

Grupo 9: Educación y formación para el trabajo

Las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores: aspectos críticos y alternativas en Argentina y Canadá

Natalia Herger

Programa de Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Dirección postal: Puán 480 5to. Piso oficina 513. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CP: 1406.
nath@filo.uba.ar

Jorgelina S. Sassera

Becaria doctoral CONICET con sede en el Programa de Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Dirección postal: Puán 480 5to. Piso oficina 513. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CP: 1406.
jsassera@filo.uba.ar

Esta ponencia reseña una de las líneas de la producción en investigación que se desarrollan en el Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación¹ y especialmente el proyecto PICT 00267 “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina post crisis: revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores”² cuya directora es la Dra. Graciela C. Riquelme.

La ponencia se propone el análisis de las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores en Argentina y Canadá, dos países con situaciones políticas, económicas y educativas diferentes, considerando que la identificación y comparación de las respuestas a las necesidades socioeducativas de distintos grupos de trabajadores permiten no sólo una mejor comprensión de la educación de jóvenes y adultos en ambos países sino la discusión sobre alternativas de acción.

¹ Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Graciela C. Riquelme.

² Proyecto “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina post crisis: Revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores” (Subsidio Fondo Nacional de Ciencia y Técnica (FONCyT)- Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) PICT 2007-00267). Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Graciela C. Riquelme.

La revisión de experiencias internacionales puede resultar relevante para identificar los supuestos en los que se basan, la conformación y rol de los ámbitos de intervención y actores, las tensiones que enfrentan y las formas en que se han resuelto. Sin desconocer que los sistemas de evaluación y reconocimiento de saberes difieren en cada país pues su conformación responde a las características del contexto económico y productivo y, fundamentalmente, a sus propias tradiciones institucionales en educación y formación para el trabajo.

Esta ponencia se inicia con una breve presentación de las tendencias que han llegado a que distintos países adopten algún sistema de validación de los saberes adquiridos fuera del sistema educativo. Luego, se presentan las políticas adoptadas en Canadá y en Argentina para el reconocimiento de los conocimientos o habilidades obtenidos por los trabajadores en función de prácticas profesionales o laborales, para el ello se cuenta con estudios específicos sobre la educación y el trabajo en Canadá³ y materiales y entrevistas sobre programas de reconocimiento de saberes y/o certificación de competencias en Argentina. En ambos casos se realiza el análisis del discurso oficial así como las perspectivas críticas sobre que se evalúa y con qué sentido, a quienes se dirigen, que instituciones y actores intervienen, el rol del sistema de educación y formación y el alcance de las certificaciones en el mercado de trabajo.

Finalmente, se discuten algunos puntos que se consideran críticos para la implementación de políticas de reconocimiento que favorezcan proyectos de educación y formación para el trabajo a lo largo de la vida.

1 Acerca de las políticas de reconocimiento de saberes

Actualmente se reconoce que la construcción de saberes se puede realizar de diversos modos, y se admite que se adquieren saberes de maneras diferentes a la formación. Estudios realizados en distintos países (Bouder y otros, 2002; Colardyn y Bjørnavold, 2005) señalan que el debate sobre la instalación de sistemas de acreditación

³ Correspondiente al Proyecto “Trabajo y educación a lo largo de la vida en un mundo cambiante: acerca de la importancia de comparar las trayectorias de los trabajadores en sociedades diferentes (Canadá y Argentina)”, Canada – Latin America – Caribbean Awards, International (CLACA) 2010 Council for Canadian Studies (ICCS). Sede institucional: Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directora: Dra. Graciela C. Riquelme. Riquelme, G. C. (2011) *Work and Lifelong Learning in a Changing World: on the importance of comparing workers' trajectories in different societies. Canada and Argentina*, Programa Educación, Economía y Trabajo, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires. Mimeo.

de saberes profesionales obtenidos fuera del sistema educativo lleva en Europa casi tres décadas.

A fines de la década del setenta, en un contexto de crisis del modelo fondista y pasaje a modelos producción flexibles con pérdida de empleo y creciente precarización del mercado de trabajo, los sistemas de reconocimiento de saberes fueron sostenidos con argumentos que proclamaban un mayor encuentro entre calificaciones laborales y demandas del mundo productivo o que enfatizaban el papel motor de los certificados en la reconversión y la movilidad de los trabajadores.

En este marco en los países industrializados (Inglaterra, Estados Unidos; etc.) el reconocimiento de saberes se desarrolló sobre la base del enfoque de competencias, que comenzó a utilizarse en los años ochenta y se extendió a todo el mundo durante los noventa. En esos países los diagnósticos insatisfactorios sobre los logros esperados en educación pusieron también en cuestión los sistemas de formación para el trabajo. La búsqueda de un mayor ajuste entre la demanda y la oferta se resuelve a través sistemas de reconocimiento, evaluación y certificación de competencias. Independiente de la forma o el lugar de la adquisición de la competencia, lo esencial es el resultado del aprendizaje expresado en el buen desempeño de las personas en el trabajo.

El caso más acabado es el del Reino Unido que en los ochenta e impulsado por el sector empresario y un gobierno neoliberal, desarrolló uno de los primeros sistemas de certificación de competencias sostenido en un marco nacional de competencias vocacionales (NVQ) que emplea el análisis funcional para la producción de normas.

Este modelo fue y es promovido por organismos internaciones como la OCDE, el Banco Mundial y la OIT y en varios países, desarrollados y en desarrollo, se han organizado sistemas nacionales de certificación de competencias dirigidos a la población activa, especialmente desocupados y trabajadores del sector informal y con bajo nivel educativo. Así en muchos países de América Latina, Asia y África se han establecido o están en vías de hacerlo sistemas de este tipo, aunque los contextos políticos, económicos, del mercado de trabajo y educativos son muy distintos a los de los países de industrializados que los diseñaron (Young, 2005).

Un estudio sobre treinta seis países del mundo (Singh, 2005) da cuenta de la expansión de las políticas de reconocimiento, validación y certificación de los

aprendizajes realizados fuera del sistema educativo, así como de la diversidad que las caracteriza en relación a la existencia de marcos legales y/o el grado de avance en la construcción de marcos nacionales, las modalidades de coordinación de los actores involucrados (autoridades públicas, empleadores u otros actores), los tipos de programas, el tipo de las competencias y/o habilidades que se reconocen (de la vida cotidiana, vocacionales o prácticas), y según las orientaciones de la evaluación (con fines utilitarios o con fines humanísticos).

La clasificación de los programas de reconocimiento es una muestra de la diversidad: en algunos países se organizan como acciones de educación no formal que en algunos casos permiten el acceso al sistema educativo formal; en otros sólo se implementan dentro del ámbito de la formación para el trabajo para la adquisición de competencias laborales; existen países con marcos de acreditación más amplios y globales que se orientan a la continuidad educativa y el acceso al trabajo; la inclusión social de grupos en desventaja, especialmente jóvenes y adultos, con escasa experiencia laboral constituye otro tipo de programa; finalmente pueden distinguirse programas orientados al reconocimiento de la experiencia laboral adquirida tanto en el pequeñas empresas como en distintos oficios.

