS fue concebida como “un proceso educativo de reconocimiento, sistematización y certificación de saberes adquiridos por la experiencia laboral y/o de vida, a través de una acción pedagógica, a partir de acuerdos con los actores sociales participantes”. Los procesos pueden tener

duración distinta, una vez que la dinámica de certificación permite que los participantes descubran las competencias y saberes que tienen, pero de las que no tienen consciencia plena. El programa tiene inicio con las demandas identificadas por las instituciones parceras del UTU. Existen tres etapas en el proceso de AS: a) coincidencia de la población que necesita acreditación; b) diseño y desarrollo del programa de acreditación; c) certificación. Hasta la realización de este seminario, 6117 trabajadores habían sido acreditados.

c) Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJACODICEN) – Realiza un proceso de educación primaria para personas de más de 14 años en las que se puede identificar un sistema de saber que se acredita por medio de una prueba de AS. Además, reconoce las experiencias personales desarrolladas en entornos de formación no escolar. El objetivo del programa es “proporcionar condiciones y oportunidades educativas de calidad, integrales y pertinentes, para que jóvenes y adultos desafiliados o en riesgo de desafiliación, en condiciones de rezago educativo, desarrollen competencias para el ejercicio pleno de la ciudadanía, en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida”.

Entre los objetivos pedagógicos se pueden destacar: a) reconocer e integrar las experiencias y los conocimientos anteriores; b) enriquecer los conocimientos con nuevos elementos que sean útiles y significativos para la vida; c) mejorar la capacidad de búsqueda y manejo de la información para seguir aprendiendo; d) orientar en la elaboración de un proyecto de vida educativo-laboral a partir de la identificación de sus condicionamientos, potencial intelectual y emocional. El programa atiende a cualquier persona que no tenga concluida la educación primaria y que considere estar capacitada para obtener la certificación, aunque no haya frecuentado instituciones educativas.

d) Proyecto ReDescubrir (CECAP-MEC + CETP-UTU) – La propuesta comenzó a ser elaborada en el 2011, tres años después de que fuera presentada la resolución que establece el programa y su reconocimiento formal. Es un proyecto que promueve la articulación y la coordinación de dos propuestas educativas que contienen diseños curriculares flexibles, que en conjunto articulan las fortalezas de los programas de educación y trabajo Formación Profesional Básica (FPB) y Programa Nacional de Educación - Centro de Capacitación y Producción (PNET-CECAP), construyendo una propuesta educativa articulada e integral. Destacamos que ReDescubrir es un antecedente esencial en la articulación institucional de política educativa, e integra, innovadoramente, educación formal y no formal. Durante los tres años de desarrollo del proceso formativo los participantes pueden tener actividades en las dos instituciones involucradas (CECAP-UTU). Las tres dimensiones valoradas en los programas son inclusión, sostén y calidad.

e) Universidad Tecnológica (UTEC) – Es una institución que tiene en su ordenamiento jurídico el cometido de “participar en los procesos de acreditación de saberes o competencias técnicas de trabajadores” y “validar los conocimientos adquiridos por las personas fuera de la educación formal”. Uno de sus presupuestos conceptuales es el reconocimiento de que el conocimiento de una persona tiene dos dimensiones: la tácita y la explícita, aunque la propia persona no tenga conciencia de esa doble estructura de su conocimiento. El conocimiento tácito es “el conocimiento que poseen las personas, que es difícil de articular y codificar de alguna forma que pueda ser comprensible para otros, y que surge de los cambios que estas personas realizan en la forma de hacer las cosas, de su experiencia, cuya incidencia se evidencia en el desempeño y en la capacidad de dar respuestas eficientes ante nuevos problemas o desafíos” (Peluffo y Catalán, 2002). Partiendo de la distinción entre *saber*, *capacidad* y *competencia*, los representantes de UTEC expusieron dos experiencias de AS y certificación de competencias que tienen en común el principio nuclear de que el proceso educativo debe orbitar en torno a la pregunta ¿cómo alguien aprende? Además, presentaron una concepción muy bien formulada de reconocimiento de competencias obtenidas en ambientes no formales y la valorización/reconocimiento de conocimientos tácitos.

