

LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY

Proyecto Binacional Colombia-Uruguay

Acreditación de Saberes y Validación de Conocimientos

2017-2019

Soc. Alicia Dambrauskas

A.T. Área de Educación No Formal

Dirección de Educación - MEC

mec
Ministerio de Educación y Cultura
Uruguay

Dirección de
Educación

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

Proyecto Binacional Colombia-Uruguay “Acreditación de Saberes y Validación de Conocimientos”.

Integrantes del Proyecto:

URUGUAY

MEC: Acuña, Javier; Bonilla, Washington; Contera, Cristina; Dambrauskas, Alicia; Picatto, Carla; Sosa, Rodolfo; Neirotti, Lucía.

UTEC: Peluffo, Beatriz; Pérez, Martín.

CETP: Gabriela Castro.

AUCI: Andrea Vignolo, Viviana Mezzetta.

COLOMBIA

ASCUN: Chaves, Lucía, Elizabeth Bernal.

SENA: Rodríguez, Paola;

APC

La elaboración de este informe estuvo a cargo de: Alicia Dambrauskas

Agradecemos a: Javier Acuña (por su atenta lectura y comentarios sobre el informe) y a Cristina Contera por sus aportes al inicio del proyecto.

Montevideo, 2020.

Ministerio de Educación y Cultura - Dirección Nacional de Educación

Montevideo, Reconquista 535, piso 6

(+598) 9150103 Int. 1616

<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/>

Informe digital: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/acreditacion-saberes-oportunidad-para-cambio-del-sistema-educativo>

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. METODOLOGÍA DESARROLLADA	4
3. CONCEPTUALIZACIÓN: DE QUÉ HABLAMOS CUANDO NOS REFERIMOS A LA AS EN ESTE ESTUDIO	6
3.1 PUNTO DE PARTIDA.....	6
3.2 LA VOZ DE LOS ACTORES.....	8
3.3. DESDE UNA MIRADA TRANSVERSAL	13
4. FUNDAMENTOS PARA IMPULSAR UNA POLÍTICA EDUCATIVA EN RVAS.....	15
5. EL TRÁNSITO A LA IMPLEMENTACIÓN: LAS EXPERIENCIAS EN LOS DIFERENTES NIVELES	18
5.1. EDUCACIÓN PRIMARIA	18
5.2. EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA (EMB).....	19
5.3. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS)	25
5.4. EDUCACIÓN Terciaria, Formación en Educación.....	26
5.5. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	31
6. TENSIONES-RESISTENCIAS.....	38
7. DESAFÍOS	44
8. REFLEXIONES HACIA EL FUTURO	48
9. BIBLIOGRAFÍA.....	51
10. ANEXOS	53

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento es producto del trabajo de campo desarrollado en el marco de la Fase II del Proyecto Binacional Colombia-Uruguay “*Acreditación de saberes y validación de conocimientos*”, a los efectos de definir un estado del arte de los procesos de Reconocimiento, Validación y Acreditación de saberes (RVAS) en nuestro país.

Por honestidad intelectual, cabe señalar que no constituye el primer intento de abordar un estado de situación en la materia, no obstante, dada la amplitud del campo considerado, su dinámica (si bien no ágil, sí heterogénea), las particulares características de nuestro sistema educativo y la multiplicidad de términos empleados para procesos de similar naturaleza, nos establecimos tres propósitos:

- Realizar una recopilación de normas que habilitan en cada nivel y ámbito educativo concretar acciones de RVAS.
- Recoger la palabra de aquellos actores que están o han estado directamente involucrados en esas acciones.
- Realizar una mirada reflexiva en esas dos dimensiones (normativa y fáctica) a los efectos de extraer aprendizajes que aporten a la construcción de una política de RVAS que estimamos no sólo de justicia para las personas que no han podido ejercer plenamente su derecho a la educación, y por tanto, necesaria y pertinente, sino también estratégica para el país en términos de propiciar un desarrollo de carácter inclusivo.

Nuestro enfoque se centrará en el proceso o ciclo de la política pública que instaaura la posibilidad de acreditación de saberes en nuestro sistema educativo. La perspectiva de proceso adoptada no refiere exclusivamente a una identificación de etapas que se suceden linealmente hasta la obtención de los resultados esperados a partir de la formulación del enunciado formal de la política, sino, en base al fundamento señalado por varios autores:

“(…) las políticas públicas no son simplemente objetos de elección para un planificador social que intenta maximizar el bienestar de la población. Más bien, las políticas públicas emergen de un proceso de toma de decisiones que involucra una multiplicidad de actores políticos que interactúan en una variedad de escenarios” (Scartascini et. al, 2011:2)

2. METODOLOGÍA DESARROLLADA

Cabe señalar que el punto inicial del marco temporal de nuestro estudio se ubica en el año 2008, pues si bien existen experiencias previas, el tiempo acotado de esta investigación exploratoria no habilitaba una búsqueda rigurosa de la génesis de todas las experiencias, algunas muy relevantes, que le antecedieron. Esto no significa que, en el transcurso del estudio, sean citadas por las personas entrevistadas y por tanto incorporadas como referencia explícita.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

La elección del año 2008 tampoco es arbitraria, sino que se fundamenta en que fue a fines de ese año cuando se aprobó la Ley General de Educación Nº 18.437 (LGE), que constituyó un hito importante per se, pues saldó una larga asignatura pendiente desde la salida de la dictadura (1985) en que el sistema educativo nacional se rigió por la Ley Nº 15.739, conocida como “de emergencia”.

En sentido más estricto en relación a los fines de este estudio, debemos señalar que la LGE realiza varios cambios sustantivos en la concepción de la Educación al poner a las personas como sujetos de ese derecho fundamental y a lo largo de toda la vida, y por primera vez en el contexto nacional, reconocer y definir un campo educativo hasta ese momento invisibilizado: el de la educación no formal.

“La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación socio-cultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros). (LGE, Art.37)

Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.”¹

Simultáneamente y como correlato de estos cambios, introduce un nuevo concepto, el de la **validación de los conocimientos**, consignado en el Artículo Nº 39, que a continuación transcribimos por constituir una referencia permanente en todos los procesos de RVAS desarrollados en los diferentes niveles de nuestro sistema educativo.

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

*La **Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública** en el plazo de 180 días posteriores a la entrada en vigencia de la presente Ley, **reglamentará los procedimientos de validación y evaluación**, estando a cargo de la institución del Sistema Nacional de Educación Pública correspondiente, la expedición de los certificados, previa solicitud del interesado.”²*

A los efectos de cumplir con nuestros objetivos, se desarrolló una metodología con dos estrategias combinadas.

1. Realizar una búsqueda documental sistemática para recolectar las diferentes fuentes que dieron un marco normativo a las experiencias desarrolladas. Las mismas fueron agrupadas por institución a la que pertenecen y ordenadas a su interior cronológicamente. Esta recopilación de antecedentes normativos se expone en el Cuadro que figura como Anexo I.

¹ Subrayados nuestros.

² Subrayados nuestros.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

2. Desarrollar entrevistas de carácter semi-estructurado con actores directamente involucrados en procesos de RVAS en cada uno de los niveles educativos de nuestro Sistema Educativo Formal. La nómina de informantes calificados entrevistados figura en el Anexo II y la pauta de entrevista empleada se incluye como Anexo III.

El análisis comparativo de estas dos dimensiones del estudio, una documental y otra vivencial, la entendimos de carácter heurístico relevante porque en términos generales, es en la implementación de las políticas donde se visualizan las brechas entre el “deber ser” de la intencionalidad de la política y el efectivo “hacer” que posibilita la realidad en la cual se pretende intervenir.

Existiendo una intencionalidad de impulso de una política de RVAS en el sistema educativo uruguayo, por los fundamentos que se expondrán en el apartado 4 de este documento, el conocimiento específico de esa brecha entre la intención y la acción, es esencial para poder actuar en los factores que la generan.

Como criterio metodológico general tomaremos un análisis alineado con el Modelo Interactivo de la implementación que se explicita a continuación:

“La implementación es a menudo un aspecto crucial del proceso de formación de la política, y sus resultados son altamente variables. La variación de estos resultados deriva del hecho de que la implementación es un proceso interactivo y continuo de decisión, tanto de las élites políticas (actores que ocupan cargos de responsabilidad política y por lo tanto toman decisiones) como para los managers o implementadores, en respuesta a las reacciones actuales o anticipadas a las iniciativas reformistas.”
(Zeller, N., 2007: 23)

3. CONCEPTUALIZACIÓN: DE QUÉ HABLAMOS CUANDO NOS REFERIMOS A LA ACREDITACIÓN DE SABERES EN ESTE ESTUDIO

3.1 PUNTO DE PARTIDA

A los efectos de delimitar nuestro objeto de estudio, quisiéramos precisar que el foco de nuestro análisis estará centrado específicamente en los procesos de RVAS en sentido estricto, es decir, los diferentes instrumentos empleados por el sistema educativo para hacer explícitos, reconocer y acreditar, los saberes que las personas han adquirido en diferentes ámbitos, no necesariamente asociados al sistema educativo formal.

Si bien puede haber alguna referencia a modalidades de cursado más flexibles para la culminación de niveles educativos, estrategia que el sistema educativo formal ha desarrollado en diferentes formatos con una intencionalidad específica de inclusión y continuidad educativa, no serán las mismas nuestro principal foco de interés.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

Como punto de partida conceptual, tomaremos la definición de RVAS que acordamos en la Fase I del proyecto³ que oficia de marco de referencia de este estudio y que a continuación, transcribimos:

“Se entiende por “Acreditación de Saberes” aquellos procesos que llevan al reconocimiento, la validación y la certificación del conocimiento tácito y explícito que posee una persona, en forma de competencia, a partir de los saberes que moviliza en su desempeño, independientemente de cuándo, dónde y cómo se han adquirido.

La finalidad y objetivos de estos procesos dependen de la utilidad que tenga la acreditación, ya sea para el ámbito educativo como laboral. Es en este ámbito que se integran ambas dimensiones y se interconectan por los mismos procesos de reconocimiento, validación y acreditación.

En el primer caso para asociarlo a una formación que puede culminar con una titulación, así como una vía de inclusión a un trayecto de formación determinado reconociendo créditos o para operar el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida donde se transitan diferentes tramos de aprendizaje que están articulados entre lo informal, no formal y formal; en el segundo para formalizar los saberes que tiene un trabajador con el fin de explicitar la experiencia adquirida y mejorar el nivel ocupacional en que se encuentra, o para calificar a un determinado cargo o beneficio dentro del concepto de “Trabajo Decente” .

De esta definición destacamos algunos aspectos:

- Se trata de procesos que incluyen diversas fases: reconocimiento, validación y acreditación. Y culmina con el otorgamiento de créditos. Cabe señalar que, si bien no se explicita en la definición, el punto de partida para alcanzar el reconocimiento es un dispositivo de evaluación. El binomio evaluación-acreditación es sustantivo en el proceso.
- Toman como centro de la política a las personas y no a las instituciones, pues el reconocimiento, validación y acreditación es de los aprendizajes incorporados por los sujetos en el más amplio campo educativo: formal, no formal e informal.⁴

³ Informe Final FASE I del Proyecto, 2018, Pags.7-8

⁴ En 1973, en su obra “*New Paths To Learning for Rural Children and Youth*”(International Council for Educational Development for UNICEF).Coombs, Prosser y Ahmed, introducen por primera vez esta distinción conceptual, buscando hacer visibles las formas no convencionales de la educación.

«Al hablar de **educación informal** nos referimos exactamente al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno —de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación» (p. 10)

«La **educación formal** significa, desde luego, el «sistema educativo» jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo» (p. 11)

«(...) definimos la **educación no formal** como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido —tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia— que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables (p. 11, en cursiva en el texto original)

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

- La finalidad esencial de los procesos de RVAS, que están destinados a la población joven o adulta que se encuentra por fuera del sistema educativo formal y ha superado las edades teóricas de cursado regular, es estimular la continuidad educativa al reconocer lo ya aprendido y favorecer la navegabilidad en el sistema educativo.

- De cumplirse el propósito precedente, los efectos pueden trascender el ámbito educativo hacia el ámbito laboral, pues la mejora en sus calificaciones profesionales puede dar lugar a la ampliación de las oportunidades laborales de las personas.

Para la implementación de los procesos de RVAS se deben establecer principios organizadores y utilizar un sistema de créditos como unidad de medida de la actividad realizada y aprendizajes adquiridos por las personas, lo que puede facilitar su trayectoria académica y también laboral, pues los créditos tienen la potencialidad de ser convalidados total o parcialmente en los dos ámbitos.

3.2 LA VOZ DE LOS ACTORES

¿Qué dicen las personas entrevistadas en relación al alcance de estos procesos en sus respectivas instituciones?

- **CETP-UTU**

“Es un proceso educativo que permite evaluar y sistematizar competencias profesionales y saberes adquiridos por experiencia de vida y/o laboral mediante propuestas flexibles que generan “aprendizajes significativos” basados en la integralidad curricular. Concede la continuidad educativa hacia propuestas de especialización o culminación de ciclos educativos.”⁵

Uno de nuestros entrevistados⁶ de la institución realizó la siguiente distinción conceptual respecto a los procesos de RVAS:

*“La definición es que la **validación** reconoce, con la intencionalidad de validar un ciclo educativo; la **acreditación** reconoce para darle continuidad educativa a esa persona; la **certificación** lo mismo, reconoce en estos momentos únicamente para validez del mercado laboral. Hoy por hoy no tiene una continuidad en el sistema educativo formal público.*

Los tres para nosotros tienen que ser un proceso, no puede ser una prueba única, una instancia, no puede ser un momento, y defendemos el proceso con una mediación pedagógica. Entre estos tres procesos, validación, acreditación y certificación, que comparten ser un reconocimiento de lo que la persona aprendió por fuera de las instituciones formales, hacemos solo esta distinción. Conceptualmente son lo mismo.” (Entrevista N°10)

Observamos, además de la desagregación conceptual intra-institucional, que aún está pendiente el reconocimiento de aprendizajes como mecanismo legítimo, por sí solo, para la culminación de niveles educativos.

