

**Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**  
**Programa Educación, Economía y Trabajo**

**Reunión Científica**

**“Las demandas de educación y formación para el trabajo en la argentina post crisis:  
interfases entre los saberes enseñados, los saberes requeridos y los saberes de los  
trabajadores”**

**Los saberes de los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo: metodologías de  
evaluación del sistema educativo y en el trabajo**

**Natalia Herger<sup>1</sup>**

En Argentina, diversas medidas de política educativa y sociolaboral implementadas desde la década del noventa han incidido en la expansión, diversificación y fragmentación de la educación y formación. En estudios previos (Riquelme, 2004, Riquelme y Herger, 2005 y Herger, 2007) se ha mostrado el quiebre del sistema educativo, el vaciamiento de la educación de adultos y la multiplicación de acciones de capacitación utilizadas como herramientas de política social, que no han llevado más que a la creación de un circuito de baja calidad para la población con bajo nivel educativo.

En este contexto muy poco se conoce acerca de los saberes de los que se apropian los jóvenes y adultos que transitan por el sistema educativo, y menos aún acerca de los adquiridos por quienes abandonaron la escuela antes de completar el nivel primario o incluso el secundario. El proyecto de investigación de doctorado en curso propone una estrategia de abordaje de la problemática de los saberes apropiados por los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo, en términos de conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridas en el sistema educativo, en las instancias no formales y aún informales, así como interpretar las dificultades que enfrentan en un mosaico fragmentado de ofertas de educación y formación para el trabajo.

En esta ponencia, la indagación conceptual de la problemática se concentra en tres ejes: a) el significado y el uso de los conceptos de saberes, competencias, habilidades y capacidades en el ámbito de la educación y la formación para el trabajo; b) las

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y magíster en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales (FLACSO). 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. Directora: Dra. Graciela C. Riquelme.

metodologías de evaluación de los saberes de jóvenes y adultos y c) las metodologías de reconocimiento de los conocimientos obtenidos fuera del sistema educativo.

Estos constituyen los antecedentes que dan sustento a la discusión teórico-metodológica sobre las dimensiones que debería incluir la evaluación de los saberes apropiados por los jóvenes y adultos y su interjuego con los transmitidos en el sistema educativo y los requeridos por la realidad social y productiva.

## **1. Los saberes de los jóvenes y adultos: indagación conceptual**

En este punto interesa dar cuenta de una revisión conceptual de los términos centrales para comprender la relación entre educación, trabajo y saberes, cuyo significado difiere en énfasis, perspectivas y alcances en los diversos abordajes teóricos.

### **1.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de saberes?**

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

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

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

Los saberes constituidos por su socialización y su legitimidad suelen ser clasificados de diversas maneras por diferentes autores. Beillerot (1998) hace mención a tres autores que plantean tres clasificaciones sobre bases diferenciadas:

- J. Schlanger (1978) distingue siete saberes de acuerdo a la distancia entre el individuo y el objeto de saber, el saber perceptivo, el técnico, el ético-político, el estético, el ontológico, el histórico y el reflexivo;
- J.M. Van der Maren (1989) plantea una clasificación basada en la lógica de la producción de los conocimientos en relación a la transformación de lo real, definiendo así, los saberes científicos, los de la ciencia aplicada, los saberes estratégicos, de la praxis y los prácticos;
- G. Malglaive (1990) distingue entre los saberes teóricos, que refieren a lo que es; los saberes procesales, que derivados en parte de los primeros permiten crear procedimientos para hacer lo que se desea hacer; los saberes prácticos, que proceden de la acción; y los saber hacer, en tanto actos humanos disponibles por haber sido aprendidos y experimentados. Este autor plantea otras dos clasificaciones, una refiere a tipos de saberes, identificados como científicos, racionales, pragmáticos, mágicos; la otra referida a modalidades de expresión de esos saberes, conceptual, retórica, figurativa y actuada (cuando los saberes se expresan mediante la acción).

Barbier propone que en tanto los saberes son enunciados sobre algo, es posible realizar una distinción entre:

- “enunciados asociados a representaciones sobre el funcionamiento del mundo, relativos pues a un existente, que podemos designar como enunciados de tipo afirmativo” (Barbier y Galanatu, 2003; p. 8). Estos enunciados pueden ser agrupados en dos subconjuntos: saberes fácticos, relativos a la representación de un objeto, de un acontecimiento, de una situación, de una actividad; y saberes teóricos, relativos a la representación de relaciones entre clases de objetos, de acontecimientos, de situaciones.

- “enunciados asociados a representaciones relativas a secuencias de operaciones susceptibles de ser emprendidas para asegurar una transformación posible del mundo” (Barbier y Galanatu, 2003; p. 8), estos se denominan, saberes procedimentales, saberes-método o saberes de acción.

Los mismos autores señalan que la validez de los saberes deviene en las sociedades occidentales de dos instancias, cuya valoración suele ser diferente, la experiencia y la investigación. Los saberes empíricos, siendo producidos en ocasión de prácticas de transformación del mundo, tienen validez por el hecho de haber sido experimentados. Por su parte, los saberes emanados de la investigación tienen la característica de ser comunicables tanto ellos mismos como los procesos mentales y discursivos de su producción, y eso sostiene su validez.

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

Si la noción de saberes hace referencia a enunciados proposicionales sobre el mundo o su transformación, la de capacidad remite al ser de un sujeto y las características que este detenta, aún cuando no son directamente observables. Esta noción, como la de habilidades (skills) o de aptitudes, “están valorizadas en contextos educativos que, a diferencia de los espacios de enseñanza, no se presentan como centrados sobre los saberes comunicados, sino sobre los sujetos aprendices” (Barbier y Galanatu, 2003; p. 16). Estas nociones presentan un lazo directo con la definición de objetivos y con la evaluación, con lo cual la forma más empleada de expresar esta relación es a través de la expresión “ser capaz de...” propia de la pedagogía por objetivos y el modelo curricular que lo sigue. Ello implica que están definidas a partir de actividades de referencia frente a las cuales se considera está preparado el aprendiz, y que se plantea la hipótesis de transferencia aguardada o esperada al finalizar la formación o la intervención educativa. Los “ser capaz de” devienen en un

contexto de intervención educativa o de formación en: “objetivos cognitivos o saberes propiamente dichos; objetivos operativos: saber-hacer o habilidades; objetivos afectivos: saber-ser o actitudes.” (Barbier y Galanatu, 2003; p. 16).