Tipo de programas de reconocimiento de saberes

Tipo de programa	País
Programas de educación no formal: son predominantes en países en desarrollo y en transición al establecimiento de marcos nacionales de calificación (NFQ). Algunos programas permiten el re-ingreso al sistema educativo.	Filipinas, México, Islas Maldivas, Bhután, Togo, Palestina, Rwanda.
Programas para acceder a sistemas formales de formación para el trabajo. Existen tanto en países desarrollados como en desarrollo, y se relacionan con la adquisición de competencias y habilidades dentro del aprendizaje vocacional y técnico.	Benin, Islandia
Programas desarrollados bajo marcos nacionales comprensivos	Nueva Zelanda
Programas con enfoques amplios y globales. Principalmente se desarrollan en países con sistemas educativos altamente diferenciados.	Alemania, Suiza
Programas para grupos en desventaja. Buscan promover la inclusión y la equidad.	Egipto, Ecuador
Programas orientados al trabajo	República Checa, Corea, Chipre, Santa Lucía.

Fuente: elaborado sobre la base de Singh, 2005.

En el informe se evidencia una tendencia mundial al reconocimiento de saberes, tanto en países avanzados como en desarrollo y aún en aquellos cuya población presenta muy bajo nivel educativo, como en el caso de los países africanos.

Respecto a los objetivos a los que suelen dirigirse las políticas de validación comúnmente se destacan tres (Colardyn y Bjonavold, 2004, citado en Singh, 2005):

(a) objetivos que enfatizan una perspectiva individual, es decir, con la promoción de las estrategias de promoción del aprendizaje a lo largo de la vida, requiriendo que los individuos tengan acceso a las instituciones educativas;

(b) objetivos centrados en lo económico, entendiendo que las políticas de reconocimiento pueden cumplir un papel importante dentro de las estrategias de fortalecimiento de la competitividad y de la mejora del desempeño económico de los países.

(c) objetivos enfocados en lo institucional, que se orientan a mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas haciéndolas más flexibles y accesibles.

Cuando predominan los objetivos económicos o de mercado de trabajo (por ejemplo, Australia) es común que los sistemas de reconocimiento sean encarados desde el sector productivo o los empleadores y legitimada por los gobiernos, aunque con escasa o residual participación del sector educativo. En caso de los sistemas de validación encarados para la promoción de derechos sociales o del acceso al sistema formal de educación existe una mayor presencia del sector público y del sistema educativo.

En el cruce entre la definición política del sistema de reconocimiento y las decisiones metodológicas se puede colocar la elaboración de los denominados marcos nacionales de calificaciones⁴, impulsada por organismos internacionales con ingerencia en estas temáticas como CINTERFOR/OIT y el Banco Mundial. Los marcos de calificación suponen la construcción de un referencial nacional de todos los títulos y certificados existentes en un país organizados por sector de conocimiento y nivel de jerarquía, desde los oficios que requieren una mínima formación, hasta los más altos posgrados universitarios. La herramienta se justifica como en tanto permite colocar a cada sujeto según sus aprendizajes y conocimientos en algún punto del referencial desde

⁴ Nacional qualification framework (NQF)

el cual podrá acceder a un certificado y/o continuar una trayectoria de formación supuestamente como “clara”.

Los estudios realizados por Michael Young (2005) sobre diferentes marcos nacionales destacan que los marcos nacionales de calificación han sido introducidos más por razones políticas que por sus supuestos y/o probados beneficios educativos. Concluye además que en países con bajo nivel educativo, las políticas y los recursos financieros y humanos deberían dirigirse a mejorar el acceso y la calidad de la educación y formación, más que a la elaboración de estándares que no han demostrado su utilidad social y educativa y que resultan muy costosos.

Lo desarrollado en este apartado muestra que la validación y certificación de saberes, en sentido amplio, pueden tener múltiples definiciones, perspectivas y formas de implementación. Sin embargo, es necesario plantear que frente las tendencias evaluadoras y certificadoras, las posiciones críticas sostienen que el reconocimiento de los aprendizajes logrados fuera del sistema educativo, especialmente aquellos obtenidos y orientados al trabajo puede constituir un elemento democratizador solo en tanto permitan el acceso a la educación y formación para el trabajo. Se trataría de favorecer la articulación entre la educación general, la formación profesional y el aprendizaje adquirido en la experiencia laboral a través de propuestas institucionales y curriculares más flexibles.

2. El reconocimiento de saberes en Argentina y Canadá

En este apartado se presentarán las principales características de las políticas de reconocimiento de saberes en Argentina y Canadá, en tanto son objeto de análisis de proyectos de investigación en curso en el Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET-IIICE/UBA). Como se verá estos países se encuentran en diferentes estados de desarrollo de los procesos de reconocimiento de saberes, Canadá con más trayectoria y permanencia y Argentina, con experiencias más recientes. La presentación de cada caso incluye los objetivos de las políticas públicas de certificación, los actores involucrados

en su reconocimiento, las metodologías utilizadas y la articulación con los contenidos y certificados otorgados por el sistema educativo y de formación para el trabajo.

2.1 Prior Learning Assessment Recognition (PLAR) en Canadá

Las iniciativas de Prior Learning Assessment Recognition (Evaluación y Reconocimiento de Aprendizajes Previos, en adelante (PLAR) se iniciaron en 1978 con la implementación de dos proyectos piloto en la provincia de Ontario, ambos desarrollados en Colleges de Artes Aplicadas y Tecnología⁵. A partir de ese momento, otros colleges en otras provincias durante las décadas de 1980 y 1990 desarrollaron acciones de PLAR. En 1984, la provincia de Québec fue la primera en establecer una regulación que requería a los colleges y a los Cégeps⁶ el otorgamiento de créditos para el aprendizaje no académico. El origen de PLAR en los colleges se relaciona con que en estas instituciones de educación postsecundaria ya se desarrollan actividades tendientes al reconocimiento del aprendizaje formal e informal, y asimismo fueron las primeras en desarrollar actividades designadas específicamente como evaluación de aprendizajes previos.

Un aspecto a destacar es la vinculación de los distintos niveles de gobierno en PLAR. Esta vinculación se relaciona con la finalidad de maximización de la fuerza de trabajo canadiense. Esto es reconocido en los informes gubernamentales, que sostienen que “los proyectos pilotos iniciales involucraron la evaluación de los saberes y de las habilidades de los trabajadores con el propósito del ajuste laboral (despidos y cierre de industrias) así también como la re-capacitación y la mejora [...] Hoy, las políticas públicas federales y varias políticas provinciales sobre desarrollo de la fuerza laboral incluyen el reconocimiento del aprendizaje como una prioridad” (Council of Ministers of Education, 2007; p. 26)

A nivel federal, en 2002 Human Resources and Skills Development Canada (HRSDC) integra a PLAR en la estrategia canadiense de desarrollo de recursos

⁵ La oferta de educación post secundaria es brindada tanto por el gobierno como por instituciones privadas. Los *colleges*, los *colleges* comunitarios y las instituciones técnicas y vocacionales ofrecen diplomas, certificados y en algunos casos programas de créditos educativos de dos años de duración que pueden ser reconocidos en las universidades. La formación de los colleges se caracteriza por ser cercana a las necesidades de sus comunidades.