f) Universidad de la República (Udelar) – Contiene una Unidad de Educación Permanente (creada en 1994) en la que se realizan procesos que combinan formación y certificación de saberes y competencias. Durante la presentación se aclararon los cambios que ocurrieron en los procesos de acreditación/certificación de saberes en la institución, desde la creación de la Unidad de Educación Permanente hasta los días actuales. Al final de su exposición, el representante de Udelar expresó que “considera necesario disponer de complementariedad en las acciones a realizar entre los diferentes actores de la enseñanza, la capacitación y el trabajo”. La tesis presentada defiende que las instituciones actuantes deben disponer de programas de enseñanza flexibles que involucren tipos de enseñanza no formal. El presupuesto defendido es que la acreditación “parece ser la herramienta idónea para complementar las acciones educativas desde una óptica interinstitucional”.

A partir de las presentaciones fue posible concluir que hay una diversidad de experiencias en términos de AS. Durante el seminario se propusieron, como pauta de trabajo en el taller, cuatro puntos de referencia para analizar la conceptualización de AS, a saber:

1. Personas que no tienen el reconocimiento de la formación que aspiran a acreditar.
2. Proceso formativo con una duración significativamente menor a la prevista formalmente y que implica una mediación pedagógica.
3. Dicho proceso supone acreditar lo que la persona aprendió a lo largo de la vida.

4. La certificación tiene que contemplar las dos vertientes de AS: los saberes que la persona adquirió en la vida y los saberes que aprendió en el proceso formativo.

Acompañando el trabajo de los grupos durante el taller, fue posible reconocer que no todos los puntos sugeridos están presentes en todas las experiencias que están en curso en Uruguay. Esto demuestra una riqueza de aportes que deben ser valorados en todo y cualquier proyecto que tenga por objeto establecer un estándar universal de AS en el país.

Sin embargo, esta misma diversidad puede manifestar que no siempre hay consenso sobre la conceptualización asumida sobre AS. La pregunta entonces es: ¿podemos hablar efectivamente en la acreditación de saber cuándo los cuatro puntos sugeridos no se cumplen plenamente?

Esta problemática puede ser mejor entendida con la confrontación de dos textos que tratan la AS. Me refiero a la exposición hecha por la profesora Laura Donya poco después de la apertura del seminario y lo que consta en el artículo 39 de la Ley 18.437.

La profesora Laura definió la AS como un proceso educativo de reconocimiento, sistematización y certificación de los aprendizajes adquiridos por las personas en el transcurso de sus vidas mediante el trabajo, la experiencia y la convivencia social. Este proceso se produce **a través de una mediación pedagógica** y contribuye a la formación profesional y ciudadana de las personas mediante procesos educativos flexibles que promueven la continuidad educativa.

En cuanto a la validación de conocimientos, el artículo 39 de la Ley 18.437 (2008) establece: – El Estado, sin perjuicio de promover la culminación en tiempo y forma de los niveles de la educación formal de todas las personas, podrá validar, para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona **fuera de la educación formal**, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo.

Estamos ante una contradicción, pues, si hay reconocimiento y validación de conocimientos, habilidades y actitudes obtenidos fuera de la educación formal, entonces no hay necesidad de mediación pedagógica.

Esta contradicción no debe considerarse de forma negativa, ya que se entiende que en el caso uruguayo la AS que se hace en el sistema formal tiene una gran potencialidad para el desarrollo de las personas y del país.

En este sentido, documentos oficiales sobre AS subrayan la importancia de la mediación pedagógica entendida como “(...) la actividad que el docente desarrolla con el fin de que quien inicia un proceso de acreditación tome conciencia, explicita y sistematice los saberes que ha ido incorporando como resultado de su experiencia de vida. El fin de esta mediación es que la persona logre formalizar dichos saberes y sea capaz de transferirlos para ser usados en contextos diferentes a los que los generaron” (ANEP, reglamentación del artículo 39 de la Ley de Educación).

Como dijo la profesora Laura, AS es un instrumento adecuado para el enfrentamiento del problema de la exclusión de personas en relación con los pro-

cesos formativos (realizados o no en instituciones educativas). Cuando hablamos de *inclusión*, hay que reconocer la existencia de dos estrategias que no deben considerarse excluyentes entre sí: reconocer el aprendizaje realizado fuera de la escuela y permitir la flexibilización curricular (en las escuelas).