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

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

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

Perrenoud (1999) plantea tres acepciones del término competencia que han tenido impacto en el mundo de la educación, pero que según este autor no aportan a la comprensión de los problemas. Una primera forma de referirse a las competencias consiste en insistir en “la necesidad de expresar los objetivos de una enseñanza en términos de conductas o de prácticas observables; así se reanuda la tradición de la pedagogía dirigida a

alcanzar un grado o diversas formas de pedagogías por objetivos” (Perrenoud, 1999). La segunda acepción es desarrollada en el ámbito de la lingüística y de la psicometría y se opone a la de desempeño observado pues este sería un indicador de una competencia que se supone más estable y que sólo se puede medir de manera indirecta. Finalmente, la tercera concepción clásica, define a la competencia como facultad genérica, como potencialidad de la especie humana, sin embargo, señala Perrenoud las potencialidades sólo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes construidos.

El énfasis que la formación por competencias coloca en la acción y la puesta en acto, o como señala Perrenoud “al dominio práctico de un tipo de tareas y situaciones” (Perrenoud; 2008) instala la discusión acerca la relación entre saberes y competencias y sobre cuál debe priorizar la escuela, “a los que pretenden que la escuela deba desarrollar competencias, los escépticos oponen una objeción clásica: ¿no va esta tarea en detrimento de los saberes?” (Perrenoud, 2008). Para resolver esta discusión diversos autores, entre ellos Perrenoud, sostienen que “la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario”, pero agrega, “no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas” (Perrenoud, 2008). Es decir, esta propuesta plantea no sólo la urgencia de vincular los saberes con las prácticas sociales, situaciones complejas y problemas, sino también aligerar los programas y trabajar un número más limitado de nociones disciplinares. Cabe al menos plantear que en el marco de la segmentación que caracteriza a los sistemas educativos estas propuestas podrían generar mayor diferenciación en el acceso a los saberes por parte de la población perteneciente a diferentes estratos sociales. Las desventajas serán mayores para quienes no disponen de otras instancias sociales además de la escuela para complementar y/o favorecer el acceso a saberes socialmente relevantes.

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

La relación empleo, ocupación, saberes y educación ha variado en función de las características del cambio tecnológico y por ende de las estrategias desarrolladas en la organización del trabajo en los últimos cincuenta años –fueran estas tayloristas, fordistas o de automatización flexible y de introducción de las nuevas tecnologías informatizadas

(NTI)- comportando roles diferentes para los protagonistas involucrados: trabajadores, empresarios o el mismo Estado.

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

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

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

La noción de competencia intenta reemplazar la de calificaciones laborales y de acuerdo a algunos sociólogos del trabajo este deslizamiento semántico daría cuenta de las transformaciones en curso en las relaciones del trabajo: “políticas de empleo orientadas a la búsqueda de flexibilidad y políticas de cambio de la organización del trabajo o de la gestión del personal, políticas que a su vez se inscriben en un contexto marcado por una contracción masiva de los empleos, cambios acelerados de las tecnologías de producción y

procesamiento de la información, una mayor competencia en los mercados, y el debilitamiento de las organizaciones profesionales y políticas de los asalariados, principalmente los sindicatos” (Tanguy; 2001).

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

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

Ligadas al concepto de competencias surgen las discusiones en torno a la empleabilidad entendida como un corolario de los conocimientos, las habilidades y el esfuerzo individual de adecuación. En un mercado de trabajo competitivo corresponderá al individuo realizar las opciones más adecuadas para conquistar las mejores posiciones. Se trata de una versión aggiornada de la teoría del capital humano en tanto afirma las ventajas de la inversión individual en capital humano, pero excluye la garantía de integración e



inserción efectiva dado que “el contexto de pleno empleo desapareció para siempre y en el mercado no hay lugar para todos” (Gentili; 2002).

Cabe señalar que el enfoque de competencia que ha sido presentado hasta aquí corresponde al utilizado en la definición de las NVQ<sup>2</sup> británicas, difundido y aplicado en muchos países de América Latina, pero el enfoque conductista “es sólo una de las muchas maneras en que la competencia se ha enfocado dentro de las ciencias sociales (...) ligado a las aspiraciones políticas de la Nueva Derecha para cambiar la cultura británica de las instituciones y la vida económica en la dirección de la ideología neo-liberal de mercado” (Jones y Moore, 1995). Para los autores citados, debe distinguirse entre un modelo conductista que empíricamente se centra en las normas de desempeño definidas y uno estructuralista que ve como una competencia subyacente, la capacidad generativa (Jones y Moore, 1995).

En las últimas décadas numerosos estudios sobre el proceso de conocimiento y aprendizaje en las organizaciones comienzan a dar cuenta de los saberes tácitos, no definidos formalmente ni prescriptos, que son utilizados por los trabajadores en el desempeño de la actividad concreta de trabajo, distinguiéndolos de los saberes explícitos, es decir, el conocimiento formal y por lo tanto más fácil de transmitir entre individuos y grupos. Estos estudios “revelaron” las prácticas cognitivas de los trabajadores “sin medida común con las representaciones formales instituidas por las clasificaciones profesionales o las certificaciones escolares” (Stroobants, 1999).

Las investigaciones de Wood (1984 y 1985) dieron cuenta de un saber tácito, por definición informal, inefable e incluso imperceptibles para los propios trabajadores; retuvieron la idea de implicación subjetiva en el conocimiento, es decir, que toda acción humana sacada de la experiencia, por más rutinaria que sea aparentemente, implica, un cierto grado de calificación” (calificación tácita) (Stroobants, 1999).

Los estudios realizados desde la ergonomía y desde la didáctica profesional francesa han enfatizado el reconocimiento del lugar de trabajo como un espacio de aprendizaje y construcción de saberes tácitos. Otros autores franceses se han referido a los procesos de producción de saberes que son movilizados para el desempeño exitoso en el trabajo, como saberes de acción (Barbier, citada en el Pouget y Osborne, 2004). En esos casos, el

---

<sup>2</sup> National Vocational Qualifications

conocimiento tácito se transforma en conocimiento explícito a través de la práctica reflexiva (ibid.; Eraut 1994).

## **2. Algunas experiencias de evaluación de los saberes de jóvenes y adultos: ¿qué, cómo y para qué se evalúa?**

En este apartado se presentan, avances en el análisis de experiencias de evaluación y reconocimiento de los saberes en diversos países. La presentación se organiza en tres subpuntos referidos, el primero a las pruebas que se aplican a quienes transitan por la educación primaria y secundaria; el segundo, a las discusiones en torno a las metodologías utilizadas con jóvenes y adultos y el tercero, a la validación de los saberes obtenidos fuera del sistema educativo.

El análisis apunta a identificar las dimensiones más relevantes del abordaje, tales como los objetivos, la cobertura, los contenidos que se evalúan y las estrategias metodológicas.