⁶ En Quebec se encuentran los Collèges d'Enseignement Général et Professionnel (cégeps) que ofrecen programas académicos de dos años como prerrequisito para ingresar a la universidad así como o programas de formación profesional que preparan para el ingreso al mercado laboral

humanos a largo plazo. En este momento, se reconoce al aprendizaje a lo largo de la vida como una herramienta que facilitaría la remoción de barreras para una participación y movilidad plena en el mercado de trabajo.

Sin embargo, debe marcarse que la evaluación y reconocimiento del aprendizaje en Canadá no es una política federal y el gobierno federal no tiene injerencia directa en su funcionamiento. Cada provincia establece y regula sus marcos y políticas. Existen provincias con gran desarrollo de sistemas de PLAR mientras que otras no tienen marcos definidos.

Por otra parte, la implementación de las distintas actividades queda a cargo de las instituciones, siendo el financiamiento de PLAR compartido entre los distintos gobiernos, el HRSDC, las instituciones y las personas participantes en los programas, habiendo además acuerdos entre instituciones educativas y empleadores. Los costos de los programas varían de acuerdo a las instituciones, pudiendo ser gratuitos o tener costo por hora, por cursos, por programa e incluso pueden haber erogaciones de matriculación.

En Canadá, el Prior Learning Assessment Recognition (PLAR) es definido como un proceso que permite que los adultos demostrar y obtener reconocimiento por el aprendizaje adquirido en el trabajo y en la vida. La evaluación y reconocimiento del aprendizaje previo es utilizado en ámbitos académicos y no académicos, e implica la comparación del aprendizaje de los adultos con los estándares establecidos por cuerpos acreditadores o mediante una autoevaluación basada en portafolios de trabajo y logros de los individuos. (The Council of Ministers of Education & The Canadian Commission for UNESCO, 2008).

El término PLAR fue adoptado en 1997 por el Consejo Canadiense de Desarrollo de la Fuerza de Trabajo, Human Resources Canada y varias provincias e instituciones. La denominación PLAR hace referencia a:

- aprendizajes previo (*prior learning*), entendido como el conocimiento, habilidades (*skills*)⁷ y actitudes que han sido adquiridas fuera de instituciones educativas en cualquier momento previo a la evaluación;

⁷ Francis Green señala la polisemia de este término y los distintos sentidos que se le dan en disciplinas como la sociología, la economía y la psicología: “De manera diferente a otros constructos en las ciencias naturales, *skill* es una de esas palabras en las ciencias sociales de uso común que tiene muchos significados, numerosos sinónimos tales como “habilidad”, “competencia”, “don”, “aptitud” y “talento” y variadas e imprecisas traducciones en otras lenguas” (Green, 2011: 1)

- evaluación (*assessment*), o sea la identificación, medición y verificación del aprendizaje previo y el juzgamiento sobre si hay un balance adecuado entre teoría y práctica y suficiente amplitud y profundidad según criterios preestablecidos;
- reconocimiento, es decir, la comprensión y aceptación del aprendizaje expresado mediante una comunicación formal. Se expresa por lo menos de tres maneras: primero, otorgando acceso a un programa educativo; segundo mediante el otorgamiento de créditos académicos; y tercero, auto-reconocimiento-reconocimiento de la persona de su aprendizaje pasado y de su potencial futuro (Council of Ministers of Education, 2007; p. 51)

Este último término de la sigla, R de reconocimiento ha sido debatido, y en el surgimiento de estas acciones algunas provincias utilizaban la denominación PLA, es decir, un proceso de evaluación (*Assessment*), sin reconocimiento. Ello fue rechazado entre otros algunos educadores e investigadores críticos y fundamentalmente por los sindicatos de trabajadores. “Durante la década pasada las sindicatos Canadienses han estado luchando con el problema de cómo lidiar con los programas del emergente el Prior Learning Assessment Recognition (PLAR). De hecho, fue el movimiento obrero canadiense el que insistió en que a PLA tenga una ‘R’- por la ‘R’ de reconocimiento del saber informal- agregada a su nombre” (NALL, 2000; p. 3).

Algunas provincias utilizan la denominación (Manitoba y Saskatchewan) el denominación RPL (Recognition of Prior Learning- reconocimiento de aprendizaje previo) como una forma más inclusiva de expresar que el aprendizaje puede darse diferentes espacios de la vida social.

Según en Council of Ministers of Education, los objetivos de PLAR son:

- ayudar a los trabajadores adultos con o sin credenciales formales a identificar sus aprendizajes previos y evaluarlos por razones de empleabilidad y certificación;
- asistir a los inmigrantes que requieren reconocimiento de sus competencias adquiridas fuera de Canadá;
- asistir a grupos marginalizados cuyos aprendizajes no fueron valorizados por diferentes razones;
- apoyar a los administradores de recursos humanos y orientadores laborales a apoyar a los adultos que tienen experiencia laboral y en la vida pero que tienen poca confianza en sus competencias y habilidades (The Council of Ministers of Education & The Canadian Commission for UNESCO; 2008; pp. 49-50)

De acuerdo a los documentos relevados la presentación de PLAR en Canadá puede organizarse según su implementación en dos áreas de la vida canadiense:

- **educativa**, donde se apunta a favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida, aprovechando las habilidades y conocimientos adquiridos por los sujetos mediante el aprendizaje informal en el contexto de una sociedad del conocimiento que demanda trabajadores cada vez más educados. Asimismo, PLAR se plantea como una alternativa para los grupos de población que no finalizaron algún nivel educativo, con el fin de

promover la continuidad y completitud de los estudios reconociendo sus aprendizajes previos;

- **laboral**, donde el objetivo de PLAR busca impulsar la circulación y movilidad de la mano de obra, tanto internamente como externamente; también es visto como una herramienta para favorecer la empleabilidad de los sujetos con escasas credenciales educativas pero que cuentan con experiencia laboral.

La población inmigrante, que representa el 19,6% (Censo 2006) de la población canadiense⁸, constituye uno grupos objetivos de las políticas de PLAR, tanto desde lo educativo como desde lo laboral: en un contexto de envejecimiento y crecimiento vegetativo negativo, PLAR expresa la preocupación por la inserción laboral de los inmigrantes y el aprovechamiento de sus conocimientos ante la escasez de mano de obra en determinados sectores productivos.