⁵ <http://pcentrales.anep.edu.uy/index.php/acreditacion-de-saberes>

⁶ Prof. Eduardo Porro, Responsable Pedagógico de la DICAS (División Capacitación y Acreditación de Saberes del CETP-UTU)

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

- CFE

“La acreditación de saberes se enmarca en el derecho a la educación durante toda la vida, y refuerza la convicción de que no solamente aprendemos en los ámbitos formales e informales propiamente educativos, sino que también, hay experiencias que vamos adquiriendo a través de nuestra forma de trabajar y de participar en distintas actividades, que en definitiva son educativas y exigen ser reconocidas”.⁷

Específicamente en lo atinente a la experiencia de Reconocimiento de Competencia Notoria para el Área Artística⁸, la misma se conceptúa de esta manera:

“Se entiende por Reconocida Competencia Notoria aquella originada en una formación sistemática, una actuación específica que se ha desarrollado en el ámbito correspondiente al área de conocimiento implicada, una actuación docente profesional y el desarrollo de actividades inherentes a la misma en Instituciones conocidas y respetadas por su proyección o inserción cultural pública, privada, nacional o internacional”.(Entrevista N°7)

- CFE/INET

“La Acreditación de Estudios permite validar académicamente trayectos curriculares, cursos asignaturas y otras actividades formativas desarrolladas previamente por el estudiante en carreras técnicas o tecnológicas terciarias o universitarias (...)” (Art.1 Reglamento para la Acreditación de Estudios de Maestro Técnico y Profesor Técnico, 2014)

“La Acreditación de Estudios será considerada un procedimiento particular de Convalidación de Estudios, es decir de análisis comparativo de currículos realizados en centros extranjeros o en centros oficiales o privados en el Uruguay (...)” (Art. 2 Reglamento para la Acreditación de Estudios de Maestro Técnico y Profesor Técnico, 2014)

Los principios que orientan los procesos de RVAS en el INET, son los de flexibilidad y razonable equivalencia, a partir de cuyo análisis se resuelve la concesión o no de terminados créditos.

- CODICEN-DESEJA⁹

La prueba de Acreditación por experiencia de Educación Primaria

Esta modalidad consiste en una prueba para la obtención de un certificado que acredite aprendizajes compatibles con la finalización del ciclo primario. Fue propuesta por la ex Inspección Nacional de Educación de Adultos del CEP (Consejo de Educación Primaria), en el año 1987, aprobada por el Consejo Directivo Central en diciembre y aplicada en agosto del siguiente año.

⁷ Palabras de la Directora del Consejo de Formación en Educación, Mag. Ana Lopater, en la apertura del Seminario sobre Acreditación de Saberes organizado por la OEI en agosto 2017.
<https://www.anep.edu.uy/15-d/acreditaci-n-saberes-promueve-reflexi-n-expertos-educaci-n>

⁸ Art.2. del el Reglamento del CFE, aprobado por Acta N° 29, Res. N° 37, Exp. 2016-25-5-004006.

⁹ Intencionalidad de la Prueba de Acreditación de Educación Primaria expresada por la Directora Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (ANEP-CODICEN) en entrevista realizada en junio 2019.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

“Se valora la experiencia de vida y se entiende que no es necesario que los adultos transiten por cada uno de los años de Educación Primaria. Por ello hay que buscar la forma de acreditarla, mediante un instrumento que pueda dar cuenta de los aprendizajes adquiridos. Desde siempre se ha utilizado el término acreditación para este proceso”¹⁰ (Entrevista N°1)

- MEC

- MEC -SNIC

El Ministerio de Educación y Cultura no realiza una formulación conceptual específica para los procesos de acreditación en los cuales interviene, sino que se remite al Art. N° 39 de la Ley General de Educación que, como ya se señaló, establece la posibilidad de validación de conocimientos, habilidades o aptitudes de las personas independientemente del ámbito en el cual fueron adquiridos. Los procesos de acreditación en los cuales participa tienen diferentes vertientes, pero todos ellos son de carácter interinstitucional.

Así, en lo relativo a sus actuaciones en la Comisión Ad Hoc¹¹ creada en el Decreto 100 que regula la Ley N° 19.353 que da origen al Sistema Nacional Integrado de Cuidados, (SNIC) a los efectos de reconocer la formación, capacitación o experiencia de las personas que actuaban como cuidadores en forma previa a la creación del SNIC, se limitó a acreditar total o parcialmente las formaciones con razonable equivalencia en contenidos y carga horaria al Diseño Curricular Básico aprobado por la Junta Nacional de Cuidados.

“Se trata un estudio comparativo técnico entre lo definido como formación, que tiene carácter prescriptivo, y está expresado con enfoque de competencias, y lo que la gente trae. Es a mi modo de ver metodológicamente un proceso de reválida”. (Entrevista N°6)

- MEC- UNASEV- CETP/UTU

En lo relativo a la experiencia de UNASEV (Unidad Nacional de Seguridad Vial”, para el proceso de acreditación de los instructores de las academias de conducir, el dispositivo fue otro:

“Se acreditaron saberes que las personas habían adquirido en el ámbito de su experiencia laboral, no en la capacitación. Se acreditaban competencias en función de un perfil profesional previamente definido. En el proceso quedó conformado una suerte de diseño curricular.” (Entrevista N°6)

- MEC- PNET/CECAP- CETP/UTU

Tomando otra experiencia de acreditación, destinada a los jóvenes, en particular aquellos que han tenido dificultades para la sostenibilidad del cursado en la Educación Media Básica,

¹⁰ <https://www.anep.edu.uy/15-d-noticias-dseja/prueba-acreditacion-saberes-por-experiencia-educacion-primaria>

¹¹ Integrada por el Ministerio de Desarrollo Social, el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional, la ANEP a través de su Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos y el propio Ministerio de Educación y Cultura, cuya titular emite las Resoluciones de Acreditación de Saberes de los postulantes.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

encontramos la propuesta educativa “Redescubrir”, que articula en una modalidad flexible e integral, dos modalidades educativas no sólo diferentes sino pertenecientes a diferentes instituciones: el MEC, a través de su propuesta de PNET-CECAP¹² y el CETP-UTU con su propuesta de Formación Profesional Básica (FPB).

En relación a “Redescubrir”, el Consejo de Educación Técnico Profesional, en su Resolución 765/14, de fecha 2 de abril 2014, cuando analiza y presenta la propuesta articulada señala:

“Se materializa de este modo, una propuesta en concordancia con una política integrada desde el Sistema Nacional de Educación Pública, que integra trayectorias educativas, reconoce los aprendizajes adquiridos y propone un marco de acción educativo flexible, centrado en los jóvenes como sujetos de derecho. (...) Utiliza una metodología de trabajo centrada en el sujeto y en la experiencia de los procesos de aprendizaje, resignificando lo singular y lo comunitario, al mismo tiempo que atiende las particularidades de los territorios.” (Entrevista N°2)

- SNFP

En el año 2012 se alcanza un acuerdo interinstitucional para la creación de un Sistema Nacional de Formación Profesional con el propósito estratégico de articular el ámbito educativo y laboral, facilitando la navegabilidad por el sistema educativo y mejorando las posibilidades de inserción laboral de las personas.

En ese gran marco se han desarrollado diferentes acciones y experiencias, pero en razón de su vínculo con el tema de la acreditación de saberes en general y de la conceptualización de la misma en particular, citamos el concepto de certificación de competencias, iniciado en el año 2013 en un convenio bilateral entre el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el CETP-UTU y que recientemente ha dado lugar al programa Uruguay Certifica¹³.

*“La certificación de competencias, es el reconocimiento público y formal de la capacidad laboral demostrada por un trabajador, efectuado en base a la evaluación de sus competencias en relación con una norma, estándar o perfil profesional elaborado. Busca reconocer formalmente los conocimientos, habilidades y actitudes de los trabajadores, independientemente de la forma en cómo los hayan adquirido.”*¹⁴

- UdelaR

A nivel terciario y universitario, en el año 2009 a través del Decreto N° 334/009 se establecen lineamientos de modo de favorecer la movilidad de los estudiantes en el sistema educativo, estimulando la continuidad de estudios. En ese marco, en el año 2010 se instalan los Ciclos

¹² Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET)/Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP)

¹³ Uruguay Certifica es un espacio interinstitucional validado por el Estado, el ámbito educativo, el Sector Trabajador y el Sector Empresarial para reconocer pública y formalmente la capacidad laboral, los conocimientos y habilidades de las personas trabajadoras.

¹⁴ Extraído de “Proceso para la Certificación de Competencias Laborales”, MTSS/DINAE, CETP-UTU, OIT/CINTERFOR, 2014.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

Iniciales Optativos¹⁵ (CIO) y en el 2014 se reglamenta el Art. 34 de la Ordenanza de Estudios de Grado, que establece los mecanismos internos de validación.

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

Entrevistado el Pro Rector de Enseñanza de ese período, el Dr. Luis Calegari realizó el siguiente señalamiento:

“La forma de ingreso a la Universidad se ha flexibilizado. Se ha avanzado en el reconocimiento de tramos de formación. (...) La mayoría de las carreras universitarias posibilitan el ingreso de estudiantes con cualquier bachillerato.

Otro aspecto es el reconocimiento de formaciones de grado realizados en contextos terciarios no universitarios cuando se deja realizar un posgrado universitario. Hay ejemplos de posgrados conjuntos UdelaR-ANEP. (...)

*Si queremos que la gente se siga formando es necesario tener una política de acreditación de saberes. **No se puede volver tres casilleros para atrás permanentemente.”***

- UTEC

La posibilidad de Acreditación de Saberes es recogida en el literal E del Art.2 (Fines) de la Ley de Creación de UTEC N°19.043 y en el Art. 5 del Reglamento General de Estudio de UTEC.

Es un procedimiento implementado para reconocer saberes desarrollados por las personas fuera de la educación formal. Este procedimiento permite estructurar un conjunto de saberes, asociarlos a un nivel académico y establecer en qué medida una persona domina estos saberes a los efectos de desempeñarse en un ámbito y nivel académico determinados.¹⁶

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

¹⁵ Una vía alternativa de acceso a la Universidad, que apunta a superar las dificultades que enfrentan los estudiantes cuando ingresan a la misma y que sin duda contribuyen a su desvinculación precoz del sistema educativo. Se destaca el carácter Optativo pues brinda la posibilidad a los estudiantes de ingresar directamente a cualquier carrera universitaria, flexibilizando el ingreso mediante el reconocimiento de créditos o reválidas.

¹⁶ <https://utec.edu.uy/futuros-estudiantes/#1508773428243-6cecd6b5-f70f>

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

La persona responsable del Área de Acreditación de Saberes de la UTEC, fundamentó y definió la acreditación de esta manera:

*“La intencionalidad de la acreditación para la **Universidad no refiere a la culminación del ciclo anterior, sino al inicio del ciclo universitario**¹⁷. Si la persona interesada en ingresar no tiene la certificación de conclusión de la educación secundaria, debíamos asegurarnos que contaba con los conocimientos necesarios para sostener y tener éxito en el primer año de la carrera. Ese fue el nudo estratégico.” (Entrevista N°9)*

3.3. Desde una mirada transversal

Si realizamos una mirada de carácter transversal a todas las conceptualizaciones del término acreditación, observamos algunos elementos que nos pueden dar una aproximación a las características de los procesos de RVAS en nuestro país:

- Multiplicidad de términos para su identificación:

De las entrevistas realizadas surgen diferentes nominaciones para identificar los procesos de RVAS. A saber: acreditación de aprendizajes, convalidación, validación, homologación, reválida, certificación, reconocimiento de competencia notoria, reconocimiento de competencia laboral.

Inclusive, en el caso de CETP/UTU, se aplican tres términos (validación, acreditación y certificación) de acuerdo a los propósitos que se buscan (continuidad educativa para la acreditación y reconocimiento de competencias laborales para la certificación), restringiendo el término validación al reconocimiento de todo un nivel educativo, señalando que aún no se ha implementado esta posibilidad.

Sin embargo, el Art. 39 de la LGE no restringe el término validación a este propósito sino como estímulo para habilitar la continuidad educativa genéricamente.

Ante esta multiplicidad de denominaciones, resulta curioso que en ninguna institución se hace referencia a la sigla RVAS, término propuesto por UNESCO y que hemos tomado como punto de partida conceptual por entenderla comprensiva de todo el proceso y porque otorga amplitud conceptual.

La diversidad terminológica, añade dificultades a la ya de por sí compleja comunicación interinstitucional, y estas repercuten en la utilización del recurso por parte de los sujetos a quienes está destinada la política. Podríamos atribuir esta diversidad a las características intrínsecas de nuestro sistema educativo nacional, fuertemente compartimentado, pero autores que han abordado la temática en otros países, como el pedagogo español Medina Fernández¹⁸, señalan la misma dificultad.

¹⁷ Sobre lineado nuestro. Se observa en la cita el peso del principio de autonomía. Cada institución actúa sobre el ámbito de su competencia, sin invadir los demás. Reconocer la culminación del nivel medio implicaría hacerlo.

¹⁸ Medina Fernández, Oscar, Educar 38, 2006: 115

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

Quizás, esta diversidad, en definitiva responde a que se trata de procesos de transformación en construcción, aún no laudados ni legitimados en su cabal trascendencia, tan solo incipientes.

- Todas refieren a procesos y cuentan con alguna mediación pedagógica

Esto es claramente observable en los procesos de certificación de competencias laborales, que presentan objetivamente distintos momentos, o en la actuación de tribunales que evalúan trayectos formativos con variados instrumentos. Sin embargo, aún en los dispositivos de RVAS de prueba única, la misma está precedida de instancias de orientación y/o asesoramiento por parte de educadores¹⁹.

Son procesos que responden a demandas específicas, no regulares, y por tanto, desafían al sistema educativo en su conjunto y en particular a los educadores que asumen la mediación pedagógica, muchas veces sin protocolos suficientes ni recursos metodológicos precisos, para que las personas puedan transitar con éxito “el laberinto de la acreditación de saberes”²⁰ ejerciendo su derecho a la educación.

De acuerdo a la Reglamentación del Art. N°39 de la LGE redactada por la ANEP²¹, se entiende por mediación pedagógica

“(…) la actividad que el docente desarrolla con el fin de que quien inicia un proceso de acreditación tome conciencia, explicita y sistematice los saberes que ha ido incorporando como resultado de su experiencia de vida. El fin de esta mediación es que la persona logre formalizar dichos saberes y sea capaz de transferirlos para ser usados en contextos diferentes a los que los generaron.”