El reconocimiento de estas dos estrategias permitió que la profesora Laura identificara tres procesos distintos (y no siempre combinados), a saber:

a) Validación de conocimientos: reconocimiento de los conocimientos obtenidos fuera de la educación formal con miras a la obtención de certificación de un nivel educativo.

b) Certificación de competencias: reconocimiento formal de la capacidad laboral de un trabajador evaluada en relación con un perfil profesional.

c) AS: reconocimiento y certificación de aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida.

Se observa en esta tipología una falta de claridad en el uso de los términos, la distinción entre *conocimiento*, *saber* y *competencia*, siendo que este último término aparece ahí solo refiriéndose a los aspectos relacionados al mundo del trabajo. Algunas preguntas se imponen:

1. ¿Cuál es la diferencia entre “conocimiento obtenido fuera de la educación formal” y “aprendizaje adquirido a lo largo de la vida”?
2. ¿Cuál es la relación entre conocimiento y competencia?
3. ¿Qué queremos decir cuando afirmamos que una persona es competente?
4. ¿Existen competencias fuera del mundo laboral?

La definición de *competencia* elaborada para el Proyecto Hemisférico de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ayuda a aclarar. Veamos: competencia es la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades, valores y actitudes para la resolución de problemas personales, profesionales y sociales de forma eficiente y eficaz.

En ese sentido, no existe contradicción en hablar de *conocimiento*, *saberes*, *aprendizaje* y *competencia*. En realidad, son términos que se complementan y permiten una visión ampliada de los procesos formativos.

Además, el énfasis en la formación por competencia presupone un cambio en la propia concepción de la educación, ya que la concepción tradicional se centra en el aprendizaje de los conocimientos. La pedagogía de las competencias, a su vez, trata los conocimientos (y también las habilidades, los valores y las actitudes) como instrumentos necesarios para el desarrollo de las competencias.

Podemos afirmar que el proceso formativo centrado en las competencias reemplaza un enfoque tradicional que privilegia la educación teórica, muchas veces desvinculada de la vida cotidiana de la persona en proceso formativo.

Lo que se busca con la pedagogía de las competencias es reconducir la educación para la vida concreta de las personas, considerando que, en la concreción de nuestra existencia, teoría y práctica no se extrañan, antes, están articuladas de modo no siempre explícito.

Tengo claro que la discusión sobre las dos concepciones de educación es mucho más compleja, y tal vez no sea superada en un proceso que trata de discutir sobre el Sistema de Acreditación de Saberes. Entretanto, es importante observar que algunos de los problemas que serán enfrentados en el debate sobre AS podrían ser eliminados con la superación de la dicotomía entre la concepción tradicional de educación y la concepción centrada en las competencias. El peligro no es enfrentar esa discusión, sino reducir el término *competencia* apenas al ámbito de la formación profesional.

Por otro lado, es importante destacar que, en su exposición, la profesora Laura afirmó que se puede hacer acreditación de cuatro tipos de saberes: saber; saber hacer; saber ser; saber relacionarse. Solo una concepción ampliada de formación permite el tratamiento de estos cuatro pilares de la educación (en la expresión de Jacques Delors). En el informe elaborado por el pensador francés, los cuatro tipos de saber corresponden exactamente a los elementos que deben movilizarse para el desarrollo de competencias. Los pilares, entonces, pueden ser entendidos así:

Saber	Conocimientos
Saber hacer	Habilidades
Saber ser	Valores
Saber relacionarse	Actitudes

Los sistemas tradicionales de educación (y de escolaridad) siempre estuvieron centrados solo en el primero de los pilares (saber = conocimiento), de ahí su carácter eminentemente teórico. También consideraba el tratamiento de las habilidades (saber hacer) solo en el ámbito de la formación profesional. Y, por dejar de lado los elementos de formación personal (saber ser) y social (relacionarse), ese modelo no permite la formación integral del sujeto.

La Ley 18.437 (artículo 39), al proponer un sistema de reconocimiento de conocimientos, habilidades y actitudes, parece indicar el camino de una formación integral del sujeto, aunque deje de mencionar el elemento *valores* y haya destacado (al inicio del texto) el término *validación de conocimientos*.