2.1.1 PLAR y la educación

En el ámbito educativo, las iniciativas de PLAR tienen como propósitos (i) la certificación de estudios secundarios; (ii) la admisión y acortamiento de los programas de educación post- secundaria; (iii) la promoción de planes de estudio y de carrera; (iv) el reconocimiento y validación de credenciales extranjeras.

Las acciones e iniciativas son desarrolladas y aplicadas principalmente por instituciones educativas: escuelas secundarias, post-secundaria (colleges o Cegeps en Québec), centros de aprendizaje de adultos (Alberta y Manitoba), y en menor medida en universidades. En lo que se refiere a la implementación de PLAR, éste se desarrolla de manera diferente en cada jurisdicción.

Varios organismos gubernamentales y no gubernamentales intervienen en el gobierno y la regulación de las acciones de PLAR. Los Ministerios provinciales o departamentos en los campos de la educación secundaria y post- secundaria, establecen las políticas provinciales de PLAR, financian proyectos para las instituciones, actúan como cuerpos reguladores, representan a las instituciones post- secundarias, promueven e impulsan acciones de PLAR e implementan el examen General Educational Development (GED). Los Consejos Provinciales de Educación post- secundaria,

⁸ El censo de 2006 registró más de 6 millones (19.8%) de personas nacidas fuera de Canadá. Entre 2001 y 2006 la población inmigrante aumentó 13.6%, esta cifra es cuatro veces superior a la tasa de crecimiento de la población canadiense nativa.

promueven la excelencia y colaboración dentro del sector de la educación post-secundaria, realizan recomendaciones al gobierno, facilitan el intercambio de conocimiento, promueven la investigación y actúan como fuente de financiamiento.

Las Agencias Provinciales de Evaluación⁹ evalúan las credenciales para propósitos de certificación académica, para el empleo y para la obtención de licencias, asimismo promueven y facilitan la comprensión de las calificaciones educativas. Finalmente, los Cuerpos Reguladores evalúan y reconocen las credenciales académicas formales y licencian o certifican a los solicitantes calificados para el ingreso a ocupaciones reguladas, también acreditan los programas profesionales de las universidades y los colleges.

Para el acceso a los programas de PLAR, los sujetos pasan por entrevistas que determinan su elegibilidad para el programa. La elegibilidad es determinada por las propias instituciones, muchas veces los aspirantes deben ser estudiantes de las mismas; y en otros casos se debe realizar una serie de cursos y aprobar exámenes de inglés o francés para acceder a la evaluación. Las evaluaciones toman formas diversas y son definidas por las instituciones educativas, las más frecuentes son los “exámenes de desafío” que pueden consistir en ensayos escritos o de exámenes con preguntas, entrevistas estructuradas, presentaciones, multiple-choice (challenge exams¹⁰), y los portfolios¹¹. Una vez superada la instancia de evaluación con éxito, el participante obtiene créditos¹² educativos que le permitirán cursar algunos programas educativos o cursos o hacerlo en forma abreviada.

Las acciones de PLAR se dirigen a los adultos que no han finalizado algún nivel educativo (secundario o post-secundario) y quieren volver a estudiar. Para este grupo, “PLAR tiene el potencial de ser una importante herramienta de política para alentar a

9 En British Columbia, International Credential Evaluation Service (ICES), en Alberta International Qualifications Assessment Service (IQAS), en Manitoba Academic Credentials Assessment Service –Manitoba (ACAS), en Ontario World Education Services Canada (WES), y en Québec Service des évaluations comparatives d'études (SECE).

10 Los exámenes de desafíos (challenge exams) es un método de evaluación desarrollado por expertos en el tema a ser evaluado para el otorgamiento de crédito educativo. Mide el aprendizaje mediante una variedad de métodos de evaluación escritos y no escritos, incluyendo exámenes y demostraciones. Para mayor información visitar: <http://www.cicic.ca/410/Guide.aspx?sortcode=2.17.17#CHALLENGE%20EXAM>

11 Un portfolio es la colección organizada de materiales que presentan y verifican las habilidades y conocimiento adquiridos durante la experiencia. La evaluación mediante portfolios puede requerir entrevistas complementarias y requieren de capacitación de un asesor (Council of Ministers of Education, 2007).

12 Los créditos educativos son un estándar utilizado para valorar cada componente (curso, experiencia laboral, investigación, etc.) de un programa educativo, mediante la atribución de cierta cantidad de puntos que se acumulan hasta alcanzar el total requerido para un diploma. En Canadá, el método para el otorgamiento de crédito varía según la provincia, la institución y el programa.

los adultos mayores a regresar a la escuela porque le permite a los individuos obtener crédito académico por lo que ya saben y pueden hacer” (Myers and de Broucker, 2006, p. 40). Lamentablemente no existen estadísticas sobre cuántas personas acceden a PLAR, ya que esos datos son recolectados por cada institución (Council of Ministers of Education, 2007).

Un ejemplo concreto de acción de PLAR es el *General Educational Development* (GED), el cual es un examen internacionalmente reconocido y aceptado por muchos de los empleadores y en algunas instituciones de educación post-secundaria. Para acceder al examen, la persona tiene que ser mayor de 18 o 19 años (según la provincia) y debe haber estado fuera de la escuela por lo menos un año. Para el reconocimiento de las credenciales de los inmigrantes, se desarrolla el *Foreign Credential Recognition Program*, programa federal que aplican 15 provincias y provee de apoyo financiero y estratégico a las iniciativas de reconocimiento de credenciales.

2.1.2 PLAR y mercado de trabajo

En el mundo del trabajo, las iniciativas de PLAR tienen como finalidad (i) facilitar el ingreso a ocupaciones y oficios, tanto regulados como no regulados; (ii) otorgar certificaciones en el marco del Apprenticeship System¹³; (iii) reconocimiento y certificación de *skills*, (iv) facilitación de la movilidad de los trabajadores entre las provincias; (v) validación de certificaciones y licencias profesionales u ocupacionales o de habilidades o experiencia obtenidas fuera de Canadá.

Diversos actores evalúan en el aprendizaje formal e informal de los trabajadores: los mismos empleadores, las asociaciones o cuerpos profesionales u ocupacionales, los sindicatos y en lo que respecta al Apprenticeship System, algunos gobiernos provinciales. También participan los Cuerpos Reguladores Provinciales, los cuales están en proceso de conectar la evaluación y el reconocimiento con los marcos de calificaciones de algunas ocupaciones reguladas y con sus licencias, certificaciones y registros (por ejemplo, con tecnología en laboratorio médico, optometría, enfermería, y terapia con masajes) (Council of Ministers of Education. 2007). Sin embargo, esta no es

13 El Apprenticeship System es parte de la oferta de formación para el trabajo en Canadá. Consiste en la combinación de formación en el aula con la experiencia en el trabajo. Los principales oferentes son los colleges. Cada Apprenticeship System es distinto en las provincias y territorios, por lo que existen 13 sistemas de apprenticeship y más de 200 programas en Canadá, cuya finalidad es formar y certificar a operarios calificados. Para mayor información ver http://www.hrsdc.gc.ca/eng/workplaceskills/trades_apprenticeship/index.shtml#whatare.

una práctica frecuente y no se aplica ni a nivel federal ni provincial, pues no existe un Marco Nacional de Calificaciones¹⁴.