- Exigen flexibilización de lo estatuido

Los procesos de RVAS son en esencia rupturistas de lo regular, lo habitual, lo lineal. Intentan derribar barreras antes infranqueables para las personas que habiendo interrumpido la trayectoria educativa formal, (mas no sus aprendizajes) quieran retomarla.

Para hacerlo posible se debe incursionar en la innovación, sorteando la progresión gradual. Una innovación pedagógica que además debe estar asociada a la calidad, para que de esta manera pueda adquirir legitimidad social.

- A todas subyace el reconocimiento (con diferentes alcances) mediante evaluación

Todo proceso de RVAS tiene implícito un mecanismo de evaluación. Constituyen un binomio indisoluble.

Así lo describe Medina Fernández:

¹⁹ Con excepción de la prueba única para la acreditación de EMB, cuya convocatoria en por parte de la ANEP se realizó simultáneamente a la escritura de este documento.

²⁰ Acuña, Javier, 2018: 59.

²¹ Resolución del CODICEN N° 5, Acta N° 75, 16/9/2014, difundida por Circular N°20/2014.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

“(…) la acreditación es un proceso de evaluación y, como tal, un juicio que emite un profesional, o un conjunto de profesionales de la educación, consistente en identificar, reconocer y certificar oficialmente que una persona ha adquirido determinados aprendizajes dentro o fuera de los circuitos convencionales de formación, lo que la hacen acreedora de una competencia general, de un certificado, diploma o título oficial o de parte de los mismos.”²²

Lo que hará distintivo cada proceso, serán los dispositivos empleados en el desarrollo de la evaluación y que pueden ser múltiples: pruebas teóricas y/o prácticas, observación, portafolios de evidencias, entrevistas.

Y los puntos de partida en común serán ciertos estándares que actuarán como referencia: los diseños curriculares y los perfiles de egreso elaborados con logros de aprendizaje específicos.

En este sentido, la aprobación de un Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) por parte de la ANEP, en setiembre de 2017, constituye un hito trascendente al expresar en términos de logros de aprendizaje, y por tanto colocando en el centro a los sujetos de la educación, cuáles aprendizajes son sustantivos en el transcurso de toda la educación obligatoria, detallándolos por niveles, brindando así coherencia a las trayectorias educativas y fomentando siempre su continuidad.

4. FUNDAMENTOS PARA IMPULSAR UNA POLÍTICA EDUCATIVA EN RVAS

La División Investigación y Estadísticas del MEC, define el logro educativo de una persona como el nivel educativo más avanzado que ésta alcanzó en el marco de la estructura de certificaciones nacionales. A su vez,

“el monitoreo del porcentaje de personas posicionadas en dicha estructura de certificaciones configura uno de los indicadores de desigualdad social más utilizados por la bibliografía especializada.

Mostrar el máximo nivel educativo alcanzado por la población adulta permite reflejar el impacto acumulado del sistema educativo en la formación del capital humano del país. El análisis considera los 25 años como edad de partida, en tanto se realiza la medición en personas que tuvieron la oportunidad de transitar por todos los niveles del sistema educativo. En estos términos importa la finalización de los diferentes niveles por la población adulta, (...)”²³

Observando la publicación de referencia encontramos que el 34,3% de nuestra población mayor de 25 años tiene Primaria Completa como mayor nivel educativo alcanzado, el 9,6% Educación Media Superior Completa y el 12,4 Educación Terciaria Completa.

Existe además una relación significativa entre el nivel educativo alcanzado y el nivel de ingresos, constatándose que una persona cada dos (57,5%) culmina el nivel terciario en el quintil de ingresos más alto, en tanto, en el quintil más bajo, una de cada dos personas culminan la educación primaria (49,3%).

²² Fernández Medina, O., Revista Educar N°38, 2006: 113.

²³ Logro y Nivel Educativo 2018, MEC.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

En un contexto en el que a la fuerza de trabajo más demandada y mejor remunerada es la destinada a puestos de trabajo con un fuerte componente cognitivo no rutinario y elevadas habilidades tecnológicas, la posibilidad de un desarrollo sostenible e inclusivo se vuelve utópica.

“Es una paradoja de nuestro tiempo que cuando por fin parece acercarse esa utopía meritocrática en la que la suerte de todos dependerá más y más de sus capacidades (innatas y adquiridas) y no de su riqueza o de su status de nacimiento, lo que se dibuja en el horizonte no sea una sociedad por fin igualitaria sino tanto o más desigual y polarizada que las viejas sociedades estamental o industrial.” (Enguita, M., 2009)

Estas palabras, nos conducen directamente al primer fundamento de impulsar una política de RVAS:

- LA JUSTICIA SOCIAL.

Existen sujetos individuales y colectivos que por diferentes razones, muchas vinculadas a la necesidad de incorporarse tempranamente a la actividad productiva o reproductiva (cuidados), como corolario, han debido desvincularse del sistema educativo formal y no han podido ejercer su derecho humano a la educación establecido por ley. No obstante, durante esas experiencias, han adquirido diversos aprendizajes potencialmente reconocibles, validables y acreditables.

- ESTIMULAR LA CONTINUIDAD EDUCATIVA Y EVITAR LA DESVINCULACIÓN DEFINITIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO

En una sociedad en continuo cambio, donde el conocimiento en todas las áreas se multiplica incesantemente a un ritmo cada vez más vertiginoso, pensar en la secuencialidad de un tiempo para conocer y otro para hacer, es anacrónico.

Todas y todos debemos constituirnos en continuos aprendientes, y aquellos saberes adquiridos en otros ámbitos deben ser evaluados y reconocidos total o parcialmente por el sistema educativo; éste debe dar lugar al “afuera” adquiriendo permeabilidad. Este último concepto nos conduce al siguiente fundamento.

- ASEGURAR LA NAVEGABILIDAD POR EL SISTEMA EDUCATIVO, ESPECÍFICAMENTE HABILITANDO EL TRÁNSITO ENTRE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEL ÁMBITO FORMAL Y NO FORMAL

Identificados estos campos educativos desde los ´70, es decir, hace casi medio siglo, y existiendo experiencias de diferente alcance y dimensión, la complementariedad entre ambos, aún permanece cuestionada, permaneciendo las personas, rehenes de las etiquetas de las que son portadores, conforme al ámbito educativo en que adquirieron sus aprendizajes.

¿Si el centro de preocupación de acuerdo a la LGE es la persona y no las instituciones, por qué persiste la dificultad en establecer pasarelas y puentes entre los diferentes campos educativos?

- FACILITAR LA ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL TRABAJO

En párrafos anteriores señalábamos que en la actualidad, la educación ya no es una preparación para el mundo del trabajo, sino que entendida con criterio amplio y no restringido a la educación formal, incorporamos aprendizajes en forma recurrente, permanente. Nos

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

educamos “a lo largo de toda la vida”, y uno de los ámbitos privilegiados para el aprendizaje es precisamente el laboral.

Ya desde principios del Siglo XX, John Dewey, un reconocido y también criticado filósofo y pedagogo que promovió la escuela activa, sustentada en su teoría del conocimiento, destacaba la

“necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento.

(...)

La unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de experiencia real y la educación.”

(Dewey, J., 1993:1-5)

Finalizando el siglo, al abordar la especificidad de la educación de adultos, Medina Fernández, a partir de múltiples aportes teóricos e investigaciones, al referirse a la experiencia como fuente de aprendizaje y conocimiento destaca:

“(…) Por otra parte, desde el punto de vista del aprendizaje, la experiencia va a desempeñar una función importante en las personas adultas: facilita el procesamiento de la información al permitir establecer relaciones significativas entre los nuevos aprendizajes y los que ya se poseen a través de la experiencia; en este sentido, podemos decir que la experiencia funciona como fuente de aprendizaje. Pero la experiencia, además de funcionar como una fuente de aprendizaje, en el caso de las personas adultas funciona también como una fuente de conocimiento, toda vez que la experiencia previa va a operar como un elemento de contraste o de validación acerca de los conocimientos nuevos que están presentes en todo proceso de aprendizaje.” (Fernández, Medina, 2000:111)

El trabajo, es una fuente importante de incorporación de saberes a través de la experiencia, no sólo instrumentales, operativos, conceptuales y cognitivos, sino también sociales. En el ámbito productivo, el saber hacer, pensar y estar, confluyen y se enriquecen activamente. Sin embargo, se trata de saberes implícitos en el desempeño laboral, evidenciados a través de los productos alcanzados, pero muchas veces, no claramente identificados por sus portadores.

Es preciso, para proceder a su reconocimiento por parte del sistema educativo formal, explicitar esos saberes a través de evidencias, y relacionarlos con los contenidos de sus diseños curriculares. Esa es la complejidad intrínseca a los procesos de RVAS, pero su desarrollo cumple un doble propósito: estimular la continuidad de la trayectoria educativa y mejorar la inserción laboral.

La apertura de nuevas posibilidades para las personas, puede tener impactos en la sociedad en su conjunto, a saber:

- RACIONALIZAR RECURSOS DE LA SOCIEDAD

Al no invertir con reiteración en lo que las personas ya saben y sí hacerlo en la progresión de sus aprendizajes.

- OPTIMIZAR LOS RECURSOS COGNITIVOS DE LA POBLACIÓN EN GENERAL

Existen diferentes barreras para la circulación de los conocimientos; algunas de carácter individual, pues como ya se señaló las personas subestiman lo que realmente saben y otras de carácter colectivo, por razones de origen territorial (personas migrantes), institucional

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

(centros educativos no formales) o modalidad (aprendizajes informales). Los procesos de RVAS constituyen un excelente medio para superar estas barreras.

En suma, observando los fundamentos para impulsar una política de RVAS, **la idea central que subyace es el desafío y la oportunidad que representa esta política educativa como cimiento para la transformación de la realidad educativa**, con impactos a nivel individual y del sistema educativo en general, al brindar respuestas a necesidades emergentes de la sociedad actual.

5. EL TRÁNSITO A LA IMPLEMENTACIÓN: LAS EXPERIENCIAS EN LOS DIFERENTES NIVELES

De una lectura atenta del cuadro que figura como Anexo I de este documento, surge claramente que la política de RVAS cuenta con diferentes normas que habilitan su desarrollo en los diferentes niveles educativos.

Si bien no se trata de un cuerpo normativo organizado, pues las disposiciones jurídicas encontradas tienen diferentes alcances (leyes, resoluciones, decretos, reglamentos, etc.) ya que responden en general a necesidades y propósitos institucionales específicos, esto no obsta para apreciar que desde el 2008 a la fecha, se ha avanzado sustantivamente a nivel normativo, no constituyendo este último una barrera para seguir progresando.

Abordaremos en este capítulo, los avances fácticos.

Como sugiere el título, optaremos por citar las experiencias siguiendo con criterio ascendente los diferentes niveles del Sistema Educativo y concretamente haremos una breve descripción de los dispositivos empleados en ellas, a efectos de identificar aspectos relevantes que hayan podido incidir en la implementación de la política de RVAS desarrollada hasta el momento.

5.1. EDUCACIÓN PRIMARIA

En este nivel es donde se instala el proceso de RVAS que se registra como de más larga data (1987) y consiste en una prueba única cuya convocatoria e implementación se encuentra actualmente a cargo de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DESEJA).

La temprana creación de este dispositivo, dos décadas antes de la Ley General de Educación, ubicó a nuestro país como referencia en el contexto global:

“(…) En CREFAL²⁴, por ejemplo, Uruguay era visto como país pionero, referente en el tema, si bien ahora hemos quedado rezagados, hay varios países con acreditación de Educación Media Básica y en México, por citar uno, están por implementar la prueba de bachillerato.” (Entrevista N°1)

Está destinada a personas mayores de 15 años y se planifican cuatro convocatorias anuales, además de una específica para personas con discapacidad.²⁵

La formulación de la prueba ha ido mudando desde su origen, pasando de un modelo muy basado en los contenidos por asignatura hacia una propuesta de carácter más integral y situada en el contexto histórico-social en que se desarrolla.

²⁴ CREFAL: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe.

²⁵ <https://www.anep.edu.uy/codicen/dseja/pruebas-acreditacion>

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

Así la explicita la Directora de la DESEJA:

“A partir de una situación auténtica, o de varias en algunos casos, se propone el desarrollo de actividades y resolución de problemas que transversalmente están midiendo competencias en lectura, escritura, comprensión lectora, razonamiento lógico-matemático y también algunos conocimientos fundamentales de geometría, geografía, ciencias sociales, pero siempre transversales en la propuesta”. (Entrevista N°1)

Nótese que la prueba intenta medir competencias²⁶, no contenidos memorísticos, a través de situaciones problemáticas, vinculadas a la vida cotidiana.

Se complementa además con una instancia oral, la entrevista, donde se conocen las motivaciones que llevaron a las personas a presentarse a la instancia de prueba.

“No hay casi analfabetos, hay mayoritariamente personas que han cursado Primaria, pero se manejan con dificultades, porque se olvidaron por desuso, por enfermedades, por consumo, y requieren pasar por espacios donde se les brinda apoyo previo a la prueba. El tiempo varía de una persona a otra, algunos precisan unas pocas clases. (...)” (Entrevista N° 1)

Estas instancias previas a la prueba a las que se hace referencia son dispositivos de apoyo con mediación pedagógica por parte de maestras/os en diferentes puntos del territorio nacional.

“Tenemos un 90 y pico % de aprobación. (...) Pasa que la gente sabe mucho más de lo que cree, pues los conocimientos los aplicaron en el transcurso de su vida (...)”

Realizamos un seguimiento de todo el proceso de quienes acreditan. Inicialmente solicitan la acreditación por las exigencias del mercado de trabajo, pero, posteriormente manifiestan su interés en continuar estudiando. Pero, muchas veces, no se encuentran los lugares adecuados para que puedan incorporarse.”. (Entrevista N°1)

Puntualizamos esta última observación pues denota dificultades inherentes a las posibilidades reales que ofrece el sistema educativo formal para la continuidad educativa, y a esta añadimos otra, referida a la formación de los docentes que sostienen los dispositivos de apoyo:

“No existe preparación de base especial para los docentes que trabajan en el programa. (...) Estamos haciendo todo el tiempo instancias de formación con los docentes para trabajar en proyectos y sacar los prejuicios de que de esa manera los estudiantes aprenden menos, porque en realidad aprenden más. Se rompen los programas, se desarmen las asignaturas, pues se deben definir los objetivos de aprendizaje y esto cuesta horrores a los docentes” (Entrevista N°1)

El corsé de la asignatura...