### ***2.1 La evaluación de saberes desde el sistema educativo: la medición de la calidad a través del rendimiento de los alumnos***

La crítica y preocupación por los desajustes del sistema educativo frente a las demandas de la sociedad del conocimiento y a los nuevos requerimientos productivos, llevaron en la década del ochenta en los países centrales y posteriormente en los países en desarrollo y periféricos, a debates acerca de la calidad de la educación.

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

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

Si bien una definición multidimensional de calidad haría esperable propuestas igualmente múltiples de intervención en el sistema educativo, la medida que más se impuso fue la de pruebas de rendimiento de los alumnos en operativos nacionales, regionales e internacionales. En el caso de América Latina la gran mayoría de los países pusieron en marcha a partir de la década del noventa sistemas nacionales, posteriormente se crearon mecanismos regionales (LLECE<sup>3</sup>) y varios países adhirieron a mediciones internacionales (PISA y, en menor cantidad, TIMSS y PIRL)<sup>4</sup>.

En este artículo interesa especialmente responder las preguntas referidas a qué se evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa.

Respecto al primer tema interesa plantear como distintas evaluaciones definen los contenidos que evalúan. Las pruebas analizadas tienden a evaluar la eficacia del sistema educativo, midiendo si los alumnos alcanzan desempeños adecuados en las disciplinas básicas del currículum (lengua, matemáticas, ciencias sociales y naturales) de acuerdo al grado o año que cursan. En estos casos se evalúan dominios de contenido, definidos según el currículum de las áreas en los países participantes, y dominios cognitivos, entendidos como las operaciones mentales requeridas para abordar los contenidos.

El SERCE que se implementó en el marco de la UNESCO-OREALC combina el denominado enfoque curricular, es decir, el de los dominios conceptuales y los procesos cognitivos, con el enfoque de habilidades para la vida (life-skills) promovido por la educación para todos. En esta perspectiva las habilidades para la vida constituyen el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, valores y actitudes que los alumnos latinoamericanos deberían aprender y desarrollar, para actuar y participar plenamente en la sociedad.

Los operativos de evaluación de la calidad educativa que se desarrollan en Argentina desde principios de la década de los noventa, apuntan a capacidades cognitivas en relación con contenidos curriculares. Cabe señalar que la utilización de capacidades cognitivas reemplaza al de competencias, inicialmente empleado en la definición de los currículos y por lo tanto en la evaluación de los alumnos.

---

<sup>3</sup> Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE- UNESCO/OREALC)

<sup>4</sup> Programme for International Student Assessment (PISA-OCDE). Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS-IEA). Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS- IEA).

### Pruebas de rendimiento de los alumnos

Prueba	Cobertura	Qué se evalúa
<p>Programme for International Student Assessment (PISA) (OCDE).</p> <p>Inició en el año 2000. Se realiza cada tres años.</p> <p>Argentina participó en 2000 y 2001.</p>	<p>La población elegida para evaluar es la de los estudiantes que tienen 15 años, ya que ésta es la edad en la que la mayoría de ellos finaliza su escolaridad obligatoria en los países miembros.</p> <p>Países miembros de la OCDE y otros países no miembros.</p>	<p>Evalúa tres capacidades: Capacidad Lectora, Capacidad Matemática y Capacidad Científica. Se entiende por Capacidad, el dominio de un cuerpo de conocimientos y habilidades básicos necesario para lograr una participación activa en una sociedad moderna.</p> <p>Esta evaluación pone énfasis en la capacidad de procesos, en la comprensión de conceptos y en la habilidad de los estudiantes para desenvolverse en situaciones variadas dentro de cada capacidad. No se limita a lo que los estudiantes han aprendido en la escuela sino que pone especial interés en el uso que hacen de estos aprendizajes.</p>
<p>Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) <i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)</i></p> <p>Inició en el año 1999. Se realiza cada cuatro años.</p>	<p>Evalúa el rendimiento del alumnado en matemáticas y ciencias en dos cursos: 4º grado y 8º grado</p>	<p>El rendimiento de los estudiantes en matemáticas y ciencias para aprender más de la naturaleza y el alcance del aprendizaje de los estudiantes en estas dos materias, así como del contexto en que ello ocurre</p> <p>Se basa en dominios de contenido y dominios cognitivos. Los primeros incluyen diversas áreas específicas de las materias evaluadas, mientras que los segundos corresponden a las destrezas o procesos cognitivos necesarias para abordar los contenidos.</p>
<p>Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) <i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)</i></p> <p>Inició en el año 2001. Se realiza cada cinco años.</p>	<p>Evalúa el rendimiento del alumnado en lectura en el 4º grado.</p>	<p>Dominio de la lectura, definida como la habilidad de entender y usar lenguaje escrito.</p> <p>PIRLS se centra en tres aspectos del dominio de lectoescritura: - procesos de comprensión; - propósitos de la lectura; - comportamientos y actitudes hacia la lectura. Los dos primeros son la base para la evaluación PIRLS.</p> <p>Examina cuatro procesos de comprensión: recuperar explícitamente la información, hacer inferencias directas, interpretar e integrar las ideas y la información, y examinar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales.</p>
<p>Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo que evalúa el desempeño de los estudiantes en América Latina y el Caribe (SERCE) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (UNESCO-OREALC)</p> <p>Primer estudio en 1997. SERCE : 2006</p>	<p>- Los estudiantes de 3º y 6º grados de Educación Primaria en América Latina y el Caribe en las áreas de Matemática, Lenguaje (Lectura y Escritura) y Ciencias.</p> <p>- Participaron 16 países (incluida Argentina) y un estado subnacional:</p>	<p>Áreas de matemática, lectura y escritura y ciencias (solo en 6º grado)</p> <p>- Para evaluar qué saben los estudiantes de América Latina y el Caribe se concibieron dos dimensiones: los dominios conceptuales o saberes específicos de cada área y los procesos cognitivos, entendidos como operaciones mentales que el estudiante realiza para establecer relaciones con y entre objetos, las situaciones y los fenómenos.</p> <p>- Combina el enfoque curricular con el enfoque de habilidades para la vida promovido por UNESCO (conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, valores y actitudes que los alumnos latinoamericanos deberían aprender y desarrollar, para actuar y participar plenamente en la sociedad).</p>
<p>ARGENTINA: Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (ONE)</p> <p>Se llevan a cabo periódicamente en las 24 jurisdicciones del país desde el año 1993.</p>	<p>El operativo del año 2007: 3º y 6º de primaria y 2º/3º, 5º/6º de la secundaria.</p> <p>La implementación fue muestral.</p>	<p>El operativo del año 2007: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en alumnos de 3º, 6º de la Primaria y 2º/3º, 5º/6º de la Secundaria</p> <p>Entre 1993 y 1998: competencias en relación con contenidos. Desde 1999 capacidades cognitivas en relación con los contenidos.</p>

Las pruebas PISA desarrolladas por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) y dirigidas a los estudiantes de 15 años independientemente del nivel y el grado que se encuentren cursando, se diferencian de las restantes pruebas pues

apunta no sólo a lo que los estudiantes han aprendido en la escuela sino que pone especial énfasis en el uso que hacen de estos aprendizajes.