Para terminar este tema de mi exposición, regreso a la definición de AS presentada en el seminario. La definición consta de tres etapas: “reconocimiento, sistematización y certificación”, así explicados por la profesora Laura:

Reconocimiento: pretende identificar el punto de partida del proceso de AS con el reconocimiento de los saberes que las personas ya poseen y que aspiran a acreditar.

Sistematización: el proceso formativo de acreditación tendrá una duración significativamente menor a la prevista formalmente y, en su transcurso, per-

mitirá complementar los nuevos saberes adquiridos con los que la persona aprendió a lo largo de la vida, que se le reconocen en la etapa inicial del proceso de AS. Es importante señalar que este proceso formativo puede no ser necesario cuando los saberes de las personas ya son pertinentes para la certificación.

Certificación: establece un marco de culminación para la AS. La certificación tiene que contemplar las dos vertientes de AS: el reconocimiento de los saberes que la persona adquirió a lo largo de la vida y/o los saberes que aprendió en el proceso formativo.

Las tres etapas, tomadas en conjunto, extrapolan el proceso de AS y se configuran como etapas de un proceso formativo ESCOLAR, o sea, un proceso educativo que se desarrolla en una institución formal de enseñanza.

No estamos ante un proceso de AS, sino de un mecanismo de (re)inserción de educandos en procesos formales y escolares. Esta estrategia tiene la virtud de fortalecer los mecanismos de inclusión social, pero es dudoso que se configure como instrumento de AS, ya que debe, obligatoriamente, permitir el reconocimiento de competencias desarrolladas a lo largo del sistema educativo formal.

1.1 Acreditación de saberes y flexibilización curricular

Un elemento llamó mi atención durante el seminario. Comparando algunas presentaciones, me pareció a veces que estábamos hablando/operando entre dos extremos en el debate de la AS: o hacemos educación escolar formal o hacemos prueba única.

En uno de los extremos solo tenemos el reconocimiento de los procesos formativos realizados en instituciones escolares, lo que excluye todos los saberes obtenidos a lo largo de la vida y fuera del sistema formal de enseñanza, y, por ende, significa un claro proceso de exclusión. En el extremo opuesto, hay un acentuado reduccionismo de las dinámicas de certificación, puesto que, como ocurre en Brasil y México, puede haber una proliferación de instituciones orientadas a la preparación de personas solo para la realización de una prueba única, lo que no configura un marco formativo. En este caso tenemos reduccionismo, que también es un proceso de exclusión.

Aunque esto no ha aparecido con claridad en las presentaciones del seminario, hay que reconocer, todavía, que entre esos dos extremos hay varios matices que expresan la realidad propia de Uruguay en la que 80 % de la educación formal es pública, y casi el 98 % de la educación profesional también lo es. Frente a esta situación, es importante dar lugar a matices, en especial habilitar la visualización de experiencias formales que reconocen saberes que las personas adquirieron a lo largo de la vida, a los que se les suma un proceso formativo formal.

Por lo tanto, es posible reconocer al menos tres modalidades de acreditación:

- las realizadas por las instituciones formales por medio de una evaluación en formato de prueba única;

- las realizadas por las instituciones formales que integran a los sujetos a un proceso formativo en el que acreditan saberes en forma parcial o total. En el caso de que reciban una acreditación parcial, los sujetos pueden participar de una instancia de formación en la que alcanzan el perfil de egreso deseado;
- la prueba única realizada por instituciones no estatales.

Es preciso reconocer, sin embargo, un término medio entre los dos extremos apuntados arriba. Un ejemplo de esto fue presentado por uno de los grupos en la exposición hecha después del trabajo en grupo realizado al final de la mañana. No recuerdo cuál fue el grupo que expuso esta alternativa, pero la idea es la de realizar AS en el lugar de trabajo, mediante, por ejemplo, la elaboración de un informe histórico de las actividades desarrolladas por el trabajador, que sería proporcionado por el superior del trabajador. Yo añadiría que este proceso podría mejorarse si la elaboración del informe tuviera el seguimiento y la supervisión de los profesionales que se ocupan de las instituciones educativas.