5.2. EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA (EMB)

CETP/UTU

En este nivel educativo, fue el Consejo de Educación Técnico Profesional la institución que inició experiencias de “Acreditación de Saberes por Experiencia de Vida”, también anticipándose a la Ley General de Educación N° 18.347, creando una Unidad específica a esos efectos.

²⁶ Nos remitimos al concepto de competencia adoptado por UNESCO. *“La capacidad expresada mediante los conocimientos, habilidades y actitudes, que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real u otro contexto.”*(UNESCO, 2009:7)

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

Esta iniciativa cuenta con antecedentes en otros procesos de reconocimiento realizados previamente por el organismo extendiendo Certificados de Aptitud Técnica, obtenidos a través de una única instancia probatoria y válidos para el desempeño en el ámbito laboral, pero los mismos no se asociaban a la posibilidad de continuidad educativa.

Con el propósito de brindar nuevas oportunidades para la continuidad educativa, en 2007 el CETP/UTU formula la propuesta de Formación Profesional de Base, en aquel momento destinada a jóvenes desvinculados del sistema educativo para motivar la culminación de la EMB, y en 2010 impulsa la Acreditación de saberes como medio para reconocer competencias profesionales en un determinado campo ocupacional a diferentes colectivos y en el caso de trabajadores, con un doble propósito, laboral y educativo; esta modalidad se conoce como proyecto RUMBO.

“La acreditación de saberes, a diferencia del Certificado de Aptitud Técnica, que consta de una sola instancia, en la cual a la persona le iba bien o mal, sí cuenta con un proceso de reconocer, evaluar, pero también de formar. La acreditación supone que esta mediación pedagógica de los docentes que intervienen, puedan también aportar conceptos teóricos, conceptos metodológicos, que enriquezcan el saber hacer de las personas.”

Muchas veces el origen es de carácter colectivo, y la propuesta se elabora en conjunto con la comunidad interesada

“Ante la solicitud de una acreditación de un área convocamos empresas, sindicatos, a elaborar el mapeo de competencias.”

Pero en su desarrollo, se trata de un proceso individual,

(...) Si solicitan la acreditación de saberes tres personas, cada persona al terminar el proceso puede acreditar diferentes competencias, no todas aprenden lo mismo en el mismo tiempo. “

Sin embargo, luego del proceso de acreditación, para la continuidad educativa, las individualidades se diluyen,

*“Los reinsertamos en el mismo sistema regular que existe, no hay una cursada especial. **Y la uniformidad no genera igualdad en educación.** La equidad la brinda la diversidad de propuestas. Porque no todos pueden adaptarse, sobrevivir, a un único sistema homogéneo.” (Entrevista N° 10)*

La tensión singularidad-homogeneidad está presente en el sistema educativo y es difícil de resolver.

No obstante, el diálogo presente entre sociedad y sistema educativo a partir de las demandas de certificación o acreditación de saberes, puede repercutir en cambios e innovaciones en las propuestas formativas.

Observemos, a título de ejemplo, el derrotero seguido por el campo de la óptica:

“Los ópticos tenían un reconocimiento del Ministerio de Salud Pública a través de una serie de pruebas para desempeñar su oficio. Luego esa función pasa a la UTU y fue derivando primero en la Tecnicatura de Óptica y luego en lo que es hoy el Tecnólogo Óptico Oftálmico, pues ha incorporado un perfil más amplio y otras exigencias.”

Es decir, el proceso dio origen a una nueva formación.

En aquel momento lo que le exigían era una serie de pruebas como para acreditar ciertos conocimientos para poder ser técnicos ópticos. Lo que sí se hizo en 2017 fue un plan de equivalencia para que a aquellos técnicos que quisieran hacer el tecnólogo se les reconociera toda el área técnica. Con los planes de equivalencia se están haciendo procesos de acreditación.” (Entrevista N°5)

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

Procesos similares ocurrieron en el área sanitaria, audiovisual, logística, recreación y tiempo libre, deportes y hasta titiriteros, para cuya evaluación y acreditación fueron contratados dos especialistas del extranjero pues a nivel nacional no existe la especialidad. (Entrevista N°10)

CETP-UTU y PNET-CECAP²⁷²⁸, Programa Redescubrir

Las siglas que anteceden, señalan la articulación de dos instituciones, y dos campos educativos (formal y no formal) como síntesis de que los aprendizajes se incorporan en diferentes ámbitos. El nombre de la experiencia para la culminación de EMB en esta modalidad interinstitucional, con centro en el sujeto y su trayectoria, es “Redescubrir”.

Una de las dificultades que presenta la propuesta de CECAP, destinada a jóvenes de 14 a 20 años que sólo cuentan con el nivel educativo primario aprobado, es que cumplida la trayectoria esperada en este centro educativo, donde exploran diferentes talleres (artísticos, deportivos, productivos, laborales) y fortalecen sus conocimientos instrumentales básicos (idioma español, matemáticas, informática), tienen dificultades, una vez egresados, para re-vincularse y sostener la continuidad educativa en el marco de las propuestas tradicionales de la educación formal.

“Nuestra frustración más grande era (en algunos aspectos continúa siendo), que los chiquilines egresaban y todo lo que habían aprendido, todo el proceso que habían hecho en CECAP no se lo reconocía nadie y no les servía para nada. Era necesario tener propuestas de acreditación y continuidad educativa. Y “Redescubrir”, fue como un traje a medida para resolver esta tensión.”

(Entrevista N°2)

La propuesta de CECAP tiene muchas afinidades con la de FPB de UTU, y, existiendo un convenio interinstitucional entre el MEC y el CETP-UTU, en el año 2011 se realizan los primeros “Redescubrir” piloto:

“(…) La propuesta consistía en que el chiquilín o la chiquilina permanecía en el centro educativo diez horas. En vez de ir a las ocho al CECAP, iban a las diez al primer módulo, pero después terminaban en la UTU a las siete de la tarde. Iban de mañana a un lugar y de tarde al otro, y nosotros teníamos un educador referente nuestro que articulaba con UTU. Pero UTU también tenía sus educadores referentes atendiendo la modalidad de Redescubrir. Ahí todavía no acreditábamos nada...”

Con el suceso de las experiencias piloto, pero observando que no todos los jóvenes podían sostener una propuesta educativa de tanta exigencia horaria, en gran parte debido a sus responsabilidades familiares, desde el Programa de Educación y Trabajo (CECAP), se continúa pensando en un diseño con mayor pertinencia para esta población juvenil y que responda a objetivos más exigentes en relación a la continuidad educativa.

²⁷ Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET), Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP), Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay.

²⁸ Corresponde señalar que para la culminación de EMB también hay un Convenio con el Consejo de Educación Secundaria, a partir del cual se realiza una readecuación del Plan 2009 de adultos (Circular CES N°3017). Cuenta con un diseño curricular semestralizado, organizado en tres módulos, los profesores trabajan por áreas integradas y se realiza en CECAP. Si bien incorpora un perfil de egreso y evaluación por competencias, se trata de un proceso de articulación más que de acreditación, motivo por el cual no lo incorporamos específicamente en el análisis.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

(...) Nosotros comenzamos a presionar pues entendíamos que los jóvenes en CECAP aprenden mucho más que a portarse bien... Entonces, para comenzar a acreditar, lo que hicimos fue relevar cada contenido de nuestra propuesta, y terminamos desarrollando un marco curricular común a todos los CECAP. (...) Le entregamos a la UTU ese documento y le planteamos la necesidad de revisar el diseño de Redescubrir”. (Entrevista N°2)

Luego del trabajo realizado por los técnicos de ambas instituciones, en la búsqueda de un diseño formativo que incluyera sus respectivas fortalezas, el Consejo del CETP/UTU aprueba²⁹ el nuevo diseño curricular de “Redescubrir”, que incluye el tránsito de los jóvenes y los educadores por ambas instituciones. Se trata de un itinerario que se realiza en el centro educativo de CECAP el primer año y luego en el segundo y tercer año en el CETP/UTU, Programa de Formación Profesional Básica (FPB), finalizando con la acreditación de EMB y un certificado de operario práctico en una determinada área ocupacional de acuerdo a la orientación cursada. En este nuevo diseño, los aprendizajes incorporados en CECAP efectivamente son acreditados.

Veamos cómo se expresa el Consejo del CETP/UTU en la fundamentación de la resolución que le dio origen:

“(…) Teniendo en cuenta la diversidad de los perfiles de los jóvenes que participan en la propuesta de Redescubrir, se entiende pertinente pensar y desarrollar una modalidad que proponga una trayectoria educativa diferente y complementaria a la actual. Redescubrir como modalidad educativa que articula educación formal y no formal, reconoce el proceso de aprendizaje de los jóvenes y supera la fragmentación educación formal y educación no formal. Las trayectorias educativas no se conciben necesariamente en forma lineal y sostenida en el tiempo, sino que tiene etapas, enlaces, desajustes y reconexiones que hacen a la vida de los distintos sujetos.”

Como es observable encontramos aquí una respuesta a la inquietud sobre la homogeneidad del sistema manifestada por alguno de nuestros entrevistados. Una nueva oportunidad para trayectorias educativas no lineales.

Sin embargo, este reconocimiento mutuo no es trasladable a toda la educación media formal. Si por razones de movilidad familiar, un joven, luego de haber cursado dos trayectos de esta propuesta debe cambiar de domicilio y en su nuevo departamento de residencia no hay una propuesta de “Redescubrir”, Educación Secundaria no reconoce sus aprendizajes. No es una propuesta que cuente con el reconocimiento de todo el sistema educativo. La permeabilidad o navegabilidad del sistema queda en entredicho. El centro en el sujeto se traslada al centro en la institución que acredita.

En relación a este punto, particularmente relevante porque el derecho a la educación está consignado como principio de partida en nuestra Ley General de Educación y la centralidad en su ejercicio se ubica en el sujeto, en la persona, constituyendo la institución un medio para concretarlo, nos remitimos a la reflexión realizada por otro de nuestros entrevistados quien brinda claves explicativas para esta resistencia institucional a trasladar el acento de sus prácticas educativas.

*“Es que vos tocas las formas de acreditación y el sistema tiene una identificación entre formas de acreditación y formas regulares de acreditar. Están muy pegados los mecanismos de educación escolar a las formas de acreditación. Entonces, cuando se quiere reconocer fuera de lo que son los trayectos escolares, hay como una resistencia muy fuerte por parte del sistema, yo creo que es hasta visceral, no es incluso algo del todo consciente. **El sistema se siente amenazado.**”(Entrevista N°11).*

²⁹ Resolución Consejo CETP/UTU, N° 765/14, Expte. 7332/13, 2 de abril, 2014.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

Esta apreciación nos remite a la lentitud constatada en la reglamentación del Art. N°39 de la ley por parte de ANEP, (2008-2014), la dilatada aplicación de la prueba única para la acreditación de la Educación Media Básica, que recién a fines de 2019 convoca a interesados en realizarla, y al no reconocimiento de los trayectos formativos concretados por las personas en otros ámbitos por fuera del sistema educativo formal como medio para la culminación de ciclos, lo cual termina reafirmando su “impermeabilidad”.

La dilatada Reglamentación del artículo N°39,

“ (...) Era una definición muy general, había que transformarla en hechos, en acciones posteriores, una de ellas, la principal, era generar las Unidades de Validación de conocimientos, sobre todo en la educación media, ya que en Primaria existían dispositivos ya constituidos.

(...) Elaborando determinados perfiles las personas podían acreditar la culminación, transcurridos tres años después de la edad teórica de culminar, sus ciclos educativos. Eso implicaba poder dirigirse a un centro educativo a los efectos de hacer una evaluación con un número de pruebas acotadas (2, 3, a lo sumo 4). Pensamos que las pruebas pueden evidenciar los conocimientos adquiridos por las personas y acreditar sin necesidad de sumar siempre formación adicional.

(...) El propósito de elaborar la prueba tiene un doble efecto; el efecto de definir previamente cuáles eran los perfiles de egreso que debe tener un estudiante para Educación Media Básica y de alguna manera no verlo detrás de cada asignatura o la sumatoria de evaluaciones, sino a través de una evaluación más integral. El otro efecto era el impacto sobre la propuesta de evaluación que hiciera la EMB en general.”(Entrevista N°7)

Las Unidades de Evaluación en algunos casos tardaron mucho en constituirse, otras se constituyeron y quedaron en desuso, debiendo reconvocarse para la elaboración de la prueba, cuya definición y testeo fue un largo periplo.

Sin embargo, los actores del sistema educativo, particularmente aquellos que dirigen su trabajo cotidiano a las poblaciones más vulnerables, no pueden comprender esta resistencia que termina afectando a quienes se busca favorecer:

“Lo que no está suficientemente instalado en las políticas educativas es que la navegabilidad va de la mano de la continuidad. Y la continuidad está asociada indefectiblemente a un reconocimiento de tramos de formación sea en el ámbito formal o no formal. Yo celebro que el sistema se plantee un dispositivo de trayectorias protegidas, pero mientras no asuma que además las trayectorias son discontinuas, se les puede proteger, pero no se les garantiza sólo por ese medio la continuidad.” (Entrevista N° 2)

- RVAS para Educación Media Básica con acceso universal

Como se observa en las experiencias detalladas previamente, la posibilidad de acreditación de la EMB hasta el momento, no ha sido de carácter universal sino que se ha enmarcado en experiencias con cierto alcance territorial y siempre incluyen trayectos dentro del sistema educativo formal para su conclusión. Por otra parte, una prueba de acceso universal para el reconocimiento, validación y acreditación de ese nivel ha tenido dificultades en su puesta en práctica.

Si bien lento y tardío, la elaboración de un Marco Curricular de Referencia Nacional se pensó iba a ser un mojón importante como disparador de procesos de RVAS al constituir un instrumento indispensable para su desarrollo. No obstante, los hechos evidenciaron que no cambió sustantivamente la dinámica, ni dio origen a la multiplicación de experiencias.