PISA se propone evaluar capacidades (lectora, matemática y científica) entendiendo por capacidad el dominio de un cuerpo de conocimientos y habilidades básicas necesarias para lograr una participación activa en una sociedad moderna. Una persona con capacidades cuenta con una gama de competencias. El objetivo de la prueba es mostrar “qué son capaces de hacer” los jóvenes de quince años con los conocimientos que han adquirido en la escuela y otras áreas de la vida (interacción con los iguales, los colegas y la comunidad ampliada). Para ello las pruebas de PISA proponen la evaluación de:

“- el *contenido o estructura* del conocimiento que los estudiantes necesitan adquirir en cada área (como la familiaridad con conceptos científicos o tipos distintos de textos);  
—los *procesos* que se requiere llevar a cabo (como obtener información escrita a partir de un texto); y  
—los *contextos* en los cuales se aplican los conocimientos y aptitudes (como el tomar decisiones en relación con las circunstancias de la vida personal del individuo, o la comprensión de los asuntos mundiales)” (OCDE, 2002, p. 20).

Se plantea que “no puede esperarse que los jóvenes de 15 años hayan aprendido todo lo que necesitarán saber cuando sean adultos, pero deben tener fundamentos sólidos de conocimientos en áreas tales como la lectura, las matemáticas y las ciencias. Con objeto de continuar el aprendizaje en estos aspectos y de aplicar lo aprendido al mundo real, también necesitan comprender procesos y principios elementales así como emplearlos de manera flexible en distintas situaciones. Por esta razón, PISA evalúa la capacidad de completar tareas relacionadas con la vida real, dependiendo de la comprensión general de conceptos clave más que en la evaluación de la posesión de conocimientos específicos” (OCDE, 2002, p. 19-20).

En la metodología de las evaluaciones se destaca la aplicación de pruebas que incluyen preguntas cerradas y/o abiertas, ejercicios y problemas a resolver por el alumno para dar cuenta del dominio de la disciplina o habilidad que se evalúa. La evaluación incluye también cuestionarios sobre las características de los estudiantes, sus hogares, el docente y el establecimiento en el que estudia, considerados factores que influyen en el proceso de aprendizaje y por lo tanto en los resultados obtenidos en las pruebas. Los operativos son de carácter muestral respecto al universo de alumnos y suelen aplicarse en grados/años que marcan la finalización de un ciclo o de un nivel de enseñanza.

Respecto al para qué de la evaluación del sistema educativo, los diversos países y estudios señalan una multiplicidad de objetivos entre los que pueden destacarse (i) los de tipo estadístico y de información sobre el cumplimiento de metas de rendimiento, (ii) los orientados al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, (iii) los dirigidos a facilitar el control, selección y competencia entre instituciones educativas. Algunos autores alertan que la evaluación de la calidad se presenta como una solución para los problemas cualitativos pero por sí sola es inadecuada. “Ninguna política de gestión puede mejorar la calidad sin el concurso de maestros idóneos bien compenetrados de sus asignaturas y con la tecnología didáctica adecuada” (Carnoy citado por Riquelme, 2004). En este sentido, al menos en Argentina, existe todavía un gran falencia en transformar los resultados de las pruebas en herramientas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

## ***2.2 La evaluación de los saberes de la población adulta***

En las últimas dos décadas, aún en los países desarrollados se ha planteado la preocupación por los conocimientos y las habilidades de los que disponen los jóvenes y adultos, ello se asocia principalmente a dos supuestos:

- 1) una nueva “economía basada en el conocimiento” está rápidamente emergiendo con puestos de trabajo que generalmente requieren mayores conocimientos y habilidades; y
- 2) una “cultura de la educación a largo de la vida” debe crearse a fin de que los trabajadores puedan hacer frente a las demandas del empleo (Livingstone y Sawchuk, 2004; p.1).

En los países subdesarrollados o en desarrollo, el acceso a las habilidades básicas aparece ligado a la superación de la pobreza y la desigualdad; en los países desarrollados se liga a objetivos de cohesión social.

El diagnóstico acerca de la escasez y/o limitaciones de la información obtenida a partir de los censos o encuestas a hogares y de las estadísticas educativas acerca del nivel educativo de la población, ha llevado a la realización de encuestas que apuntan específicamente a dar cuenta de ciertos conocimientos alcanzados por la población adulta con una metodología que es similar a la aplicada para medir el rendimiento de los estudiantes. Muchas experiencias tienen carácter internacional incluyendo a países de

diversas regiones del mundo (IALS, ALLS Survey, LAMP<sup>5</sup>), mientras algunos países (Estados Unidos, por ejemplo) han desarrollado evaluaciones propias.

Estas pruebas se centran en los niveles de alfabetización alcanzados por los adultos, entendiéndolo por una capacidad particular y el modo de comportamiento en el “uso de información impresa y escrita para funcionar en la sociedad, para lograr los propios objetivos, y para desarrollar su conocimiento y su potencial”. Esta definición intenta abarcar un amplio conjunto de habilidades de procesamiento de información que los adultos deben utilizar en la realización de diferentes tipos de tareas en el trabajo, en la casa, o en sus comunidades. Algunos otros tipos de conocimientos y habilidades (incluyendo el trabajo en equipo, habilidades interpersonales, habilidades de comunicación y otros) son reconocidos como importantes, pero se señala que no pueden medirse con los recursos disponibles.

Estas evaluaciones parten del consenso de que las habilidades básicas de lengua y matemáticas y en algunos casos las habilidades para la resolución de problemas, son claves para el trabajo y la vida y la base que permiten el desarrollo de la educación a lo largo de toda la vida.

El objetivo de las pruebas es la evaluación directa del dominio de las capacidades de manejo de la lecto-escritura proponiendo a los adultos la resolución de ejercicios de diverso grado de dificultad, correspondientes de una amplia gama de temas y áreas de conocimiento. Además de un indicador “objetivo” de los niveles de alfabetización se obtiene un indicador “subjetivo” correspondiente a la autoevaluación de las propias habilidades y su adecuación a las demandas de las actividades cotidianas y de trabajo. Ambos indicadores remiten a dos enfoques de medición de las habilidades de alfabetización de los adultos. El primero basado en la comprensión de la alfabetización como una habilidad cognitiva o “rasgo latente” que hace posible utilizar materiales impresos en diferentes contextos, aunque las propias personas no tengan conciencia de las mismas. El segundo enfoque considera que la alfabetización es una habilidad o un conjunto de habilidades de las que los adultos son conscientes y que además pueden estimar su adecuación a los requerimientos de las actividades de la vida diaria y del trabajo.