Una propuesta intermediaria entre los dos extremos y que busca desarrollar procesos de certificación de competencias (o de AS, si lo prefieren) puede encontrarse en el documento proyecto de reglamentación del artículo 39, presentado el 15 de diciembre de 2009 por el SNEP/MEC/CONENFOR²⁶.

El documento lista acciones de acreditación que venían siendo realizadas en diferentes niveles de educación, y se concentra en presentar una propuesta de reglamentos para los ámbitos de la educación media. Sin embargo, nada impide que la dinámica se extienda a otros niveles educativos.

El documento se presentó poco después de la promulgación de la Ley General de Educación. Yo no conozco si hubo avances en la implementación de la propuesta elaborada, pero me gustaría destacar su validez precisamente porque el proceso propuesto para la certificación va al encuentro de lo que estamos proponiendo; es decir, la creación de mecanismos de reconocimiento y validación de aprendizajes obtenidos fuera del sistema formal de educación y que no se sitúan en ninguno de los dos extremos citados arriba. Mi recomendación es que el documento citado sea objeto de estudio de todas las instituciones participantes de los seminarios sobre AS (siempre que esto ya no se haya hecho). La pregunta a todas las instituciones sería: ¿cómo construir un proyecto de AS a partir de las premisas propuestas por el proyecto de reglamentación?

Una de las virtudes del documento es considerar la posibilidad de establecer una dinámica de flexibilización curricular en las instituciones escolares.

La realidad actual del sistema educativo en Uruguay presenta dos características que demandan atención. Por un lado, se trata de un país en el que la casi totalidad del sistema de educación es público, pero, por otro lado, el país se encuentra ante el desafío de ampliar el número de jóvenes con formación secundaria completa (actualmente, solo el 40 % de los jóvenes concluye

²⁶ Disponible en <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Reglamento%20de%20Art.39%20-%20Validaci%C3%B3n%20de%20Conocimientos.pdf>.

esta etapa de formación escolar). Una solución posible para la superación de este impasse sería la de incorporar los procesos de AS a los sistemas formales de educación, lo que implicaría la adopción de modelos flexibles de organización curricular.

Una estructura pedagógica no rígida, que incorporara orgánicamente los procesos de AS, podría generar una dinámica formativa en las instituciones escolares que elevara sobremanera los índices de conclusión de la educación secundaria, con reflejos positivos en todo el sistema público de educación uruguayo, especialmente el sistema universitario, que recibiría un nuevo público para ocupar las vacantes ofrecidas por esas instituciones formadoras.

Como he destacado en mi discurso durante el seminario, el tema de la flexibilización curricular ocupa un lugar destacado en el debate contemporáneo de la educación. El advenimiento de nuevas formas de comunicación y de acceso a contenidos vía internet y otros mecanismos de investigación crearon la posibilidad real de buscar y obtener informaciones/conocimientos más allá de los sistemas tradicionales, especialmente la institución escolar. Si hasta hace poco tiempo atrás la escuela era el ambiente privilegiado para la transmisión y obtención de informaciones y conocimientos, en la actualidad esta función se está desplazando. La prueba de esto es el hecho de que muchas veces el profesor se enfrenta a estudiantes que dominan ciertos contenidos con mucha más propiedad que el propio docente, especialmente en cuanto al uso de las nuevas tecnologías.

Esta realidad crea una dinámica paradójica: por un lado, se tiene acceso con mucha facilidad a un conjunto enorme de informaciones, pero, por otro lado, las personas encuentran dificultad en orientarse y ubicarse en un mundo con un sinfín de informaciones. Algunos investigadores han indicado que, ante la falta de orientación clara sobre cómo buscar información, los grandes conglomerados controladores de los sistemas de búsqueda en la red adquieren un enorme poder de manipulación de las informaciones. Dicho de otro modo: la creencia ingenua en la democratización del acceso a las informaciones ha producido un aumento exponencial de los sistemas de control de acceso. Cuanto más se engañen las personas sobre la libertad de expresión, más control se les establece y mayor es su pérdida de autonomía.