Sí finalmente permitió, la elaboración de la prueba de EMB.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

“Se pudo elaborar la Prueba de EMB a partir del Marco Curricular de Referencia Nacional y las progresiones de aprendizaje. La prueba fue concebida como una instancia de aprendizaje, en ella se toman tópicos que se encuentran en la agenda del país y a su vez brinda la oportunidad de que adopten postura como ciudadanos.” (Entrevista N°1)

Pero una vez elaborada y efectuadas las experiencias piloto, la autorización para impulsarla a nivel general, tuvo una demora adicional. Afortunadamente, al momento de escribir estas líneas, se ha realizado la convocatoria a inscripciones a interesados en rendirla³⁰ en febrero del año 2020. El texto con el cual se difunde el llamado, bajo el sugerente título “Acredita^{CB},” lo transcribimos a continuación:

“Con el fin de garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos en este tramo, la ANEP generó una prueba de acreditación del Ciclo Básico denominada Acredita^{CB}. Está dirigida a todos los ciudadanos y/o residentes en el país mayores de 21 años (cumplidos al momento de realizarla) que han finalizado la educación primaria y que no cuentan con el Ciclo Básico de educación media.

La prueba Acredita^{CB}, que se realiza en línea y con el apoyo del Plan Ceibal, propone actividades y situaciones a resolver aplicando conocimientos y habilidades que se consideran indispensables para este ciclo, independientemente de la forma en que la persona haya integrado esos aprendizajes a lo largo de su vida. Consta de tres partes: i) comprensión lectora, ii) resolución de problemas y ii) escritura.”

Once años han transcurrido desde la aprobación de la Ley General de Educación para que se implementara un dispositivo de acceso universal a la validación del Nivel Educativo Medio Básico.

Esta brecha temporal entre la formulación de la política y su implementación efectiva, hace ineludible remitirse al término “resistencia”. ¿Las causas?

“La educación media se concibió como el mecanismo de acreditación. Ese es el problema. No es el espacio de formación de los jóvenes. Es el espacio donde se acredita lo que los jóvenes saben o debieran saber. Ese es el problema. El profesor actúa acreditando³¹, los grados acreditan, el sistema acredita, entonces si se genera un mecanismo alternativo, más allá de las segundas oportunidades, es muy difícil de digerir por parte del sistema.” (Entrevista N°11)

Nuestro entrevistado va más allá en su reflexión y plantea:

“No se tendría que acreditar la Educación Media Básica, ni la Superior ni Primaria. La acreditación debería ser sólo en la Universidad. Se acredita entonces que alguien tiene conocimientos suficientes como para desempeñarse como médico, electricista, panadero, arquitecto, etc. ¿Qué quiere decir que se acredite que alguien transitó por la EMB? En Uruguay, donde el docente de educación media cree que él acredita cuánto sabe un estudiante de biología para permitir que pase de año...si no discutimos ese modelo no hay forma de progresar en la discusión. (...) El asignaturismo es la traducción de esto.” (Entrevista N° 11)

En tanto transcurren todos estos debates institucionales, al cierre de las inscripciones para rendir la prueba, 25.000 personas se habían inscripto para realizarla...

³⁰ Según Acta 65 Resolución 1 del 30 de Octubre de 2019, la Prueba Acredita^{CB} es implementada por la Comisión Coordinadora de Unidades de Validación de Conocimiento creada por CODICEN en la órbita de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa.

³¹ Siempre en función de su asignatura...

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

5.3. EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (EMS)

Por supuesto, y como resultado de lo hasta aquí expuesto, el dispositivo pedagógico de una prueba de acceso universal para la aprobación de la Educación Media Superior es hoy improbable.

No obstante, a nivel del CETP-UTU, una vez más, se han realizado experiencias que suman al reconocimiento de competencias profesionales específicas de una determinada área ocupacional, formación académica complementaria que habilita la finalización de la EMS. Estas experiencias se desarrollan en el marco del Programa Trayectos.

La Resolución 1021/14 de Expte. 2089/14 que crea este programa expresa:

“El Programa “Trayectos” busca ser una respuesta a una población de jóvenes y adultos que a través del trabajo ha adquirido niveles de calificación conforme a los perfiles profesionales de un área concreta. En este sentido consideramos una propuesta que en una primera instancia, permita acreditar personas provenientes de un campo laboral específico, y a partir de estas instancias evaluativas, les proponga trayectos formativos”.

A través de la integración de los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos se afirman y profundizan los aprendizajes y las competencias alcanzadas en la Educación Media Básica y durante la experiencia profesional de los trabajadores. Y entonces, los docentes deben vincularse desde otra perspectiva:

“En un proceso de acreditación y validación el rol docente cambia. Se acerca a una persona que ya sabe, no le debe enseñar. Lo que debe hacer es generar evidencias de lo que esa persona sabe.” (Entrevista Nº10)

De esta manera, partiendo de un reconocimiento de sus aprendizajes previos, en el transcurso de tres semestres, los trabajadores pueden obtener simultáneamente el Título de Bachiller Profesional y de Técnico de Nivel Medio u Operario Calificado (dependiendo del área). Así se han desarrollado experiencias de “Trayectos” para diversos colectivos: trabajadores del área de Sonido, operarios de UTE (instalación de baja y media tensión), trabajadores en Recreación para campamentos educativos, trabajadores en el área de Soldadura y funcionarios de la Salud Privada.

El Programa Trayectos, a diferencia de Rumbo, no tiene una oferta permanente, sino que se formula a demanda y depende en gran parte de la existencia de financiamiento para su diseño e implementación.

Este camino, no es apreciado como posible desde los bachilleratos dependientes del Consejo de Educación Secundaria, su cultura institucional dista mucho de apreciar los aprendizajes obtenidos en uno y otro ámbito como equivalentes.

“En Secundaria hay una suerte de demonización del trabajo. ^Educamos para liberarnos y no para el mercado de trabajo...^ Como si estuvieran disociados la educación y el trabajo.” (Entrevista Nº1)

A veces, estas concepciones sobre la génesis de los aprendizajes y más ampliamente sobre el cometido de la educación, no solo emergen por diferentes concepciones institucionales sino que pueden instalarse contradicciones en el seno de una misma institucionalidad. Cuando abordemos las experiencias de RVAS en el INET³², retomaremos esta dualidad planteada en nuestro sistema educativo formal.

³² Instituto Normal de Enseñanza Técnica

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

5.4. EDUCACIÓN TERCIARIA, FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

- CFE

- RVAS para el ACCESO

En el Consejo de Formación en Educación se han desarrollado diferentes acciones de RVAS, dando lugar a ciertas modificaciones, en primer lugar, en el acceso, a partir de los siguientes fundamentos:

“Lo primero es combatir una función lineal y tubular de la formación donde todo el mundo tiene que pasar por etapas anteriores para llegar a la etapa siguiente, y en ese sentido, tenemos una visión autocrítica al respecto de cómo definimos niveles educativos, que siempre se define uno en función del anterior. (...)

La otra es institucional, todo el mundo pide la certificación de lo anterior, y no acepta de lo propio, porque también es una justificación para tener más población estudiantil en su nivel educativo.

(...) Antes la gente venía y aunque hubiera cursado la Universidad, se le exigía el certificado de Bachillerato para el ingreso a nuestras carreras. Esa exigencia la terminamos. Quien puede lo más, pudo lo menos.”(Entrevista Nº 7)

Por tanto, para el ingreso a las carreras que imparte el Consejo de Formación en Educación, no es necesario en la actualidad, en caso de contar con un título terciario o universitario, presentar la certificación del bachillerato.

- RVAS para los títulos

Caso Área Artística

El CFE también avanzó en el reconocimiento de algunas disciplinas hasta el momento no abordadas, como es el caso de la Certificación por Competencia Notoria en el Área artística, donde se incluyen trayectos formativos previos en ámbitos no formales y experiencia profesional:

“Nosotros hicimos un estudio, se acordaron determinados criterios: la persona tiene que tener bachillerato terminado, haber tenido alguna formación regular en el área de danza o de artes escénicas y tener una experiencia de 5 años en educación. Así obtienen una Certificación por Competencia Notoria y permite que cuando se solicita título, puedan presentar esa certificación. (...)

No hay prueba, todo se presenta por vía documental y en función de sus méritos, que puede incluir también publicaciones, un tribunal evalúa y se pronuncia extendiendo el reconocimiento o no.” (Entrevista nº 7)

Claro que estos nuevos reconocimientos tienen repercusiones de distinto tenor en los diferentes niveles del Sistema Educativo formal.

En tanto el Consejo de Educación Primaria da valor a esta certificación:

“Primaria esto lo permite, es más, ahora es Primaria la que nos pidió una certificación de competencias notorias a todos los profesores efectivos de todas las áreas artísticas para que este reconocimiento les permita concursar para las direcciones de las escuelas.” (Entrevista Nº7)

Para el Consejo de Educación Secundaria:

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

“Este reconocimiento no es un título, por tanto los que tienen título tienen prioridad. El día que haya titulados, los titulados van a estar por encima de ellos.”(Entrevista N°7)

Caso Profesorado Portugués

De hecho, esta situación ya se dio en el Profesorado de Portugués. Cuando se inició, quienes formaban eran traductores, lingüistas, maestros, carecían del título de Profesor de Portugués, entonces en los llamados a cubrir vacantes, sus estudiantes, que habían adquirido el título, se ubicaban por encima de sus formadores en los órdenes de prelación.

Si bien se tomaron medidas correctivas por parte del Consejo de Formación para aquellos que careciendo de título, habían realizado un Diploma de enseñanza de portugués en la Facultad de Humanidades y se les convalidó como título, esto incluyó solo a una parte de los formadores.

En suma, esta paradoja por la cual los formadores son desplazados por sus estudiantes, no es una situación excepcional, sino que emergen, a partir de procesos de RVAS, diferentes mecanismos y expresiones de resistencia al cambio. Es que estos procesos, en sí mismos, pueden entenderse como “antisistémicos”, al subvertir el escalonamiento progresivo y reglado del sistema educativo,

En este caso concreto puede interpretarse como conflicto de intereses. Ahora bien, ¿por qué se expresa en Educación Secundaria y no en Educación Primaria? Idéntica situación encontramos comparando la aceptación social e institucional de la Prueba de Acreditación de Primaria, que convalida todo el nivel educativo, y por el contrario, la dilatada concreción de un dispositivo similar en la Educación Media. Diversas interpretaciones pueden sostenerse al respecto, pero por el momento, solo podemos enmarcarlas en el plano hipotético.

Caso Educadores Sociales

Antes de integrarse como una nueva formación en educación en el CFE, los Educadores Sociales se formaban en el CENFORES³³, en diversos planes de estudios, con diseños curriculares cuya carga horaria era inferior a la que tiene la carrera actualmente, algunos planes incluían trabajo final, otros no.

¿Cómo proceder para regularizar las diversas trayectorias bajo un mismo título?

“Entonces acordamos: la persona que venga con título de Educador Social de CENFORES, a partir del año '97 y tiene tres años de experiencia en el campo, o formación docente, o tiene alguna publicación, se le van añadiendo créditos. Esto pasó a evaluación de una Comisión y se convalidaron alrededor de 400 títulos. A los que no alcanzaron la titulación, se les dio un plazo de dos años para añadir créditos.” (Entrevista N°7)

- RVAS para el cursado: los créditos

Un cambio genérico en el ámbito del CFE, en materia de RVAS, es el reconocimiento de trayectos previos al inicio de la carrera, vinculados a materias optativas o electivas. Por el momento se consideran aquellos trayectos formativos realizados con una anticipación de cinco

³³ Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y Adolescente Uruguayo

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

años, pero la idea es proponer que no se imponga un límite temporal para el reconocimiento de formaciones anteriores.

“Nuestra idea, en los nuevos planes, es permitir que los estudiantes circulen por otras formaciones, que cumplan tanto con las asignaturas optativas o elegibles. (...)

Estamos en un proceso de transición, la optativa está dentro de una oferta acotada que ofrece la institución para complementar la formación de grado. La electiva es libre y abierta, en lo posible fuera del CFE, si bien puede ser dentro de otras carreras que ofrece la institución.

Es en estas unidades electivas que tenemos la mayor libertad, es más, nos interesa respecto a su perfil de egreso que los educadores tengan algún tránsito por comunidades académicas y con formaciones distintas a las nuestras. (...) Buscamos docentes que tengan la cabeza un poco más abierta, que no tengan una formación idéntica en todos los tramos.” (Entrevista N° 7)

Pero a criterio de nuestro entrevistado el desafío mayor consiste en formular la oferta educativa institucional de tal manera que más allá del reconocimiento, el estudiante no tenga que incorporarse a una formación de cuatro años clásica.

Esta inquietud, como se recordará, es compartida por uno de nuestros entrevistados en el CETP-UTU respecto al Proyecto Rumbo.

La navegabilidad del sistema vuelve a ser cuestionada. ¿Cómo avanzar?

- RVAS hacia el futuro

Se han elaborado nuevos planes de estudios para las formaciones del CFE, que incluyen asignaturas optativas y electivas, incorporando a un perfil de egreso general, perfiles específicos de cada una de las carreras, los cuales se definen en base a competencias profesionales.

Estos planes, que aprobados por el Consejo de Formación en Educación y han generado algunas divergencias con los colectivos docentes, esperan su homologación por parte del CODICEN, para su implementación en el año 2020.

Nuestro entrevistado sostiene que hay dos aspectos que permanecen en el deber institucional:

“Hay muchas personas que están enseñando sin título. Hay casos de 5, 10, 15, 20 años de ejercicio de la profesión docente sin título. Y cuando se inscriben para completar su formación, deben hacer prácticas con un docente adscriptor, que actúe como su tutor y le formule sugerencias en relación a su práctica. (...) Y a veces no hay docentes adscriptores. Esto es lo que sucedía en portugués y danza.

En la misma línea, respecto a la insuficiencia de docentes titulados, plantea:

(...)Deberíamos tener un plan de titulación para maestros y profesores técnicos que estén en ejercicio. Ese plan debe implicar reconocimiento de parte de su trayecto, porque durante su actuación, tuvieron inspecciones, salas docentes, estudiaron, y algo debe reconocerse de lo que aprendieron.

*Pero en ese plan estamos muy lentos porque **necesitamos la complicidad de todo el sistema...**” (Entrevista N° 7)*

En la estructura compartimentada de nuestro sistema educativo, con la influencia de sus respectivas autonomías, esa “complicidad”, alcanzar consenso en un tema que altera lo tradicionalmente estatuido y puede entenderse como intromisión en sus ámbitos de competencia, se vuelve costoso. Observemos lo que señala al respecto, en el marco de una perspectiva sistémica, otro de nuestros entrevistados:

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

“Nosotros, lo que estábamos intentando armar era un plan integral de formación docente, en el cual lo que queríamos era avanzar hacia un proceso de creditización de la formación permanente, estableciendo reglas de juego común para toda la ANEP. Lo que se hace en Primaria, vale en todo el sistema y no solo en Primaria, y definir claramente cuántos créditos corresponde por cada curso.