---

<sup>5</sup> Internacional Adult Literacy Survey (IALS-OCDE), Adult Literacy and Life Skills Survey (ALLS-OCDE); Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP-UNESCO).

Los llamados cuestionarios de contexto dan cuenta de las características y las trayectorias educativas, sociales, laborales, además de indagar acerca del uso/aprovechamiento de la lecto-escritura en el trabajo y diversas dimensiones de la vida cotidiana y las percepciones acerca de los obstáculos para mejorar el dominio de la lecto-escritura.

### Medición de saberes de la población adulta

Prueba	Objetivos	Cobertura	Qué se evalúa
International Adult Literacy Survey (IALS) (OCDE) 1994, 1996 y 1998	1) Desarrollar un instrumento de evaluación que permita comparar los niveles de alfabetización a través de distintas lenguas y culturas. 2) Realizar comparaciones de los niveles de alfabetización de personas de diferentes países	Muestra representativa de la población adulta de 16 a 65 años. - En 1994: nueve países: Canadá, Francia, Alemania, Irlanda, Países Bajos, Polonia, Suecia, Suiza y Estados Unidos. - 1996: se sumaron Australia, la comunidad Flamenca de Bélgica, Gran Bretaña, Nueva Zelanda e Irlanda del Norte - 1998: se sumaron Chile, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Italia, Noruega, Eslovenia y Suiza (Italiana)	Los niveles de alfabetización alcanzados por los adultos, entendiendo por ello una capacidad particular y el modo de comportamiento en el "uso de información impresa y escrita para funcionar en la sociedad, para lograr los propios objetivos, y para desarrollar su conocimiento y su potencial". Esta definición intenta abarcar un amplio conjunto de habilidades de procesamiento de información que los adultos deben utilizar en la realización de diferentes tipos de tareas en el trabajo, en la casa, o en sus comunidades. Algunos otros tipos de conocimientos y habilidades (incluyendo el trabajo en equipo, habilidades interpersonales, habilidades de comunicación y otros) son reconocidos como importantes, pero no pueden medirse con los recursos disponibles.  Evaluación directa de los niveles de alfabetización: tres ámbitos de la alfabetización: "a) en prosa: los conocimientos y habilidades necesarias para comprender y utilizar la información de textos, incluyendo editoriales, noticias, poemas y ficción; b) en documentos: los conocimientos y habilidades necesarias para localizar y utilizar la información contenida en diferentes formatos, incluyendo formularios de empleo, tablas de horarios, mapas, tablas, gráficos; etc. c) cuantitativa: el conocimiento y las habilidades necesarias para aplicar operaciones aritméticas, aisladas o en forma secuencial, a los números incorporados en materiales impresos, tales como presupuestos, calcular una propina, completar un formulario de pedido, o determinar los intereses de un préstamo"  - Autoevaluación de los adultos acerca de sus habilidades para la lectura, la escritura y el uso de información cuantitativa.
Adult Literacy and Life Skills Survey (OCDE y otros organismos internacionales) 2003	1) Construir sobre las habilidades medidas en 1994 IALS los parámetros de partida en todos los países y lenguas. 2) Análisis internacional, nacional y sub-nacionales de la correlación y antecedentes posibles de las competencias.	Muestra representativa de la población adulta de 16 a 65 años.  Bermuda, Canadá, Italia, Noruega, Suiza, EEUU y el Estado Mexicano de Nuevo León	Habilidades para la lectura, escritura, aritmética y habilidades para resolver problemas Otras habilidades son evaluadas indirectamente incluyendo familiaridad y uso de TICS Define habilidades a lo largo de un continuo de pericia/competencia. No hay un estándar arbitrario para distinguir los adultos que tienen o no tienen habilidades. Conceptualiza la pericia/competencia a lo largo de un continuo y esto se utiliza para indicar lo bien que los adultos utilizan la información para funcionar en la sociedad y la economía.
Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP) UNESCO	LAMP es una herramienta fundamental para el desarrollo e implementación de políticas dentro del marco de su programa LIFE cuyo fin es apoyar el logro de la meta de alfabetización de la EPT. El programa LAMP proporcionará los datos básicos sobre los cuales se podrán construir los	Muestra representativa de la población adulta (de 15 años o más)  Pruebas piloto en: - Territorios Autónomos Palestinos - El Salvador, - Kenya, - Mongolia, - Marruecos - Níger	Alfabetización funcional en tres ámbitos a) Prosa: b) Documento c) Cálculo (Ídem IALS)  LAMP va más allá que IALS al evaluar los componentes de competencias considerados como los fundamentos que sirven de base a la lectura fluida, según se definen a continuación: 1. Conocimientos y familiarización alfanumérica 2. Identificación de palabras 3. Decodificación e identificación visual 4. Procesamiento de oraciones 5. Lectura de párrafos



	planes de ejecución de la iniciativa LIFE y programas de alfabetización para adultos.		
National Assessment of Adult Literacy EEUU - 2003	Proporcionar información sobre la alfabetización de adultos y relacionarlos con las características de esta población.	Muestra a nivel nacional de los adultos de 16 años o más	Mide tres tipos de alfabetización - en prosa, en el documento, y cálculo. Está diseñado para medir la alfabetización funcional en inglés. La evaluación mide cómo los adultos utilizan la información impresa y escrita para funcionar adecuadamente en el hogar, en el lugar de trabajo, y en la comunidad.

En Argentina no se han realizado este tipo de evaluaciones y la información disponible acerca de los saberes de los adultos corresponde a la condición de alfabetización, los niveles educativos alcanzados y los títulos y las certificaciones obtenidas. Se conoce muy poco acerca de las instancias educativas y de formación por las que transitan los jóvenes y los adultos más allá del sistema educativo y de las dificultades que encuentran para acceder a las mismas. Cabe mencionar que entre 1997 y 2001 en el marco de encuestas a hogares se aplicaron módulos específicos sobre educación formal, no formal y formación para el trabajo<sup>6</sup> que no se han vuelto a realizar.

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

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

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. A partir de estos supuestos se organizan procedimientos objetivos para dar visibilidad a la experiencia informal más allá de los lugares donde se adquirió. “Mientras la certificación se consideraba tradicionalmente en términos de diplomas como la conclusión de una formación, actualmente se implementan o experimenta diferentes modalidades de validación de la experiencia” (Kirsch, 2000).