Esta realidad crea nuevas demandas para el sistema educativo. Por un lado, ya no se puede acreditar a la escuela el control de la circulación de las informaciones, pero, por otro, se le demanda mayor capacidad de orientación en relación con los educandos. La función social de la escuela pasa a ser, creo yo, la de brújula del conocimiento. Esto significa que, más que proporcionar información, corresponde a la escuela capacitar a las personas para la transformación de la información en conocimiento.

Esta nueva función social de la escuela enfatiza la función socializadora de la institución escolar. En un futuro no muy lejano, la escuela dejará de ser lugar de formación y pasará a ser gestora de los procesos individuales y personales de formación. En una cultura en la que las personas aprenden mucho

más fuera de la escuela que en su interior, ya no será posible la existencia de currículos fijos y únicos para todos los estudiantes. Tendremos que caminar para la creación de itinerarios formativos personalizados.

Dos presupuestos orientan esta nueva visión de la escuela. Primero, es necesario reconocer que todo proceso de aprendizaje es eminentemente individual (nadie aprende por el otro). Pero, en segundo lugar, es importante destacar que todo proceso de aprendizaje es parte de una dinámica más amplia de la formación del sujeto humano, y esto es importante: nadie se forma sujeto individualmente. Aprendizaje y formación del sujeto combinan individualidad y sociabilidad. Dos aspectos de un mismo proceso que en el pasado se desarrollaban en una dinámica diferente de la que estamos presenciando en los días actuales.

El desafío de la escuela del futuro es combinar estos dos elementos, flexibilizando el primero y reforzando el segundo. Como afirmó el profesor Carlos Tedesco, la escuela debe indicar el norte a ser buscado en medio del caos informativo de la cultura contemporánea. Esto significa concentrarse menos en los contenidos y más en los procesos de manejo de los contenidos. En fin, una escuela donde tendremos menos profesores y más educadores/orientadores, menos marcadores y más indicadores.

1.2 Sistema Nacional de Acreditación de Saberes (o de Certificación de Competencias)

Este tema será discutido en el segundo seminario, pero me gustaría anticipar una preocupación. Tenemos que pensar el sistema en dos momentos: el de su constitución y el de su implantación/implementación.

Para que un sistema sea organizado para representar y comportar las diversas experiencias existentes en el país, es necesario que se tengan en cuenta las diversidades de los procesos de AS que ya existen en varias instituciones educativas, de modo que el sistema no sea una suma de dinámicas muchas veces contrarias y contradictorias, pero incorpore las ganancias más significativas de las experiencias realizadas. Dicho de otro modo, es necesario aprender de los diferentes agentes. La dificultad aquí es reconocer lo que mejor se ha hecho en cada proceso e identificar los puntos comunes que pueden ser universalizados.

Una vez creado el sistema, se invierte la dirección del proceso. Ahora corresponde al sistema establecer los parámetros a seguir por todas las instituciones que van a realizar AS.

El Sistema Nacional de Acreditación deberá estar formado por:

- Consejo Nacional de Acreditación: responsable de la formulación de las directrices generales de las políticas de acreditación. Deberá también elaborar las normas generales de funcionamiento del sistema (incluyendo las directrices para la acreditación de las instituciones acreditadoras).

- Repertorio Nacional de Certificación: listado de todos los procesos de acreditación que pueden ser realizados por las diversas instituciones acreditantes.
- Departamento de Acreditación: es un organismo interinstitucional con representación de los diversos órganos gubernamentales que tienen relación directa o no con AS, como, por ejemplo, Educación Trabajo y Empleo; Desarrollo Social. Actúa directamente con las entidades acreditadoras. Sus funciones son: definir los programas de acreditación; aprobar las normas, contenidos y metodologías de acreditación; evaluar los procesos de acreditación.
- Entidades acreditadoras: son los organismos ejecutores de la acreditación.

2. Segundo seminario

En este segundo seminario se presentaron algunas experiencias realizadas por instituciones educativas; concepciones teórico-prácticas desarrolladas en Argentina y también propuestas sobre cómo organizar proyectos de AS.

En mi exposición he destacado algunos elementos que expongo a continuación de forma sucinta.