Con esa modalidad, se combina la formación permanente, se reconocen no solo prácticas sino también trayectos formativos que actualmente no están formalizados, pero que efectivamente pueden ir constituyendo parte de un proceso de formación y de reconocimiento de titulación docente. Esto es muy resistido, por eso redujimos la propuesta, nos volvimos a concentrar en la educación media, pero originalmente la idea era incorporar a formación docente en el proceso.” (Entrevista N°11)

- INET

El Instituto Normal de Enseñanza Técnica, responsable de la formación de docentes para el área técnica y tecnológica, ha implementado, en los últimos años, interesantes acciones de RVAS, especialmente en el acceso a la formación.

Sus motivos: la necesidad de estimular y facilitar el ingreso a sus carreras que no resultan atractivas para los egresados universitarios, básicamente por razones económicas, ya que encuentran oportunidades laborales en la industria más rentables que la docencia.

El camino: el reconocimiento de trayectos formativos previos.

“Debemos pensar en todos aquellos que han transitado por UdelaR y no alcanzaron a egresar. Y entonces pensamos en flexibilizar el ingreso a nuestra puerta de entrada a la formación. La acreditación y creditización, que observamos en carreras universitarias como Ingeniería, nos parecieron buenos instrumentos.” (Entrevista N°3)

En INET, los dispositivos de RVAS incluyen dos modalidades que comprenden, una de ellas, los aprendizajes académicos previos y la otra, el ejercicio profesional realizado.

“Tenemos diferentes formatos de acreditación: uno es el reconocimiento de trayectos formativos previos, conclusos o inconclusos, porque incluso en algunas materias pesadas, que el estudiante te dice ‘no lo tengo aprobado, pero lo fui viendo’, es considerado. (...)

La segunda modalidad de acreditación está vinculada a la práctica profesional. Es imprescindible la experiencia profesional. El mundo del trabajo hay que vivirlo.” (Entrevista N°3)

Para proceder al reconocimiento de los trayectos formativos previos utilizan dos criterios básicos: el carácter de la bibliografía de respaldo y el dispositivo de evaluación que tiene la propuesta, porque es a partir de ella que se evalúa el nivel de autonomía alcanzado por el aspirante al reconocimiento.

“Nosotros, a partir de una matriz de múltiples ingresos, desde diferentes carreras tecnológicas, optamos por un formato de campos disciplinares en el cual tienen cabida múltiples unidades curriculares. Visualizando que tal vez lo más relevante en la formación no son los contenidos en sí, sino la capacidad de poner en situación esos contenidos que tienen los profesionales.” (Entrevista N°3)

Lo que le ha demostrado al INET la experiencia en el diseño de sucesivos planes de formación para sus docentes, es que les es indispensable la existencia de estos dispositivos para sostener su matrícula.

“INET no puede sobrevivir si no tiene mecanismos de acreditación para el ingreso a la formación docente, porque si INET no lo hace, la UTU igual contrata a los que tienen experiencia laboral para dar

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

clase. Y entonces INET se queda sin alumnos, pero la UTU se queda con docentes sin formación didáctico-pedagógica.” (Entrevista N° 3)

El apoyo a una política de RVAS no es solo funcional a la dinámica institucional del INET sino que además tiene por parte de nuestro entrevistado una adhesión conceptual:

“Los seres humanos aprendemos siempre, hace dos siglos que se descubrió que hay que organizar el aprendizaje. Pero siempre aprendimos, por lo tanto deben reconocerse esos aprendizajes. Se deben buscar las herramientas y mecanismos para hacerlo.” (Entrevista N°3)

Sin embargo, en su discurso, emerge una dificultad de carácter institucional que subraya una vez más la compartimentación de nuestro sistema y en el caso de INET alcanza un nivel que linda con lo incomprensible.

“Hay un obstáculo con el reconocimiento de los saberes no formales, implícitos o tácitos si no reconocemos los formales. Nosotros reconocemos todo lo que se estudia afuera, pero no nos reconocen lo que se estudia acá. (...)

UTU no reconoce a nuestros egresados en la mayoría de los casos. Hay dificultades para que se amplíen las áreas de egreso. Y estas son las que asignan el valor del egresado. UTU define dónde y bajo qué formación podés desempeñarte.”

Como se recordará, se reedita un conflicto que ya se ha evidenciado en otros profesionales docentes (Portugués, Área Artística).

“Yo puedo dar clases de electrotecnia en la UTU, pero mi área de egreso es electrónica. Me formé en UTU y luego en INET. Es UTU quien define donde te deja actuar como egresado.

Yo soy egresado para dar clases en el bachillerato, pero no en el ciclo básico, donde figuro como docente no titulado, a pesar de haber dado clases en ese nivel toda mi vida. Porque me formé en INET en electrónica y no en ^Tecnologías de la edad temprana^ como interino, pero no efectivo. El salto entre titulado y no titulado es enorme, casi un 50% del grado.” (Entrevista N°3)

Afortunadamente, a los efectos de trascender esta dificultad, que termina desestimulando a los estudiantes del INET en su continuidad, se ha conformado una Comisión CETP/UTU - CFE para regular las áreas de egreso de INET.

Pero, el caso de INET, no solo presenta dificultades en el reconocimiento integral de todas sus formaciones por parte de la institución que constituye el destino público mayoritario de sus docentes, sino que también evidencia en su dinámica institucional interna, una importante dualidad conceptual.

En tanto sus docentes de campos disciplinares específicos valorizan y priorizan la articulación entre educación y trabajo, entendiendo que los aprendizajes obtenidos en el campo laboral de desempeño profesional son imprescindibles, los docentes que integran el Núcleo Equivalente, que refiere a las Ciencias de la Educación, se encuentran en las antípodas de esta concepción.

“Es un núcleo que desconoce el mundo del trabajo. Ideológicamente son contrarios a abordar el tema del mundo del trabajo. Para ellos es someterse al mercado. Pero una cosa es someterse al mercado y otra es no entender que hay un mercado...” (Entrevista N° 3)

La disociación entre la formación académica general y la específica de estos profesionales de la educación, tiene una matriz conceptual cuyo origen, de larga data, ha impregnado todo nuestro sistema educativo, y se asienta en la separación entre la concepción y la ejecución, la teoría y la práctica, sostenida por algunas teorías del conocimiento.

Los docentes de didáctica y pedagogía remiten a una formación de carácter normalista, en el marco de un sistema auto-referente, y si nos remontamos a su génesis, en la modernidad,

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

cuando la educación antes fuertemente asociada al trabajo se conformó como un espacio educativo reglado, intencionado, y sistemático, quedó inmediatamente separada del trabajo y de la vida cotidiana.

Partiendo de esta escisión fundante, visualizar el ámbito laboral como un medio educativo, se hace dificultoso y obviamente esto también repercute en la incorporación de procesos de RVAS.

5.5. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Las iniciativas en materia de RVAS realizadas por el CFE y que abordamos en forma sumaria previamente, en cuanto al ingreso, se inscriben en lo dispuesto por el Art.81 de la LGE que establece

“La Educación Terciaria Pública facilitará el ingreso a sus cursos y carreras a los estudiantes que hayan cursado en otras instituciones terciarias, por medio de reválidas o del reconocimiento de los créditos correspondientes.”

El fundamento del artículo que precede se asienta en el propósito de formalizar un Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNETP), en el cual, al constituir un sistema integrado, es posible elegir variados trayectos, cuyos aprendizajes pueden ser reconocidos por los distintos niveles y modalidades que lo integran. (Art. 83, literal E)

- UdelaR

El diseño e implementación de los CIO (Ciclo Inicial Optativo), en 2010, se alinea con los objetivos genéricos planteados previamente al constituirse en una vía legítima para ingresar a estudios terciarios aunque los estudiantes que los cursan no cuenten con el bachillerato específico de una carrera en particular.

Sus objetivos específicos son los siguientes:

- a) Apoyar y orientar a los estudiantes que desean seguir estudios terciarios, que tienen una inclinación temática genérica pero una débil vocación específica, facilitándoles el conocimiento de la UdelaR y sus diversas posibilidades educativas y la inserción en la carrera de su preferencia evitando que tengan que reiniciar estudios desde la educación media;*
- b) fortalecer conocimientos pero fundamentalmente habilidades, actitudes y otras capacidades básicas para el estudio, promoviendo la enseñanza activa, el aprendizaje, la capacidad crítica y la autoevaluación, contribuyendo al mejor aprovechamiento de la formación superior, tanto desde el punto de vista disciplinar o académico, como instrumental y social;*
- c) brindar una oportunidad más de estudiar, particularmente para aquellos estudiantes que por su situación social o procedencia geográfica tienen posibilidades limitadas para el ingreso habitual a la UdelaR, contribuyendo a generar alternativas para que posteriormente puedan continuar formándose.” (CSE-UdelaR, 2014:4)*

En relación a los CIOs, el Pro-Rector de Enseñanza de la época nos señala:

“La formación realizada en el CIO está creditizada y el servicio donde el estudiante da continuidad a sus estudios le reconoce dichos créditos. Es un reconocimiento tácito. Con el sistema de créditos se logra una libertad “vigilada”. Esta flexibilidad también exige que haya una muy buena tutoría, una guía adecuada

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

para los estudiantes. Pues la Ordenanza señala muy claramente, que se necesita un número de créditos mínimo para culminar una carrera. Alguien tiene que decir que lo que se hizo en esa carrera es coherente para obtener un determinado título.

(...) A veces los estudiantes hacen cosas para obtener los créditos pero que no son importantes para su formación. Por ello debe haber una guía por parte de los docentes.” (Entrevista N°4)

La flexibilidad en el tránsito por el sistema educativo no puede estar reñida con la calidad de la formación, de ahí la importancia de acompañar la política de RVAS con diferentes dispositivos que garanticen la calidad. Este asesoramiento por parte de los docentes para la conformación de perfiles de egreso con diferentes trayectorias, constituye uno de esos dispositivos.

En forma complementaria a los CIOS, a instancias de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), la UdelaR elabora “Pautas generales para la implementación del artículo 34 de su Ordenanza de Grado”.

“El ingreso a las carreras universitarias requerirá, como regla general, la certificación del ciclo completo de educación media. Sin perjuicio de lo anterior, el Consejo Directivo Central podrá permitir el ingreso de personas que cuenten con la formación necesaria para seguir con aprovechamiento cursos universitarios. Para ello se tendrá en cuenta los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzadas dentro o fuera de la educación formal que habilitan la continuidad educativa. El Consejo Directivo Central resolverá en cada caso contando con el asesoramiento del servicio involucrado que a los efectos consultará al organismo cuya existencia y cometidos se establece en los artículos 17 y 18 de esta Ordenanza.” (UdelaR-CSE, 2014:19)

Este artículo concuerda con lo expresado en el artículo 39 de la LGE. De este modo es posible constatar que existe coincidencia en la necesidad de buscar mecanismos que aseguren la continuidad educativa de todos, sin excepciones. Y que una herramienta útil a tales efectos es la validación de conocimientos, habilidades y aptitudes adquiridos en ámbitos formales y fuera de ellos.

En las pautas propuestas por la CSE se señalaba que:

“(…) en determinadas circunstancias parece valioso y necesario establecer mecanismos para facilitar la continuidad educativa a personas que se han alejado de la educación formal sin haber culminado sus estudios secundarios, y sin que necesariamente tengan que hacerlo para ingresar a la Universidad y culminar provechosamente alguna de sus ofertas educativas. Se define entonces como uno de los principales factores determinantes para la habilitación de referencia, el reconocimiento de la formación adquirida por las personas en su vida, particularmente en procesos vinculados con su trabajo.”

En octubre de 2014, el Consejo Directivo Central de la UdelaR aprueba un “Reglamento de ingreso a la Universidad de la República de personas que no culminaron la educación media superior”.

En su artículo 1, dicho Reglamento expresa que si bien para ingresar a los cursos terciarios es necesario haber culminado la educación media básica y superior, sin perjuicio de ello, y atendiendo lo estipulado en el artículo 34 de la Ordenanza de grado y otros programas de formación terciaria, “(…) el Consejo Directivo Central podrá permitir el ingreso excepcional de personas que no hayan culminado ese nivel educativo, pero cuenten con la formación necesaria para seguir con aprovechamiento los cursos universitarios”

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

En las Pautas elaboradas por la CSE y que sirvieron de base para la posterior elaboración del Reglamento se indicaba la importancia de tener en cuenta: “(...) *la suma de factores que indiquen que es más valioso personal y socialmente continuar estudios por esta vía, sin necesidad de retroceder en la vida (...)*”.

Este criterio queda plasmado en la reglamentación posteriormente aprobada por el máximo órgano de conducción universitaria. La estrategia adoptada se centra en la validación de los conocimientos, destrezas y aptitudes adquiridas por las personas, tanto en ámbitos de educación formal como fuera de éstos.