En la regulación de la aplicación de opciones de PLAR intervienen diversos actores. Los Ministerios o Departamentos provinciales en las áreas de Apprenticeship, ciudadanía e inmigración, desarrollo económico, capacitación para la industria y trabajo, financian programas, proyectos y administran e implementan acuerdos federales y provinciales sobre inmigración. Los centros Provinciales de Empleo proveen de servicios de orientación y apoyan el desarrollo de planes de empleo y capacitación. El HRSDC financia el desarrollo de estrategias innovadoras de PLAR y promueve la investigación y el intercambio con expertos.

Los modos específicos de evaluación varían según la provincia, el ámbito de inserción, la profesión u ocupación y la institución encargada de la evaluación. Las herramientas específicas de evaluación son diversas, pudiendo consistir en portfolios, exámenes basados en la demostración de competencias, demostraciones prácticas, simulaciones o presentación de muestras de productos. Todas estas opciones tienen ventajas y desventajas: permiten demostrar el nivel de conocimiento y de habilidad para la realización de tareas específicas, replican el contexto de desarrollo de la acción, permiten la reflexión. Por otro lado, pueden insumir mucho tiempo, ser costosas o precisan de estándares claros para poder ser aplicadas (Council of Ministers of Education, 2007).

Un ejemplo concreto de aplicación de PLAR en el mundo del trabajo es el *Test of Workplace Essential Skills* (TOWES), que apunta a demostrar que una persona está preparada para desarrollar una tarea o trabajo específico en el mercado laboral. Evalúa las habilidades básicas de lectura, uso de documentos y matemática y evalúa su aplicación en un espacio de trabajo. Forma parte del Essential Skills Research Project de HRSDC, que evalúa los niveles de complejidad típicos de las competencias requeridas para cada ocupación listada en la Clasificación Ocupacional Nacional Canadiense (Canadian National Occupational Classifications –NOC-). Esto le permite a los

¹⁴ Cabe aclarar que “Canadá no tiene un marco nacional de calificaciones. Las provincias no cuentan con tales marcos y PLAR no ha conducido a establecerlos en ningún nivel. (Council of Ministers of Education, 2007; p. 53)

empleadores utilizar los puntajes de TOWES como un componente para evaluar la adecuación de una persona para un empleo (Myers y de Broucker; 2006).

Otro ejemplo es el programa *Red Seal* que fue establecido por acuerdo entre las provincias y territorios para lograr una mayor movilidad entre los trabajadores calificados. Mediante este programa, los aprendices y personas certificadas como obreros pueden obtener el aval de Red Seal sobre sus certificados de Calificación al pasar exitosamente los Exámenes de Estándares Inter- Provinciales. El programa promueve la estandarización de los Apprenticeship Systems provinciales y de los programas de certificación. Red Seal permite a los obreros calificados ejercer su oficio u ocupación en cualquier provincia y territorio, actualmente existen 49 ocupaciones que aplican este programa.

2.1.3 Aspectos críticos del PLAR

En las investigaciones e informes oficiales, se destacan las múltiples ventajas de PLAR entre ellas - además de la obtención de créditos educativos que incluye una equivalencia con la educación secundaria-, una menor repetición del aprendizaje, la mejora de la planificación de la educación, la reducción de costos (transporte, cuidado de niños, libros, tiempo). Aarts et al (1999) y Myers y de Brouker (2007) señalan la mejora de la autoestima y confianza en los participantes.

A la vez que las acciones de PLAR recurren a las instituciones educativas para su implementación y validación y hacen uso de sus lógicas y procedimientos, su implementación cuestiona la legitimidad de esas instituciones, al afirmar la validez del conocimiento adquirido fuera del sistema educativo y de la lógica curricular. Esta es una de las causas, por ejemplo, por las cuales PLAR no es una práctica muy extendida entre las universidades.

Según Myers and de Broucker (2006) existe una brecha entre las políticas y las prácticas ya que pocas personas optan por el PLAR a pesar las enunciaciones en los proyectos y programas. La complejidad del proceso PLAR constituye un problema que se evidencia en el insumo de tiempo que conlleva en sus etapas, las instituciones educativas no siempre aceptan el acortamiento de los programas educativos (por ejemplo existen límites en la cantidad de créditos que se otorgan), los costos monetarios pueden ser muy altos según la provincia, la institución, el programa y el modo de evaluación (Council of Ministers of Education, 2007).

También, la práctica de la examinación (y las distintas herramientas utilizadas) puede tener efectos contraproducentes: por ejemplo para el portfolio, se requieren muy buenas habilidades de lectura y escritura lo que entra en contradicción con las personas de bajo nivel educativo o provenientes de otra cultura a las que se dirige el PLAR: “otros informes indican que los estudiantes enfrentados con la oportunidad de los exámenes de desafío o los portfolios frecuentemente deciden que son demasiado aterradores y riesgosos comparados con el procedimiento regular” (Thomas, 1998: 337) así , ya a fines de la década de 1990, se sostenía que “estamos haciendo de PLAR una

ruta tan difícil y poco familiar que los potenciales estudiantes sólo pueden ver frente a ellos el fracaso y el agravio” (Thomas, 1998: 337).

En lo que se refiere a su aplicación en el mundo del trabajo, la vinculación de PLAR con el Apprenticeship System es limitada, no sólo por la escasa cantidad de participantes en esta opción de educación y formación para el trabajo, sino también por la complejidad en las relaciones entre jurisdicciones, ramas productivas y ocupaciones, lo que puede llevar a una inercia institucional (Empey y Newton, 2009). Otro aspecto a considerar es la participación directa de los empleadores en PLAR. Si bien se promueve su participación en estas acciones, en el Apprenticeship System y en temas de certificación, el rol dual de empleadores/oferentes de formación y evaluadores puede entrar en conflicto: los empleadores pueden no tener los recursos y herramientas para realizar estas acciones, por otro lado sus intereses pueden entrar en juego a la hora de otorgar créditos.

En este último sentido, deben considerarse también las preocupaciones expresadas por las organizaciones de los trabajadores canadienses respecto a que PLAR pueda ser utilizado como una herramienta que favorezca el control de los empleadores sobre los trabajadores y se oriente a la clasificación y al establecimiento de escalas salariales y al ahorro de costos de capacitación (NALL, 2000).

Empey y Newton (2009) han identificado los problemas vinculados a la evaluación para la obtención del certificado Red Seal: el pequeño número de postulantes que lo aprueban; la evaluación puede no coincidir con la experiencia y las tareas realizadas por el postulante; las forma del examen (multiple-choice, escritos) pueden no ser válidas para probar el conocimiento en un oficio u ocupación, además los trabajadores que intentan obtener ese certificado no son “típicos” estudiantes por lo que generalmente no están familiarizados con los exámenes.