2.1 Temas de orden pedagógico

La expositora de Argentina, Ana Drolas, hizo una aclaración muy oportuna sobre la diferencia entre *certificación* y *acreditación de saberes*. Describió un proceso compuesto de dos etapas, que comienza con la certificación de competencias y se complementa con la AS. En este proceso se articulan los conceptos de *trabajo, saber y saberes del trabajo* que, juntos, definen la metodología a ser adoptada. En este sentido, se entiende a la *certificación* no como un fin en sí mismo, y se destaca que el objetivo final es la acreditación. La investigadora argentina definió así los términos:

Certificación: proceso que indaga los saberes que se ponen en juego en una situación de trabajo.

Acreditación: dinámica que relaciona los saberes certificados con los contenidos de los distintos niveles y modalidades de enseñanza y aprendizaje.

También destacó que lo importante es reconocer que en el proceso de certificación estamos certificando lo que el trabajador ya es; es decir, es una dinámica que valora las experiencias, pero sobre todo las competencias y los saberes adquiridos por el trabajador a lo largo de sus actividades y experiencias profesionales. En este sentido, la certificación no es un aumento, sino la validación de una competencia ya desarrollada.

Este tema me pareció relevante, pues coloca en el centro de la discusión los conocimientos/saberes/competencias construidos en ambientes formativos no escolares. En este sentido, el proceso de acreditación debe considerarse como

un elemento complementario, pero no exclusivo de los agentes educativos.

Hay dos dificultades en el desarrollo de este proceso, a saber:

a) Evaluación: los docentes implicados en el proceso de AS tienden a querer aplicar los mismos modelos de evaluación empleados en los sistemas formales de enseñanza, cuando el proceso de AS tiene una dinámica propia que exige un nuevo enfoque de la evaluación.

b) Aunque esté clara la distinción entre *certificación de competencias* y *acreditación de saberes*, el paso de una etapa a la siguiente no es automática y genera dificultades adicionales. El desafío aquí es construir un diseño curricular que contemple las especificidades de ese doble proceso. En este contexto, las instituciones escolares involucradas deberían avanzar en términos de flexibilización y/o adaptación curricular a las características específicas del público atendido.

Por último, destacamos también en este tópico una discusión que ya había aparecido en el primer seminario. Se trata de la distinción entre *prueba única* y *proceso con mediación pedagógica*. En algunas intervenciones (tanto en el primer seminario como en el segundo) estos dos elementos aparecieron como dos extremos excluyentes entre sí. Nuestro entendimiento es el de que entre los dos polos existen varios matices que deben ser considerados. Incluso cuando estamos ante un contexto de aplicación de prueba única hay que reconocer que el sujeto que se somete a ella también tuvo previamente un proceso formativo, que puede o no haber sido realizado con mediación pedagógica.

Sería importante, en este sentido, distinguir *proceso formativo en sentido amplio* y *proceso con mediación pedagógica en sentido estricto*. También es válido destacar que *prueba única* y *proceso con mediación pedagógica* pueden y deben ser considerados como complementarios.

2.2 Temas relacionados con la institucionalidad de las acciones

Uno de los objetivos de los seminarios realizados es el de pensar la constitución de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes.

Los profesores Gustavo Gomes y Juan Pedro Silveira presentaron una experiencia realizada en conjunto por dos instituciones. Se trata del proyecto “Compartiendo lo aprendido: una experiencia de trabajo interinstitucional”, desarrollado en conjunto por el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la UTU. En esta acción, las instituciones actuaron con estudiantes que no pudieron acceder a las escuelas, ya sea por barreras geográficas y/o simbólicas. La estrategia adoptada fue la de aproximación territorial y de oferta de educación formal en los contextos de vida de los jóvenes.

Lo que nos pareció más significativo en esta presentación fue el modo en que las dos instituciones trabajaron para buscar el perfeccionamiento de sus fortalezas y la superación de las debilidades existentes. El resultado fue el

desarrollo de la capacidad de ambas instituciones para fortalecer sus competencias, concepciones y prácticas. Los profesores destacaron que “una institución necesita conocer el funcionamiento de la otra” para que desarrollen miradas complementarias, generando de esta forma el enriquecimiento de las acciones conjuntas y, consecuentemente, el perfeccionamiento de cada una de las instituciones.

En nuestra interpretación, el punto fuerte es el reconocimiento de que el otro (en el caso, la otra institución) debe ser considerado como el elemento dinamizador de la autorreflexión.