Esta orientación general guiará los procedimientos que cada Servicio universitario adopte para la validación de los saberes adquiridos, teniendo en cuenta a tales efectos:

- a) *La pertenencia a una franja etaria por encima de lo esperado para la culminación normal de la enseñanza media;*
- b) *el trabajo efectivo en un área laboral u otro tipo de actividades relacionadas al perfil de formación pretendido;*
- c) *la formación adquirida por los interesados a lo largo de su vida y particularmente en vinculación con su trabajo, en procesos de formación básica, capacitación o educación permanente, entre otros, en ámbitos de educación formal y no formal así como en actividades autodidactas documentadas.*
- d) *muy especialmente las formaciones de carácter general que aseguren un nivel cultural y de competencias esencial. (Reglamento, 2014, artículo 4)*

En dicho Reglamento se establecen los mecanismos internos de validación. Se determina en primer lugar la integración de una Comisión Asesora incorporando personas de reconocida trayectoria académica o profesional (Art. 5), cuya tarea será estudiar los antecedentes y certificaciones aportadas por los solicitantes, sobre cuya base se podrá aceptar o rechazar el ingreso al nivel terciario o proponer caminos alternativos tales como: realización de instancias de evaluación, complementación a la formación, implementación de mediaciones con el fin de orientar y apoyar al estudiante, previo a la realización de instancias de evaluación o con el fin de acompañarlo en el proceso. (Art. 6 y 7)

“En la Resolución del Consejo Directivo Central del año 2014 se establecen claramente los parámetros para la acreditación de saberes pero se delega en cada servicio universitario la potestad de analizar caso a caso.” (Entrevista N° 4)

Aquí nuestro entrevistado pone como ejemplo la carrera de Biología Humana, que tiene un carácter flexible y donde se reconocen las formaciones realizadas en otros ámbitos, como por ejemplo, en el Instituto de Profesores Artigas (IPA)

“Se trató de una carrera totalmente flexible y fue el ejemplo que se tomó para seguir avanzando en esta temática. Biología Humana nunca tuvo sede, ni cátedra o departamento, ni docentes propios, solamente tres que cumplen funciones de administración de la carrera. Lo que hace es utilizar lo que ya tiene la universidad disponible en distintas facultades a partir de las demandas de los estudiantes. Con el apoyo de las tutorías se les va orientando en el trayecto curricular. Cursan distintos tramos en las Facultades de Química, Veterinaria, Humanidades y la carrera posee un perfil variado de egreso.” (Entrevista N° 4)

En ese momento, la situación era la siguiente: se habían diversificado las áreas, genética,

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

biología humana, antropología, antropología forense... No había dónde formarse integralmente en estos temas. Por tanto, había que pensar innovadoramente. Y ese fue el camino elegido.

“La idea era acreditar cosas que se hicieran en la Universidad o en cualquier otro lado, siempre que se cumpliera con el objetivo de la formación que necesitaba el estudiante para su carrera. Se aceptaban formaciones realizadas en el sector público o en el extranjero en Universidades con las cuales la UdelaR tuviera vínculos o convenios. También se admitía la participación en proyectos colaborativos entre dos Universidades.” (Entrevista N° 4)

La innovación, el apartarse de los canales tradicionales, suele generar tensiones, respecto a los propósitos específicos de la formación universitaria en cada facultad y también, quizás no tan explícitamente, al temor de ver resentido el poder institucional. Otra vez, el sujeto puede verse desplazado como centro de interés.

“La mayor crítica que se hace a estas iniciativas de carreras compartidas y a la Ordenanza de Grado es que terminan con la coherencia de la formación en la medida que su control no lo tiene una sola facultad. En algunas facultades no se le otorga importancia a la formación profesional pues se señala que en ellas se forman investigadores.” (Entrevista N°4)

Cometidos institucionales, control y poder puestos en juego. ¿Y el ejercicio del derecho a la educación de las personas no se observa interpelado?

Caso Bellas Artes

La experiencia de RVAS a nivel universitario más citada en nuestras entrevistas, entendida como un antecedente relevante por parte de la UdelaR, es la posibilidad de ingreso a la Facultad de Bellas Artes sin la acreditación del Bachillerato.

Entrevistada una docente de la mencionada facultad, obtuvimos información relevante sobre su génesis y desarrollo.

“Las personas solicitan el ingreso sin bachillerato acreditado al amparo del artículo 5to³⁴ pero que en realidad proviene del artículo 6to. que procedía del plan anterior. No te sé decir pero quizá era el Plan 48, 58, no me acuerdo exactamente. Porque la Escuela tiene un momento de estar asociada, creo que era, a la Instrucción Pública y muda a la Universidad como escuela.

Entonces, en ese momento, a las escuelas, se ingresaba con 4to. Año aprobado, al no haber un bachillerato, no existía un preuniversitario específico, como eran los preparatorios. Igual que pasaba en Magisterio, con la Escuela de Bibliotecología, con la Escuela de Música, que luego fueron adquiriendo estatus universitario.

Después de ese pasaje, a la escuela la cierra la Dictadura. Cuando se reabre en el año 1984, y ya se reabre como miras a ser un instituto asimilado a facultad. Entre otras cosas porque era una escuela dependiente del Consejo Directivo Central.”

Es que antes el arte se enseñaba de otra manera, que era enseñanza de maestría.

³⁴ Hace referencia al Art. 5to. Del Plan de Estudios del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”, asimilado a facultad, por el cual es posible el ingreso a cursar estudios en el mencionado Instituto sin tener concluida la EMS y que fue oportunamente reglamentado por el Consejo del Instituto en el año 1995.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

(...)

Bueno, más o menos esa es la génesis, independientemente cuál fuera la parte que se exigiera formalmente de la enseñanza, se entendía que en ninguno de esos estadios previos se preparaba como para la enseñanza del arte.

Entonces, ¿qué pasaba con esos saberes que en definitiva no tenían un estatus formal?

La persona que entendía que era poseedor de un tipo de saber en relación a estas cuestiones del arte, se postulaba como un aspirante al ingreso.

El proceso en total actualmente -creo que antes era lo mismo- es de 3 meses. Al finalizar, en una instancia que se le llama “depuración de lista”, se establece quién queda y quien no queda, hay personas que se inscriben y se van.” (Entrevista N°12)

Como es observable, el acceso a la hoy Facultad de Bellas Artes sin la certificación de la finalización del bachillerato, es previo a la LGE, tal como sucedió con la Prueba de Acreditación de Educación Primaria. De hecho, la reglamentación de esta modalidad de ingreso fue formulada en el año 1995.

Como se expresa en el testimonio, esa accesibilidad corresponde al estatus institucional de origen de la formación en artes, asociado a la Instrucción Pública de la época y no a la Universidad. La formación en el oficio de las artes, antiguamente respondía a la sugerente denominación de “maestranza”.

En relación al proceso seguido por los estudiantes que ingresan por esta vía excepcional, el mismo se inicia con una entrevista con docentes, deben realizar una prueba, responder a algunos cuestionarios sobre antecedentes, motivaciones y aspiraciones y eventualmente presentar un portafolio de evidencias en relación a los saberes que manifiestan poseer.

A esos efectos, el citado Art.5º explicita la necesidad de conformar una Comisión Asesora integrada por cinco docentes del primer período de estudios que serán los responsables de expedirse sobre cada una de las solicitudes presentadas.

Por el Art. N°8 del mencionado Reglamento, los estudiantes ingresados por esta vía, una vez concluido su período de aspiración de tres meses y “*ratificada con su actuación su condición de excepcionalidad*”, son admitidos como estudiantes regulares de los cursos hasta su culminación.

Su trayecto formativo es igual al resto de los estudiantes.

“Es un seguimiento individualizado, pero no existe un grupo diferenciado, es más, el resto de los estudiantes no saben que ellos han ingresado por Artículo 5º. Son estudiantes regulares.

Tampoco puedo decir que hay una identidad específica del estudiante del Artículo 5º, porque puede ser alguien que no haya terminado el bachillerato porque tenía dificultades con el docente, y no se presentó al último examen, como alguien que realmente tuvo que dejar porque necesitaba trabajar y abandonó, y en su práctica estuvo inmerso en una tarea creativa. No se puede medir ese tipo de cosas.

La prueba ha intentado filtrar básicamente al individuo que está en edad de terminar su bachillerato. Y, por el contrario, se trata de dar una oportunidad a quienes no pudieron.” (Entrevista N°12)

Queda claro, en el discurso, que no se trata de evadir la culminación del bachillerato por parte de las personas que aspiran a un ingreso en esta modalidad, sino que se cuida que el perfil de los aspirantes responda a la necesidad de habilitar una nueva oportunidad de continuidad educativa en un área de interés específica.

Sin embargo, en el mismo artículo, a reglón seguido, ese derecho a estudiar, no es correspondido con el certificado de egreso.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

“El instituto no expedirá Certificado de Egreso, mientras no se cumpla con los requisitos de ingreso correspondientes (Bachillerato completo)”

La excepcionalidad es pues habilitante en forma restrictiva.

De la entrevista pueden deducirse distintas motivaciones para esta concesión recortada del derecho a la continuidad de la trayectoria educativa por parte de las personas entendidas con “condiciones de excepcionalidad” como las identifica el texto del Reglamento.

La primera es de carácter estructural, que surge por razones atinentes a las autonomías específicas de cada nivel y ámbito de nuestro sistema educativo. Las únicas instituciones con potestades para reconocer y acreditar la culminación del nivel educativo medio son el CES o el CETP y por tanto, la autorización de ingreso y cursado de un nivel terciario, no lleva implícito el reconocimiento del nivel educativo medio. Por el contrario, queda como asignatura pendiente y condicionante de la concesión del título de nivel terciario, independientemente del suceso de la persona en un nivel educativo superior.

Aquel principio del Consejero del CFE refiriéndose a la flexibilización para el acceso de *“quien pudo lo más, puede lo menos”*, o la categórica afirmación del Ex Pro-Rector de Enseñanza de la Universidad, *“no se puede volver tres casilleros para atrás permanentemente”*, no aplican.

En los hechos, el concepto de la linealidad secuencial y escalonada de las trayectorias educativas, vuelve a imponerse.

Otro argumento, se desprende de las siguientes expresiones de la docente de Bellas Artes entrevistada:

“El título no lo expide la Escuela, lo expide la Universidad. Nosotros podemos dejar cursar pero no lo podemos decir a la Universidad a quién tiene que expedir un título o no.

De esto, el aspecto positivo para mí, de que sea la Universidad la que expide los títulos es que deja a cualquier profesional al mismo nivel una vez expedido el título. Es lo mismo el título de doctor, abogado, licenciado en artes, en comunicación, sociología, etc. Mover eso es entrar en una interna en la que algunos colectivos buscan siempre, tener otro orden jerárquico de profesionales, que serían profesionales de clase A, de clase B o de clase C.” (Entrevista N°12)

Si nos remitimos a la génesis de la Facultad de Bellas Artes, una casi “recién llegada” al estatus universitario, con el peso simbólico y reconocimiento social que ostentan otras profesiones de larga trayectoria universitaria, entenderemos que quedar asociados a una flexibilización en el ingreso, podría afectar su nueva jerarquía.

“Si bien nosotros podríamos estar muy interesados en las titulaciones y si el tema se trata, podríamos estar bien posicionados, no nos embanderamos en esa discusión. En ella van unidas otras cosas, y en las cosas hay que buscar las oportunidades para que se den. Por ejemplo, los médicos, como no se mueve la escala docente, ellos opinan que el valor de su hora docente debería ser mayor que el de otro docente universitario.” (Entrevista N°12)

Otra vez, los intereses institucionales o de los colectivos profesionales, en lugar de facilitar, terminan obstaculizando el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas.

Afortunadamente, la dinámica de los cambios no se detiene y existen en el desarrollo de las nuevas políticas muchos actores que inciden y pueden presionar para los cambios.

En tanto los docentes de la Facultad mantienen una actitud conservadora respecto a la concesión de los títulos, nuevos intereses entran en juego:

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

“A medida que los estudios de Bellas Artes se fueron diversificando e incorporando otras áreas como por ejemplo, diseño industrial, diseño gráfico, los estudiantes de esas áreas, futuros egresados, comenzaron a presionar para regularizar la situación de los títulos.”(Entrevista N°4)

- UTEC

La Universidad Tecnológica, última institución creada en el Sistema Nacional de Educación Pública (2012), con una impronta netamente innovadora desde su creación, incluida su distribución territorial descentralizada y fuertemente relacionada con la producción local, también ha desarrollado acciones de RVAS para flexibilizar el acceso a sus formaciones a personas que no habiendo concluido la educación media, manifiestan interés y como en el caso de Bellas Artes, tienen aprendizajes incorporados en el mundo laboral y/o en formaciones en el ámbito de educación no formal.

En el año 2014 la carrera de ciencia y tecnología de lácteos fue la primera en acreditar saberes a personas que se postularon para el ingreso. Posteriormente sucede lo mismo en la carrera Tecnologías de la información, Mecatrónica, Logística y Jazz.

“Existieron varios indicios que indicaron que había que explorar la estrategia de acreditación de saberes. Estudiantes que traían trayectorias educativas que no cumplían con los requisitos de ingreso exigidos, ya sea porque no culminaron la Enseñanza Media Superior en la línea en que se preveía en esa carrera para el ingreso, sea porque no culminaron la Enseñanza Media Superior en cualquier orientación, pero poseían una formación y experiencia profesional que a nuestro entender habilitaban para el ingreso.” (Entrevista N°9)

De acuerdo al relato de nuestro entrevistado, los primeros casos se resolvieron por decisiones políticas pero no se había definido un procedimiento. Fue un aprendizaje para la institución la necesidad de ampliar la base de los requisitos de ingreso a partir de esas experiencias iniciales y como consecuencia, se crea el Área de Acreditación de Saberes en el año 2016 con el fundamento del Art. N°39 de la LGE.

El dispositivo implementado para el proceso de RVAS fue el siguiente:

“Se trataba de identificar un nudo estratégico: ¿qué es lo que esta persona necesita para que pueda tener éxito en la carrera?”

(...)

Una primera etapa del proceso consiste en la revisión de méritos tanto en el plano formal como en el plano laboral, seguida de la aplicación de pruebas, una vez analizados los méritos. Se busca asegurar que la persona posee la competencia habilitante para el ingreso y la permanencia en la carrera. El foco es el primer año. Si supera esta etapa la persona pasó la etapa de riesgo.” (Entrevista N°9)

Para poder concretar este análisis se cuenta en cada carrera impartida por la UTEC con un diseño curricular conformado por unidades curriculares, contenidos y definición de niveles de logro de aprendizajes. El perfil de egreso está descrito en competencias profesionales y saberes.

A partir de esta metodología general, el Área de Acreditación de Saberes, afronta su tarea de esta manera;

“Se trabaja en equipo con los coordinadores de la carrera de los comités académicos pues la acreditación es por carrera. Caso a caso. Se tienen en cuenta los perfiles de egreso previstos en cada carrera, cuyas competencias profesionales se agrupan en dominios.” (Entrevista N°9)

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

Durante el proceso de acreditación, los aspirantes cuentan con el asesoramiento del Área de Acreditación y de los coordinadores académicos de las carreras.

“Veo como fortaleza que la institución gana con este proceso, pues se logró viabilizar el ingreso de personas que no tenían el perfil exigido inicialmente y que se adaptaron bien. En el desempeño profesional se desarrollan saberes. Se analizan esos saberes que fundamentan competencias y nosotros valoramos si son suficientes para un cursado de carrera.” (Entrevista N°9)

Nuestro entrevistado manifiesta que en el desarrollo de esta nueva modalidad de ingreso, que se enmarca en el impulso de una política educativa de RVAS, no hubo dificultades institucionales, por el contrario, se formuló una normativa, que figura en el sitio web de UTEC con acceso abierto a toda la ciudadanía.