<sup>6</sup> Encuesta Permanente de Hogares, módulo especial de educación, mayo 1998. INDEC. Encuesta de Desarrollo Social y Condiciones de Vida, Bloque de Educación y Capítulo de Formación y Capacitación para el Trabajo, 1997. SIEMPRO-INDEC. Cabe señalar que se trata de módulos especiales para los cuáles no se ha establecido una periodicidad de aplicación en el marco de las encuestas hogares que las incluyeron.

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

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

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

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

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

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

Francia constituye uno de los primeros países que desarrolló procedimientos de validación de los saberes adquiridos en la experiencia (VAE) bien en situación de trabajo, real o reconstituida, o bien a partir de un *dossier* en el que los candidatos describen las actividades que les permitieron adquirir las competencias que quieren validar. La elaboración del dossier implica “un importante trabajo de elaboración, ya que el discurso de la persona acerca de sus actividades debe poder confrontarse con las normas de evaluación,

que no pueden referirse a una actividad de trabajo específica” (Kirsch, 2000). El candidato debe llenar el dossier que describe sus actividades y experiencias y un tribunal utiliza el mismo para deducir las competencias correspondientes al referencial del título. La redacción de esta descripción exige un procedimiento de análisis y de distanciamiento por parte de los candidatos, que implican muchas veces “una vuelta sobre sí mismo para reactivar o formalizar lo que, en su bagaje personal, corresponde al título que desea obtener” (Kirsch, 2000).

A diferencia de otros países, Francia decidió abrir a validación los títulos y certificaciones existentes, más que desarrollar un sistema nuevo. De ahí, que en el sistema francés la certificación de los aprendizajes realizados en la experiencia social o de trabajo se realiza en vinculación estrecha con el sistema educativo y de formación.

En la Inglaterra de fines de los ochenta el sistema fue impulsado por el gobierno y dirigido por los empleadores. Los sindicatos se sumaron posteriormente, a través de la negociación a nivel de empresas y, recién en 1997, como integrantes de la nueva autoridad rectora (Autoridad de las Calificaciones y el Currículo-QCA) y otras instancias institucionales (Organismos sectoriales normalizadores y Standards Setting Bodies). El sistema inglés se basa en la definición de normas de competencias (NVQ), que emplean el análisis funcional para la producción de referenciales. Siendo fuertemente impulsado por la demanda, las competencias se derivan del análisis de los puestos, dentro de un campo ocupaciones (Ertl 2000). Las funciones individuales se combinan en elementos de competencia (con criterios de ejecución conexos), que representan las tareas que se consideren necesarias para determinados roles laborales, que a su vez se agrupan en unidades de competencia.

“Los británicos se vieron enfrentados a la cuestión de la precisión del referencial de las NVQs, donde los estándares son muy precisos y detallados para que cualquier evaluador sepa lo que debe buscar” (Kirsch, 2000). Las críticas a este tipo de metodología plantean que “descomponer las acciones listadas en un referencial en acciones más elementales contribuye a perder de vista el sentido de la actividad” (Kirsch, 2000). Las NVQ se basan en la evaluación del desempeño en tareas prescritas, sin vinculación con los planes de estudio de la formación profesional. Generalmente, los saberes (teóricos) no se evalúan por separado, sino que se supone que se refleja en el desempeño exitoso de la tarea. En

contraste con el modelo francés de la competencia, el papel de los saberes teóricos en el sistema NVQ siempre ha sido marginal.

Otras críticas (Brockmann et. al.; 2008) señalan que el enfoque de competencias adoptado por la NVQ amenaza socavar hasta la base mínima de saberes tácitos, en tanto el concepto de habilidades/destrezas (skills) es concebido como un atributo individual y como el dominio de un limitado rango de tareas.

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

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

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

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

En Argentina los procesos de acreditación y certificación se han iniciado recientemente. El primer antecedente legal corresponde a la Ley de Educación Superior (N° 24 521/95) que en uno de sus artículos establece la posibilidad de ingresar a este nivel a personas mayores de 25 años sin título secundario o polimodal a partir de una evaluación de aptitudes y conocimientos suficientes. Las recientes leyes de Educación Técnico Profesional (N° 26 058/05) y de Educación Nacional (N° 26 206/06) incluyen la posibilidad de otorgar certificaciones y acreditar saberes adquiridos a través de la experiencia laboral. Sin embargo, hasta el momento no se ha avanzado ni en la discusión ni los desarrollos metodológicos que requeriría el cumplimiento de estos artículos.

Pueden mencionarse dos experiencias conceptual y metodológicamente muy diferentes. Un caso corresponde a los desarrollos del Ministerio de Trabajo Nacional a través del Programa de calidad del empleo y formación. Paralelamente en el ámbito del gobierno de la Provincia de Buenos Aires existió la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales, que posteriormente cambió su denominación a Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo, lo que implicó una re-orientación sustantiva conceptual.

El programa de calidad del empleo y formación reproduce los modelos aplicados en otros países de América Latina, tomando como referencia los desarrollos de CINTERFOR (OIT) y con financiamiento de otros organismos internacionales como el BID. El programa, iniciado en 2001, ha realizado experiencias de certificación de trabajadores en oficios puntuales del sector gráfico, mantenimiento de automotores, metalúrgico y pastelero. En cada caso se ha trabajado en convenio con unas pocas cámaras empresarias y sindicatos que tienen sólo representación limitada a ámbitos locales o de ciudades, y las experiencias tienen un alcance también a ese nivel. Recientemente, se han iniciado actividades de normalización de competencias para ocupaciones de nivel operario de los sectores

automotriz, calzado, construcciones, contact center, madera, metalmecánico, naval, rural, software, vitivinícola y turismo.

Para identificar y certificar competencias se aplica el ya mencionado 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.

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

El modelo de certificación adoptado desde el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social convoca a representantes de la producción y el trabajo, sin conexión con el sistema educación y formación para el trabajo, generándose un sistema paralelo de certificaciones.

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, podría tomar una nueva faceta referida a la proliferación de certificaciones de conocimientos puntuales y/o para tareas específicas que no favorezcan la recuperación educativa de la población ni garanticen la construcción de proyectos educativos de largo plazo.

La Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo de la Provincia de Buenos Aires se creó en 2003 en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), tomando inicialmente el nombre de Agencia de Acreditación de Competencias Laborales.

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

La metodología que se utiliza 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 distinguen dos procesos: la certificación, entendida como indagar y dar cuenta de los saberes que las personas han construido para hacer frente a su trabajo, y la acreditación, que implica la puesta en relación de los saberes certificados con los niveles y modalidades de enseñanza.