2.2 Las orientaciones y el sentido de las políticas y los programas de reconocimiento de saberes de los trabajadores en Argentina

En nuestro país los procesos de certificación y acreditación de los saberes obtenidos fuera del sistema educativo y de formación se han iniciado en la última década y entre las experiencias desarrolladas se encuentra un programa del Ministerio

de Trabajo orientado a la certificación de competencias para trabajadores ocupados en algunas ramas de actividad y las acciones implementadas desde los Ministerios de educación en algunas jurisdicciones (Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Cabe además señalar que estas experiencias corresponden a perspectivas conceptual y metodológicamente muy diferentes.

Desde el sector trabajo se han impulsado durante la última década acciones de acreditación de competencias laborales. En Argentina, como en los otros países de América Latina, la noción de competencias se introdujo en la década del noventa no sólo en el ámbito de las relaciones de trabajo sino también en el sistema educativo. Las competencias constituyen a partir de entonces una forma de operacionalización de los contenidos y las actividades curriculares de la educación inicial a la educación superior.

La formación para el trabajo por competencias fue impulsada tanto por el Ministerio de Educación como por el Ministerio de Trabajo. Con la eliminación de la educación técnica como modalidad de la enseñanza media y su reemplazo por Trayectos Técnicos Profesionales, los diseños curriculares para la formación de técnicos se organizan sobre la base de las competencias identificables en cada perfil profesional. Por su parte el Ministerio de Trabajo, que desde inicios de la década del noventa asumió funciones de formación y capacitación laboral, adopta esta noción para el diseño de programas focalizados dirigidos a trabajadores desocupados con bajo nivel educativo. Entre sus objetivos se incluía aumentar la empleabilidad de los beneficiarios a partir de la formación de competencias en cursos cortos y pasantías prácticas en empresas.

Desde los 2000, el sector trabajo ha impulsado acciones de acreditación de competencias laborales, que toman como referencia los desarrollos de CINTERFOR (OIT) y reciben financiamiento de otros organismos internacionales como el BID. Las acciones encaradas desde este ámbito constituyen la réplica de los programas implementados en distintos países de América Latina con el impulso de los mismos organismos internacionales mencionados, algunas de las cuales han fracasado (como el CONOCER en México).

El Programa de Calidad del Empleo y Formación actualmente en curso en el Ministerio de Trabajo, tiene como antecedente el Programa de Certificación de Competencias Laborales que se inicio en 2001 como asistencia técnica del MTEySS

(Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social) a sectores de actividad para el desarrollo de acciones de normalización, formación y certificación. Los sectores participantes de esta experiencia fueron cuatro, metalúrgico, gráfico, mantenimiento de automotores y pastelería artesanal, trabajando en convenio con unas pocas cámaras empresarias y sindicatos que tienen sólo representación limitada a ámbitos locales o de ciudades, y las experiencias tienen un alcance también a ese nivel. El programa fue cofinanciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) que precalificaron los proyectos presentados y otorgaron un préstamo no reembolsable.

A partir de 2004, los desarrollos pilotos del Programa de Certificación son transferidos al MTEySS con la intención de conformar un sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales. En ese año se crea la Unidad de Técnica de Certificación de Competencias (UTeCC), desde la cual se impulsa la normalización y certificación de competencias para ocupaciones de nivel operario en veintiséis sectores de actividad, entre los que se destacan por el mayor avance en el proceso, el metalúrgico, de mecánica del automotor, frigorífico y construcción.

De acuerdo a datos de 2010, las personas certificadas desde 2003 alcanzan a 51.845, de las cuales más del 40% pertenecen al sector de la construcción y casi la mitad se encuentran en la Provincia de Buenos Aires y/o en la Ciudad de Buenos Aires.

El objetivo es evaluar y certificar, en base a normas de competencias, las competencias laborales de los trabajadores (más allá de la manera en que fueron adquiridos: formación sistemática o mediante la experiencia); entendiendo que en el caso del mundo del trabajo, “las competencias son aquellas capacidades que permiten a los individuos establecer estrategias cognitivas y resolutivas en relación con los problemas que se les presentan en el ejercicio de sus roles laborales” y las normas de competencia consisten “en descriptores densos de estas habilidades, conocimientos y criterios de actuación” (UTeCC; sf).

Para identificar y certificar las competencias se aplica el método de análisis funcional. Este constituye una técnica deductiva a partir de la observación de las conductas explícitas de los sujetos en el desempeño de la función. El objetivo es la descomposición detallada de las tareas de cada puesto para establecer los niveles de

desempeño y de producto esperado de cada trabajador. Lejos se está de desarrollos metodológicos propios que superen la descomposición de las tareas de cada puesto. Para los trabajadores, principalmente los desocupados y con bajo nivel educativo, estos programas suelen devenir en cursos de capacitación con contenidos puntuales y para la tarea específica desconocimiento otras necesidades educativas y de formación de los sujetos.

Con miras a la evaluación “objetiva” del nivel de competencia del trabajador cada rol ocupacional es descompuesto en unidades de competencia y sus respectivos elementos de competencia, que a su vez se desagregan en criterios de desempeño, evidencias de desempeño, evidencias de producto y evidencias de conocimiento fundamental y de conocimiento circunstancial. El resultado es la desintegración del cada rol que pretende focalizarse en las dimensiones socio-técnicas y funciona abstrayendo las relaciones de trabajo, es decir, el contexto y las condiciones en que se desarrolla.

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

En cada sector suele conformarse un grupo de técnicos dedicados a la definición de las competencias como a los procesos de evaluación, tales como tutores y evaluadores, y que en algunos casos (tutores) no requirieren de experiencia en el sector o en los roles en evaluación.

La certificación es extendida por instituciones representativas de los actores del mundo de la producción y del trabajo del sector de actividad, previamente reconocidos por el MTEySS y de acuerdo a las normas y procedimientos que este Ministerio establece para los entes certificadoros de competencia. El modelo de certificación adoptado desde el MTEySS convoca a representantes de la producción y el trabajo, sin conexión con el sistema educación y formación para el trabajo. Se genera un sistema paralelo de certificaciones, con validez sólo dentro cada sector y/o restringido al

sindicato y/o cámara empresaria que han acordado con estos procesos y cuya vigencia debe ser revalidada a los pocos años.

La hipótesis del mercado de ilusiones de corto plazo, desarrollada en investigaciones previas (Riquelme, Herger y Magariños, 1999) sobre la educación y formación para el trabajo en Argentina, toma una nueva faceta referida a la proliferación de certificaciones de conocimientos puntuales y/o para tareas específicas que no favorecen la recuperación educativa de la población ni garantizan la construcción de proyectos educativos de largo plazo. Ello parece particularmente importante en el caso de los sectores cuyos trabajadores tienen bajo nivel educativo, situación que caracteriza a varias de las ramas de actividad incluidas en las acciones de certificación de competencias (construcción, gastronómicos, frigoríficos).