El grupo formado por los profesores Gabriel Guerra, Marlene Mila, Mariela Solari y Mauricio Ubal presentó una reflexión sobre algunas demandas educativas en el Uruguay, tratándose también del tema de la interinstitucionalidad. Defendió la tesis de que la AS puede contribuir significativamente a la atención de las referidas demandas, y presentó marcos necesarios para la construcción de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes y Validación de Aprendizajes.

En el contexto actual de la educación pública en Uruguay, llama la atención el bajo índice de concluyentes en la educación media superior. Los datos oficiales de 2015 apuntan que el 68,1 % de los jóvenes de 17 y 18 años concluyeron la educación media básica, y solo el 37,5 % de los jóvenes de 21 y 22 años concluyeron la educación media superior. Los efectos negativos de estos resultados en la vida tanto de las personas como del país en general no pueden ser aquí detallados, pero el cuadro manifiesta la necesidad de enfrentar y superar esta deficiencia, y a partir de él se puede concluir que la propuesta de establecer foco en este segmento para un amplio proyecto de AS es acertada.

El equipo presentó una propuesta que pretende desarrollar un proyecto que permita:

- El reconocimiento de aprendizajes y saberes adquiridos en los sistemas formales, no formales y laborales a fin de acreditar o validar trayectos correspondientes a la enseñanza media en general y media superior en particular.
- Complementar los saberes acreditados con un adecuado acompañamiento pedagógico para la culminación de la educación media.

La propuesta presentada está sustentada por un marco legal que le da garantía jurídica; un conjunto consistente de principios pedagógicos (incluso de AS); una estructura organizativa para un sistema a ser implantado.

Es importante destacar que la propuesta en discusión entiende que la AS es parte de un contexto más amplio, que pretende, en el conjunto, crear las condiciones e instrumentos necesarios y suficientes que garanticen el derecho a la educación a todos los ciudadanos del país.

La sociedad contemporánea es tan compleja y dinámica que modelos de sistemas nacionales de educación que cumplieron sus propósitos en tiempos

idos ya no suplen las demandas actuales y requieren, por lo tanto, perfeccionamientos y transformaciones.

En este sentido, el equipo, aun considerando que “en occidente la escuela (en sentido amplio) es el ejemplo paradigmático de las instituciones especializadas en la transmisión, generación y apropiación de algunos elementos del patrimonio cultural de capital importancia para una colectividad”, considera que es un error “afirmar que únicamente se educa en la escuela, por la sencilla razón de que toda relación humana se enmarca en un contexto cultural”.

La publicación que está en tus manos recoge los principales resultados del proyecto **“Aportes para la mejora de los procesos de acreditación de saberes y la creación de un Sistema Nacional de Acreditación de Saberes”** organizado por la Organización de Estados Iberoamericana (OEI Mercosur en Uruguay).

Tres fueron los componentes del proyecto que nutrieron esta publicación: la construcción de un relato que recogiera la historización de la acreditación de saberes en Uruguay, la creación de un objeto escultórico que permitiera conectarnos con la conmovedora experiencia personal y colectiva que genera la acreditación de saberes y un ciclo de encuentros que reuniera la presencia de expertos de la región y de los principales referentes de los organismos de la educación pública vinculados a la temática e interesados en contribuir con su desarrollo.

“La acreditación de saberes en Uruguay. Debates y perspectivas” pretende constituirse en un insumo para la creación de un sistema público de acreditación de saberes, según lo previsto por el artículo 39 de Ley General de Educación No 18.437, así como generar herramientas para la mejora y fortalecimiento de los procesos de acreditación de saberes ya existentes.

Dichos procesos surgen como oportunidades para la intersección de caminos entre los sistemas educativos formales y las historias de vida caracterizadas por aprendizajes que van más allá de los ámbitos formales de educación.

Una mirada pedagógica de estos procesos nos conecta con un concepto de educación mucho más amplio que afirmar que solamente en las instituciones educativas formales se aprende. La acreditación de saberes es un claro ejemplo de que la educación es todo proceso de circulación cultural que tiene lugar a partir de las interacciones entre los seres humanos que se desarrollan en múltiples espacios, entre los que se encuentra el mundo del trabajo.