La metodología propuesta incluye 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 llegan a la conceptualización de qué se hace, cómo se hace, para qué se lo hace y el por qué.

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 dialogo entre los saberes del trabajador y los del sistema educativo debería favorecer una intervención que favorezca 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; luego la experiencia fue interrumpida antes de poder extenderse.

Esta breve descripción de las experiencias en curso en Argentina da cuenta de que el proceso de reconocimiento de los saberes obtenidos por los trabajadores a través de

diversas trayectorias educativas, de formación, laborales y sociales es un tema de preocupación en la agenda de las políticas públicas de educación y formación para el trabajo, que requiere de una profunda discusión acerca de sus implicancias para superar la exclusión educativa y laboral de los trabajadores.

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

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

En una perspectiva que sostiene la capacidad de los individuos para el aprendizaje a lo largo de toda su vida, se reconoce la existencia de múltiples recursos educativos – formales, no formales e informales- a partir de los cuales se adquieren saberes que les permiten la participación en las diversas áreas de la vida social, política y laboral, aunque los mismos no sean igualmente valorados ni reconocidos socialmente.

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

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

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



Los análisis realizados hasta este momento<sup>7</sup> dan cuenta de ciertas dimensiones comunes en el abordaje de los saberes y de los conocimientos alcanzados por los alumnos niños y adolescentes, así como por los adultos:

- se aplican pruebas compuestas por ejercicios que pretenden medir objetivamente el dominio de un determinado contenido o habilidad;
- se indagan las características socioeconómicas de los sujetos y sus familias en tanto factores explicativos de los niveles de logro;
- en el caso de los alumnos se indaga sobre las características de las escuelas a las que asisten y de los maestros que les enseñan;
- en las evaluaciones a adultos importa conocer acerca de sus trayectorias educativas y de formación y los obstáculos o barreras para el acceso a la educación de adultos.

Las metodologías analizadas sobre la certificación de los saberes que los trabajadores se han apropiado en sus experiencias laborales se diferencian en cuanto a la conceptualización sobre qué se evalúa, competencias o saberes, y por lo tanto en la manera de acercarse a esa realidad:

- las competencias se certifican observando el desempeño en situaciones reales o ficticias de trabajo comparando los resultados contra un referencial basado en la desagregación de tareas de un puesto;
- los saberes requieren no sólo evaluar el desempeño sino también la conceptualización en que se funda.

La evaluación de saberes de jóvenes y adultos, especialmente aquellos que no han logrado completar la educación obligatoria, primaria y secundaria, resulta importante en tanto que, como ya ha sido planteado, los saberes de los que se disponen contribuyen a una posición más o menos ventajosa en una sociedad que se complejiza y un sistema productivo cada vez más excluyentes.

Para la política educativa y de formación para el trabajo debería constituir un insumo que en la confrontación entre saberes de los trabajadores y los contenidos del currículo para la acreditación formal de la terminalidad de un nivel y de certificación de un nivel de formación profesional, así como diseñar propuestas curriculares flexibles de

---

<sup>7</sup> Correspondientes al Proyecto de Investigación “Escenarios alternativos para la atención de demandas de educación y formación de trabajadores: apropiación de saberes socialmente necesarios y evaluación de efectos distributivos del gasto social” (UBACyT F146) Dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme, Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

continuidad educativa para completar los saberes construidos más allá de la escuela. No se trata de generar certificaciones paralelas, sino lograr el reconocimiento oficial de los saberes que habilite la movilidad horizontal y vertical por el sistema educativo y la articulación entre la educación básica y la formación técnico-profesional, de manera de favorecer proyectos educativos y de formación para el trabajo a lo largo de la vida.

La construcción de una metodología que reconozca las particularidades de los saberes provenientes de las experiencias sociales y laborales requiere “una profunda discusión epistemológica y pedagógica” (Spinosa y Drolas, 2008).

A partir de la revisión de las diversas fuentes cabe mencionar algunas grandes dimensiones que podría incluir una metodología compleja de evaluación de los saberes generales y específicos:

- objetivar y analizar las trayectorias de los jóvenes y adultos de acuerdo a los saberes que se pretenden validar:

- educativas de diversos tipo (formales, no formales e informales),
- laborales, según los sectores, ramas de actividad, ocupaciones desempeñadas;
- sociales, es decir, participación en actividades de voluntariado, en el organizaciones sociales de diverso tipo; etc.

- evaluar los saberes de los que se disponen y que esperan validar, a través de:

- pruebas para dar cuenta de los conocimientos necesarios para acreditar la completitud de un nivel y/o el acceso a otro;
- situaciones de trabajo en las que se pongan en juego los saberes necesarios para el desempeño en un puesto acompañadas de instancias de conceptualización de las acciones;

- auto-evaluación y reflexión de los propios sujetos acerca de sus saberes y capacidades y de los conocimientos que movilizan y de su utilidad/aprovechamiento en el trabajo, la vida social y ciudadana y la esfera familiar.

Una metodología de evaluación de saberes debería iniciarse con etapas de información, orientación y asesoramiento a los sujetos acerca del proceso y de las opciones de validación, seguidos por momentos de evaluación individual y grupal.

Dimensionar los resultados obtenidos sobre los saberes de los jóvenes y adultos requiere también identificar las demandas educativas provenientes de la realidad social y

productiva, tanto las expresadas desde el empleo formal como por el heterogéneo sector informal y marginal. Ello implicaría contar con un diagnóstico sobre la situación actual y las perspectivas de la estructura productiva y el mercado de trabajo así como un mapa de las necesidades educativas del que no se dispone actualmente en nuestro país.

La investigación de doctorado en curso no podrá más que plantear una metodología que pueda conjugar las diversas dimensiones en juego en la apropiación de saberes, que pueda ser discutida con especialistas e incluso con algunos interlocutores del sector público de educación y de formación para el trabajo.

En el marco del proyecto “Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina post crisis: Revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores”<sup>8</sup>, se podrá profundizar al menos en algunas dimensiones de la metodología propuesta, tales como las estrategias de aprendizaje de la población adulta y por lo tanto de construcción de saberes para el trabajo y la vida social, así como la percepción que los adultos tienen sobre los sentidos y la significatividad de sus saberes.

La aplicación adaptada al proyecto de la “encuesta sobre trabajo y aprendizaje a lo largo de toda la vida”<sup>9</sup> elaborada por el Centre for the Study of Education and Work (CSEW) de la Universidad de Toronto permitirá dar cuenta de las trayectorias de educación formal, no formal y las prácticas de aprendizaje informal que desarrolla la población adulta (mayores de 18 años), así como de las principales barreras que enfrenta para acceder a instancias de educación de adultos.