La otra experiencia que resulta importante reseñar en tanto consistió en un propuesta conceptual y metodológicamente alternativa del reconocimiento de saberes del trabajo consiste en la llegada a cado desde el área educativa de la Provincia de Buenos Aires entre 2006 y 2007.

La Agencia de Acreditación de Competencias Laborales de la Provincia de Buenos Aires se creó en 2003 en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) utilizando en sus primeros años el modelo de certificación de competencias. En el año 2006 el cambio en la gestión educativa de la Provincia dio el espacio para que la Agencia realizara actividades de investigación y desarrollo de una estrategia de acreditación de saberes.

Ello implicó una manera conceptualmente diferente de concebir los objetivos y metodologías de trabajo pues se orientaron al reconocimiento de los saberes que los trabajadores ponen en “juego en sus actos de trabajo, a los efectos de confrontarlos con su experiencia y con los contenidos que se transmiten en el propio sistema educativo de la provincia de Buenos Aires” (Revista Anales; 2006).

La metodología de trabajo fue elaborada sobre la base de desarrollos de la didáctica profesional y la psicología del trabajo principalmente de origen francés. En el proceso de reconocimiento de saberes se distinguían dos procesos: la certificación, entendida como indagar y dar cuenta de los saberes que las personas han construido

para hacer frente a su trabajo, y la acreditación, que implica la puesta en relación de los saberes certificados con los niveles y modalidades de enseñanza.

La metodología propuesta incluía el análisis del trabajo (inserción económica-productiva, relaciones laborales en el sector, aspectos psicosociales, organizaciones productivas y procesos productivos, registro de la actividad y acciones, finalidades y fundamentos que la organizan), momentos de confrontación colectiva e individual del trabajador con sus saberes que lo llevan a la conceptualización de qué se hace, cómo se hace, para qué se lo hace y el por qué.

Así, el primer resultado del proceso es la certificación del trabajador en su puesto, objetivada en una descripción del nivel de conocimiento para cada una de las áreas y subáreas. El segundo resultado lo constituye la acreditación de cada trabajador con certificados equivalentes a la realización de módulos o unidades de la formación profesional. El diálogo entre los saberes del trabajador y los del sistema educativo apuntaba a favorecer proyectos de educación y formación de los trabajadores.

El herramental metodológico pudo ponerse a prueba en algunos casos como el de los trabajadores tamberos, operarios de la fábrica de mobiliario escolar de la propia DGCyE, trabajadores de la industria de la confección y detenidos en el régimen penitenciario de la Provincia; pero la experiencia fue interrumpida antes de poder extenderse.

La experiencia realizada en la Provincia de Buenos Aires se reconoce como el fundamento del proyecto de creación de un Instituto Nacional de Certificación y Acreditación de Saberes y Competencias inicialmente presentado en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación y luego aprobado a mediados del año pasado por la Comisión de Legislación del Trabajo de la Cámara de Diputados de la Nación.

Las tensiones entre las concepciones vigentes en torno al reconocimiento de los saberes que los trabajadores han obtenido fuera del sistema educativo, y especialmente en su experiencia de trabajo, se ponen en evidencia en el proyecto de creación.

Este Instituto tiene como objetivo “promover y coordinar las políticas de certificación y acreditación de saberes y competencias laborales adquiridas por los trabajadores en circuitos formales, no formales e informales de sus trayectorias

laborales”. Ya en su denominación y objetivo principal se evidencia la coexistencia de instancias de reconocimiento de saberes y de certificación de competencias y abriendo aparentemente dos circuitos de acción.

La comparación entre el primer proyecto presentado en 2008 desde la Comisión de Educación y el proyecto que en 2010 obtuvo aprobación en la Comisión de Legislación del Trabajo, da cuenta de la pugna entre los sectores que intervienen en este campo de la política de educación y formación para el trabajo en Argentina, donde el sector educativo pierde peso ante las acciones que fue asumiendo Trabajo.

Mientras en el primer proyecto el Instituto se creaba en el ámbito del Ministerio de Educación, la propuesta actual lo coloca como un organismo descentralizado de la Jefatura de Gabinete de Ministros. Asimismo, de un directorio presidido por el Ministerio de Educación e integrado por representantes del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, del Ministerio de Desarrollo Social, de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, el Consejo de Universidades, organizaciones empresariales, gremiales y de los movimientos sociales y comunitarios, se pasa a directorio con igual representación de todos los ministerios y una dirección ejercida en forma alternada por educación y trabajo.

El organismo se propone entre sus objetivos “diseñar los indicadores y el desarrollo de procedimientos válidos y confiables para la acreditación de saberes y competencias laborales” pero a la vez reconoce aquellos ya desarrollados y registrados en el MTEySS, que se constituyen en referentes a los debería ajustarse el sistema certificación de competencias.

Respecto a las certificaciones emitidas por el Instituto en ambos proyectos se establece que “constituirán un documento de acreditación fehaciente de los saberes y competencias adquiridos por sus titulares”, pero el aprobado en 2010 no incluye la frase “cuya referencia serán las certificaciones existentes en el sistema educativo nacional, en sus diversos niveles y modalidades”, quedando desdibujada la conexión con el sistema educativo. Resulta importante destacar que entre los objetivos propuestos se encuentran el posibilitar articulaciones que faciliten a los postulantes a certificar sus saberes y competencias a través de instituciones educativas de distinto nivel.

Finalmente, además de los problemas conceptuales e institucionales que ya aparecen en el texto del proyecto, surgen preocupaciones respecto a la puesta en marcha de este sistema en el cual los aspectos metodológicos, los procedimientos y medios utilizados requerirán una profunda discusión entre especialistas, técnicos del sector público de educación y de formación para el trabajo y representantes del mundo del trabajo.

3. A modo de cierre

En esta ponencia hemos presentado los procesos de validación de los saberes adquiridos por fuera del sistema educativo en Argentina y Canadá, países que como se encuentran en distintas fases de formulación y aplicación de estas políticas, lo cual dificulta la comparación: Canadá, se caracteriza por la existencia de acciones de reconocimiento reguladas a nivel de cada provincia o territorio, al igual que el resto de las políticas educativas; mientras que Argentina se ubica en una etapa inicial con implementación de experiencias encaradas desde diferentes ámbitos y con escasa cobertura de población trabajadora.

La revisión de las experiencias en ambos países permite identificar algunos puntos críticos y tensiones que deberían considerarse en la implementación de políticas de reconocimiento de saberes.

Uno de ellos refiere las barreras en el acceso de los sujetos a los procesos de reconocimiento. Los estudios canadienses señalan que es poca la población que accede a PLAR. Ello se relaciona con factores que incluyen desde los costos, el tiempo que insume el proceso, los requisitos y disposiciones institucionales entre otras barreras que deberían indagarse. La información disponible indica que quienes se benefician de PLAR son los estudiantes que ya se encuentran en la educación post- secundaria que acortan sus estudios por este medio y los trabajadores altamente calificados.

En la Argentina, donde la deuda social y educativa con los jóvenes y adultos es aún un serio problema, los sistemas de reconocimiento de saberes deberían dirigirse a la población que no completó la escuela primaria ni secundaria entendiendo que es la que tiene mayores dificultades para reconocer sus necesidades educativas y/o reclamar políticas que atiendan su derecho a la educación. En este sentido, las instancias de

reconocimiento que deberían favorecer el acceso de estos grupos a través de mecanismos articulados con el sistema educativo de manera de permitirles completar niveles formales de educación y acceder a ofertas de formación para el trabajo.

Otro punto crítico refiere a la complejidad de los procedimientos que se utilicen para evaluar los saberes adquiridos en la experiencia social y de trabajo. En algunos casos, la experiencia canadiense muestra que los modos de evaluación aplicados pueden no ser pertinentes para la identificación de los conocimientos, saberes y habilidades y esto puede llevar a que el peso del fracaso recaiga sobre el sujeto y no sobre el propio medio de evaluación. Además, las situaciones de evaluación planteadas pueden resultar ajenas para las personas con bajo nivel educativo o que abandonaron la escuela hace mucho tiempo o en el caso de algunos trabajadores. Las evaluaciones llevan implícitas que los sujetos manejan esas situaciones y que además tienen dominio de habilidades de escritura y expresión oral, mientras que los sujetos de bajo nivel educativo pueden necesitar, justamente demostrar otros saberes que no se relacionan con estas habilidades.

En este sentido, los procesos de reconocimiento de saberes deberían constituir una instancia de valoración de los propios sujetos sobre sus saberes. “Un tema clave es desarrollar métodos para generar tomas de conciencia, por parte de la población excluida del sistema, de toda su historia de vida personal, educativa y laboral para poder reconocer todo lo logrado por vías formales, no formales e informales” (Riquelme, 2010; p. 40). Esto favorecería proyectos de educación y formación que desde la experiencia vital de los sujetos permita profundizar, sistematizar y conceptualizar esos saberes.

Finalmente interesa considerar el problema referido a la regulación de los distintos tipos de certificados. En Canadá los certificados obtenidos mediante PLAR se encuentran regulados por instituciones específicas y son válidos tanto para continuar con la educación formal y/o insertarse en ocupaciones que requieren certificaciones específicas. En el caso de Argentina, distintos estudios (Riquelme y Herger, 2007; Spinosa y Drolas; 2009) advierten los riesgos que devienen de la proliferación de certificados respaldados desde diversos ámbitos públicos y/o del trabajo y con desigual valor para la continuidad educativa y el acceso al empleo, agudizando la segmentación socio-educativa generando de circuitos de certificación diferenciados.

En nuestro país, la recuperación del rol regulador del Estado frente a la dispersión de títulos y certificados es una condición fundamental para la democratización del acceso a la educación y formación para el trabajo.

Bibliografía

- Aerts, S. et. al. (1999). *A slice of the iceberg. Cross- Canada study on Prior Learning Assessment and Recognition*, Cross-Canada Partnership on PLAR.
- Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo (2006) En *Revista Anales de la educación común*, nº 5, Tercer siglo, año 2, diciembre. Buenos Aires.
- Bouder, A.; Coutrot, L.; Kirsch, É.; Kirsch, J.; Paddeu, J.; Savoyant, A.; Sulzer, E. (2002) *Certificación y legibilidad de la competencia*. Boletín N° 152. CINTERFOR. Montevideo.
- Colardyn, D. y J. Bjørnavold (2005) *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Cedefop Panorama series; 117. Luxembourg.
- Council of Ministers of Education. (2007). *OECD Activity on the Recognition of Non-Formal and Informal Learning (RNFIL). Pan-Canadian Overview*, Council of Ministers of Education.
- Council of Ministers of Education. (2008). *The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE) Report for Canada*, Toronto, Council of Ministers of Education.
- Empey, B. y C. Newton. (2009). "PLAR, training and efficient labour markets: the Canadian experience", en Maclean, Robert and David Wilson, *International Handbook of Education for the changing world of work*. Bridging academic and vocational learning, UNEVOC, Springer, London,
- Myers, K. y P. de Broucker (2006). *Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System*. Ottawa: Canadian Policy Research Networks.
- NALL. (2000). *Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR): a statement of labour values*, mimeo preparado para el Canadian Labour Congress Training and Technology Committee, NALL Network.
- Riquelme, G. C. (2011) *Work and Lifelong Learning in a Changing World: on the importance of comparing workers' trajectories in different societies. Canada and Argentina*, Programa Educación, Economía y Trabajo, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires. Mimeo.
- Riquelme, G. C. (2011) *Worker's formal and non-formal education in Argentina and Canada: on the importance of comparing workers' trajectories in different societies*, en AERC and CASAE/ACEEA Joint Conference 2011. Toronto, 9 a 12 de junio.
- Riquelme, G.C. (2010) *La educación y formación para el trabajo en contextos de crisis y los desafíos para la educación de adultos: el caso de Argentina y reflexiones en el contexto de América Latina*, en XVI Congreso AMSE-AMCE-WAER-2010, AMSE-AMCE-WAER. Monterrey, México, mayo de 2010.
- Riquelme, G. C. y Herger, N. (2007) *Saberes en jaque: de la negociación de las calificaciones a la certificación de las competencias*. V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo. ALAST. Montevideo. 18 al 20 de abril de 2007. En CD-Rom.

Riquelme, G. C., N. Herger y E. Magariños (1999) “Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 15. Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

Singh, M. (2009) “Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning and experience: results of an international study”, en Maclean R. y Wilson D. (eds.) *International handbook of education for the changing world of work. Brindging academic and vocational learning*, Bonn, Spreinger, UNEVOC.

Singh, M. (2005) *Recognition, validation and certification of informal and non- formal learning. Synthesis report (draft)*, Hamburg, UNESCO.

Spinosa, M. y A. Drolas (2009) “De la certificación-formación, a la certificación-aprendizaje en el procesos de integración del Mercosur”. *Calificaciones & Empleo*, N° 62, año 2009, Piette/CEREQ.

Spinosa, M; A. Vanina; P. Villegas; C. Battistotti; A. Drolas; M. Delfini; C. Zelaschi. (2007) *El oficio de Tambero*. Informe N° 1 de la Agencia de Certificación de Saberes del Trabajo. DGCyE. Buenos Aires.

Thomas, A. (1998) “The tolerable contradictions of prior learning assessment” en Scott, S.; B. Spencer and A. Thomas (coords.), *Learning for life. Canadian readings in adult education*, Toronto, Thompson Educational Publishing.

UTeCC (s/f) *Certificación de Competencias Sistemas Nacionales de Normalización y Certificación de Competencias*. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Argentina.

Young, M. (2005) *National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries*, Geneva, ILO.