Estos estudios plantean una concepción ampliada tanto del aprendizaje, incluyendo no sólo la educación formal sino también los cursos de educación no formal y las actividades de aprendizaje informal, como del trabajo, incluyendo tanto el trabajo asalariado como el trabajo voluntario, comunitario y las actividades domésticas. “Expandir estas nociones es fundamental como para la comprensión acabada de las relaciones entre el

---

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

<sup>9</sup> National Survey of Work and Lifelong Learning del Proyecto “The Changing Nature of Work and Lifelong Learning in the New Economy: National and Case Study Perspectives”, Centre for the Study of Education and Work (CSEW)/OISE/ University of Toronto. Canadá. Dirección: Dr. David W. Livingstone

aprendizaje y otros cambios tecnológicos y sociales que están ocurriendo en los lugares de trabajo y los hogares” (Livingstone; 2005).

Si bien no se trata de un estudio dirigido a evaluar cuanto saben o cuanto conocen los jóvenes y los adultos, estas investigaciones pueden dar cuenta de dimensiones no siempre consideradas de la apropiación de los saberes tales como:

- los sentidos y la significatividad que tienen para los sujetos;
- la potencialidad/utilidad que les asignan en relación al empleo, a la vida doméstica y a la vida ciudadana;
- la percepción acerca del nivel de conocimiento y habilidades requerido por el puesto de trabajo en que se desempeña y los alcanzados por los trabajadores.

A partir de estas indagaciones se pueden construir indicadores alternativos a los clásicos de subempleo, sub-educación y sobre-educación de la población adulta y de los trabajadores. Ello implica abordar desde la perspectiva de los propios sujetos, jóvenes y adultos, las interfases entre los saberes de los que se han apropiado, los enseñados por el sistema de educación y formación y los requeridos por la realidad social y productiva.

Se trata sólo de una aproximación a un problema sumamente complejo que requiere de las políticas públicas de educación y formación para el trabajo definiciones epistemológicas, pedagógicas, metodológicas.

## **Bibliografía**

Barbier, J. M. y O. Galanatu (2003) *Saberes, capacidades, competencias, organización de los campos conceptuales*. Mimeo.

Beillerot, J., C. Banchard-Laville y N. Mosconi (1998) *Saber y relación con el saber*. Paidós Educador. Buenos Aires.

Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo (2006) En *Anales de la educación común*, n° 5, Tercer siglo, año 2, diciembre. 238-231. DGCE. Buenos Aires.

Camilloni, A. (2006) “El saber sobre el trabajo en el currículo escolar”, en *Anales de la educación común*, n° 3, Tercer siglo, año 2, abril. Buenos Aires.

Colardyn, D. y J. Bjørnavold (2005) *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Cedefop Panorama series; 117. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005.

Gentili, P. (2002) “Tres tesis sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. En Lombardi, J. C. , Saviani, D. y Sanfelice, J. L. (2002) *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Editora Autores Associados. Brasil.

- Herger, N. (2008) *La educación y formación para el trabajo en Argentina en los noventa: fragmentación y superposición de políticas y atención de los trabajadores con bajo nivel educativo*. Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, n° 20. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. 2008. En CD-Rom.
- Irigoin, M. y F. Vargas, F. (2002) *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas*. Boletín N° 152. Cinterfor. Montevideo: Cinterfor.
- Jones, Lynn y R. Moore (1995) “Apropiarse de la Competencia: el movimiento de competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de 'cambio cultural’”. *British Journal of Education and Work*, v8 n2. UK.
- Kirsch, E. (2000) “Evaluar la experiencia adquirida. Entre normas de certificación y singularidad de los itinerarios profesionales”. *Calificaciones & Empleo*, N° 27, año 2000, Piette/CEREQ.
- Kirsch, I. (2001) *The International Adult Literacy Survey (IALS): understanding what was measured*. Adult Literacy and Lifeskills Survey. Research Report. Statistics & Research Division Princeton. December.
- Livingstone, D.W., P. Sawchuk, D. Martin, R. Roth, J. Stephen (2001) *Working Class Learning: Hidden Dimensions of the Knowledge Society*. Rowman & Littlefield. . New York.
- Nonaka y Takeuchi (1995): *The knowledge creating company:how japannesse companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press.
- Novick, M. (2002) *Aprendizaje y conocimiento como ejes de la competitividad capacitación e innovación en dos tramas productivas de la industria manufacturera argentina*. Documento de Trabajo. LITTEC. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina.
- OCDE (2002) *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Editorial Santillana. México.
- Perrenoud, Ph. (2008, Junio). “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?”. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias(II)”*. Consultado 08, marzo, 2009 en [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- Riquelme, G.C. (2004) *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (1996) “La educación para el mundo del trabajo. El mandato de las competencias o la construcción conflictiva de las calificaciones”. En Camilloni, A., Riquelme, G.C. y Barco de Surghí, S. (1996) *Debates pendientes por la Ley Federal de Educación*. Novedades educativas. Buenos Aires.
- Riquelme, G.C. (1991) *Implicancias educativas en la transformación de las calificaciones ocupacionales: un abordaje teórico-conceptual*. Cuadernos de Investigación, n° 8. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. (1985) "Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis" presentado en Coloquio Regional sobre Vinculación entre la Educación y el Mundo del Trabajo, OREALC-UNESCO en *Revista Argentina de Educación*, Año IV, n° 6. Buenos Aires.
- 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.

Statistics Canada (2002) *The Adult Literacy and Life Skills Survey, 2003 Public Use Microdata File User's Manual*. Canada. 2002. Statistics Canada - Ottawa, Ontario. En página web: <http://www.statcan.ca/english/Dli/Data/Ftp/all.htm>

Statistics Canada (sf) *International Adult Literacy Survey. Microdata User's Guide*. Statistics Canada. En página web: <http://www.statcan.ca/english/Dli/Data/Ftp/ials.htm>

Stroobants, M. (1999) "Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo". *Calificaciones & Empleo*, N° 21, año 1999, Piette/CEREQ.

Tanguy, L. (2001) "De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias". En Neffa, J. C. y De la Garza, E. (Comp.) (2001) *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. CLACSOAsdi. Buenos Aires.

UNESCO (2004) LAMP Literacy Assessment and Monitoring Programme. *International Planning Report*. Montreal.

Vargas, F. (2002) *Cuatro afirmaciones en torno a la certificación\_- Todas falsas-* Boletín N° 153. Cinterfor. Montevideo.

Young, M. (2000) *O currículo do futuro*. Papirus. Campinas. San Pablo.