Tampoco surgieron resistencias por parte de los docentes, que a juicio de nuestro interlocutor, responde a la existencia de una identidad institucional predispuesta a la innovación.

“Los docentes de la Universidad tenemos una identidad distinta. Nunca han planteado objeciones con respecto a que se evalúe su trabajo, por ejemplo.”

La UTEC reclutó gente a quien se le ofreció la oportunidad de innovar y probar cosas que no podían hacer en otro lado. (...) Ayudó el enfoque de gestión participativa.” (Entrevista N°9)

El impulso de innovaciones parece ser más sencillo en aquellos ámbitos en que no existe una cultura institucional ya instalada, heredada desde larga data. Y obviamente también colabora la política de reclutamiento de los integrantes de esta nueva institución, que desde su creación ha asumido el desafío de la transformación de algunas prácticas a partir de la permanente comunicación con el medio productivo.

La articulación de la educación y el trabajo es cotidiana y por tanto, el reconocimiento de saberes adquiridos en el ámbito laboral es percibido como un enriquecimiento de las propuestas de sus carreras.

Es más, aparecen anhelos de continuar desarrollando la política de RVAS, hoy acotada al ingreso, para incorporar la posibilidad de acreditar saberes durante el itinerario formativo de los estudiantes. Las preguntas que siguen dan indicios de esta aspiración:

“¿Es necesario que los estudiantes realicen todo lo previsto en el currículo?, ¿estamos dispuestos a canjear nuestra enseñanza por saberes aprendidos en ámbitos que no controlamos?” (Entrevista N°9)

Sabemos que hacerse la pregunta de si las cosas pueden funcionar de otra manera, es el inicio para innovar y transformar en cualquier campo.

6. TENSIONES-RESISTENCIAS

Concretada esta revisión de las diferentes experiencias de RVAS implementadas por los diferentes niveles educativos, y habiendo objetivado su limitado desarrollo y la lentitud de los procesos, a pesar de contar con fundamentos claros respecto a su pertinencia y marcos normativos habilitantes, cabe realizarnos una pregunta sustantiva para proceder a su análisis:

¿Cuáles son las tensiones manifiestas y latentes que han operado para tan magros resultados?

Muchas de ellas se han ido sugiriendo en las palabras de los distintos actores del sistema educativo entrevistados. Trataremos ahora de organizarlas en grandes núcleos.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

- SUJETO-INSTITUCIÓN

A partir de la formulación de la Ley General de Educación vigente, la educación, antes entendida como un servicio que el Estado debe extender a todos sus habitantes, queda instalada como un derecho humano fundamental cuyo ejercicio el Estado debe garantizar a lo largo de toda la vida.

Este cambio de paradigma, en que la educación se constituye como un bien público y social, desplazando el centro del poder hacia las personas, en los hechos, ha presentado dificultades. El proceso de implementación de las políticas de RVAS que en definitiva, buscan reconocer los aprendizajes de los sujetos sin importar el lugar en que fueron adquiridos, da cuenta de que, en términos generales, se terminan priorizando los intereses institucionales. No es el sujeto sino el lugar, la fuente de legitimidad.

El sujeto entonces, se vuelve casi omitido.

A título de ejemplo recordamos el caso de Bellas Artes, en que la apertura institucional al ingreso a sus cursos, termina en una puerta bloqueada al egreso titulado.

- ENTRE INSTITUCIONES

Una de los grandes principios fundantes de nuestro sistema educativo es la autonomía. Sin duda es un principio que posibilita la continuidad de las políticas educativas más allá de los períodos de gobierno, lo cual abre la oportunidad de generar auténticas políticas de Estado, en un campo, como es el educativo, donde los procesos evolucionan y sedimentan lentamente.

Sin embargo, en forma simultánea, por la estructura de nuestro sistema de educación pública, las autonomías disgregadas en ámbitos fuertemente compartimentados hacen dificultosa una acción conjunta y hasta suficientemente coordinada.

La definición de “Quién acredita” y hasta dónde es el alcance de esa acreditación, termina subvirtiendo el sentido y propósito de la acreditación en general.

Vale recordar, en esta tensión, el caso paradigmático del vínculo INET-UTU, en el marco del cual los docentes egresados de INET de determinadas áreas de conocimiento, no son reconocidos como tales por la institución pública a la cual teóricamente destina sus cometidos formativos. Esto repercute en el interés en el acceso a formarse en INET, pero también en la calidad pedagógica de los docentes de CETP-UTU, donde alrededor del 60% no son titulados.³⁵

- INTRA INSTITUCION

Esta tensión, tiene implicancias con la anterior. El sentido de pertenencia institucional, así como a colectivos organizados en función de intereses corporativos, en particular ligados al dominio de un determinado campo del saber, puede dar lugar a efectos emergentes que

³⁵ Este artículo lo puede ver en este link: [El porcentaje de docentes titulados de UTU está en peor nivel que en 2005.](#)

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

terminan vulnerando el derecho de los “externos a la institución” que aspiran al reconocimiento de su idoneidad.

Las categorías “efectivos e interinos”, “titulados e idóneos”, en la asignación de horas docentes por asignaturas son expresión de pugnas no siempre bien resueltas, donde irónicamente, en algunos casos que hemos expuesto, los alumnos terminan anteponiéndose a sus formadores en el acceso al desempeño laboral docente.

- SABERES TEÓRICOS - SABERES PRÁCTICOS

La tensión en la relación entre saberes teóricos y prácticos, a los efectos de la implementación de una política de RVAS consiste en la subestimación de los aprendizajes adquiridos a través de la práctica profesional.

Esta concepción genera una barrera ideológica difícil de superar para el reconocimiento de los saberes adquiridos fuera del contexto escolar.

El ejemplo más ilustrativo de esta concepción en las experiencias relatadas, se presenta en el INET, donde la diferencia conceptual ha generado dos sub-universos de docentes que tienen severas dificultades para dialogar y trabajar con una visión integral del proceso formativo: los docentes de las áreas técnicas y los del núcleo pedagógico común.

Y sin embargo, como lo expresa claramente el pedagogo italiano Saúl Meghnagi,

“(... El saber profesional) permite superar la alternativa, falsa en el ámbito educativo, entre el valor de la teoría y valor de la práctica, puesto que cada adquisición teórica tiene implicancias prácticas y cada habilidad práctica se da a partir de una teoría.”(Meghnagi, 2018:226)

- TRAYECTORIAS LINEALES- TRAYECTORIAS FLEXIBLES

Se identifican claramente dos grandes grupos de personas que transitan por el sistema educativo formal. Uno de ellos conformado por aquellos que pueden sostener la trayectoria teórica prevista en su diseño, lineal y escalonada y otro integrado por quienes se rezagan o desvinculan enlenteciendo o interrumpiendo su trayectoria educativa.

Este segundo universo, al cual cuantificamos en el Capítulo 4, destinado a los fundamentos para impulsar una política de RVAS, es muy significativo y afecta en particular a las personas de niveles socioeconómicos más desfavorables.

No obstante, varias de las oportunidades brindadas para la continuidad educativa por este medio, flexibilizando el acceso y reconociendo saberes adquiridos fuera del sistema, concluyen con la incorporación de los participantes de instancias de RVAS, en cursos regulares.

Es decir, el sistema termina reubicando a las personas en la linealidad perdida. La flexibilidad necesaria se observa por tanto interpelada.

Recordamos a estos efectos la experiencia del Programa Rumbo, que es de las más sostenidas en su desarrollo.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

Sin embargo, la trayectoria lineal no es garantía de aprendizaje; algunos de nuestros entrevistados en instituciones de nivel terciario hacen referencia a las insuficiencias conceptuales de los bachilleres al ingreso.

“Yo recibo a los bachilleres acreditados del CETP-UTU, y lo que observo es que tienen los conocimientos específicos del área técnica, pero hay competencias de carácter general que no las tienen.” (Entrevista N°3)

(...)

“Los estudiantes que ingresan por Art.5º tienen una revisión a mitad de año para evaluar la marcha del curso. Aunque también se les hace esa revisión a aquellos estudiantes que ingresaron regularmente y han tenido dificultades.” (Entrevista N°12)

(...)

“Se nos presentaban casos en que vos lo excluías por falta de acreditación de bachillerato y sin embargo, también había otros que eran portadores de la Fórmula N°69³⁶ y tenían brechas de conocimiento complicadísimas. De las pruebas de evaluación diagnóstica algunos alcanzaron solo el 20 o 30% de todos los conocimientos que se midieron.” (Entrevista N°8)

- EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

Si bien en nuestra Ley General de Educación se define y reconoce el campo de la Educación No Formal, como hemos observado, el reconocimiento de los aprendizajes incorporados en su contexto no es unívoco y en general las dificultades para hacerlo se asocian a dudas sobre las garantías de su calidad.

La complementariedad entre ambos ámbitos educativos no es percibida con naturalidad por los actores del sistema educativo formal. En términos generales se percibe a la Educación No Formal como un campo idóneo para el desarrollo de programas de segunda oportunidad destinados a quienes se han desvinculado del sistema, o bien con cometidos muy específicos relacionados a la socialización o la capacitación laboral, pero no como instancias de aprendizaje que habiliten per se la continuidad educativa.

Esto no es extraño, la Educación No Formal es un campo heterogéneo, no reglamentado en forma genérica, ni controlada su calidad por el Estado en base al principio de la libertad de enseñanza.

Para hacer efectiva la complementariedad, deberían desarrollarse acciones sistemáticas de construcción de confianza interinstitucional, dando transparencia a los procesos al explicitarse sus criterios, metodologías y diseños curriculares, camino que hemos observado como transitable por experiencias que hemos analizado, como el caso de “Redescubrir” para la culminación de EMB.

³⁶ Formulario del CES que certifica la escolaridad de todo el Nivel Medio.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

- ACREDITACIÓN- EVALUACIÓN

Los procesos de RVAS están indisolublemente ligados a los procesos de carácter evaluativo, y en nuestro sistema educativo, la cultura de evaluación de procesos y resultados ofrece resistencias profesionales e institucionales.

Lejos de apreciarse como la obtención de insumos para la mejora, la evaluación se asocia a criterios sancionatorios. Se instala la sospecha sobre sus consecuencias.

Baste recordar las dificultades operativas observadas en el INEED desde su creación.

Por otra parte, en su implementación, las modalidades de evaluación en la RVAS pueden ser muy diversas y exigen una formación teórico-metodológica por parte de los educadores que participan en los procesos, que no está prevista en su formación de base, y esta insuficiencia puede incidir directamente en la calidad de los mismos y en su posterior confiabilidad por parte de otros actores educativos y la sociedad en su conjunto.

Una evaluación válida y confiable es una condición “sine qua non” para respaldar la calidad de la acreditación y construir confianza en torno a su desarrollo.

- CONTENIDOS-LOGROS DE APRENDIZAJE

Como soporte material de los procesos de RVAS es necesaria la formulación de perfiles de egreso asociados a logros de aprendizaje que hagan posible la evaluación. No basta el detalle de los contenidos, componente tradicional de nuestros diseños curriculares.

Se trata de una tensión en cuya superación los avances y retrocesos son permanentes.

Para la visualización de esta dificultad volveremos a referirnos al MCRN, que habíamos saludado como un dispositivo esencial para avanzar en RVAS, como también lo es la formulación de perfiles de egreso asociados a competencias profesionales para las carreras de formación en educación.

“Hay una diferencia enorme entre lo que se expresa en el MCRN y lo que efectivamente se traduce en acciones en cada uno de los Consejos.”(Entrevista N°7)

De no atenderse su desarrollo en forma sistemática, la búsqueda de una regresión hacia la formación por contenidos termina prevaleciendo.

“(…) Eso está dentro de documentos generales, pero cuando vas avanzando después en una propuesta curricular, luego en una malla y en programas, el proceso de enseñanza de carrera que está inicialmente vertebrado por competencias profesionales se va diluyendo. Cuando alcanza el programa del docente, las competencias terminan expresadas en contenidos.”

(…)

“Existe una hipertrofia de las disciplinas. El docente se siente más ‘profesor de’ que sencillamente profesor.” (Entrevista N°7)

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

La fragmentación del campo del conocimiento en función de disciplinas afecta la visión holística de la persona que se está formando. Esto atenta contra los propios avances del conocimiento en sí, que se produce en un diálogo interdisciplinar.

- ATENCIÓN PERSONALIZADA-ESCALABILIDAD

A partir de las entrevistas hemos identificado que, con excepción de las pruebas de Acreditación de Primaria por experiencia de vida y Educación Media Básica, el resto de las experiencias de RVAS desarrolladas hasta el momento, cuentan con dispositivos que enfatizan el caso a caso, en definitiva a partir de asesoramiento y progresión en las etapas del proceso con una atención muy personalizada.

Esta característica, totalmente comprensible, ya que cada individuo tiene una trayectoria única y sus aprendizajes son disímiles en cantidad y calidad, presenta el gran desafío de la escalabilidad.

¿Cómo hacer posible el acceso a un número mayor de personas sin afectación de la calidad y garantías del proceso de RVAS? Es una pregunta que no solo puede responderse con mayores recursos financieros, pues la accesibilidad también contiene variables en su dimensión temporal, estrategias comunicacionales, innovaciones metodológicas y recursos humanos suficientemente formados.

- ESTRUCTURA CENTRALIZADA – DESCENTRALIZADA

Cuando incursionamos durante las entrevistas en la dimensión estructural para el diseño de un Sistema de Acreditación de Saberes, las posiciones de los diferentes actores entrevistados divergió entre una concepción centralizada, argumentando la importancia de la coherencia y garantía de calidad de las acciones y otra descentralizada, considerando la relevancia de las autonomías relativas de cada subsistema y las resistencias a percibirse afectados en su campo de dominio.

“La dificultad es la dispersión de acciones y los magros acuerdos. Cada uno tiene una chacra, falta discusión y acciones colectivas.” (Entrevista N°9).

Una posición intermedia fue la propuesta de un diseño con un espacio de coordinación central, una agencia por ejemplo, que estableciera los criterios básicos de calidad exigibles, y diferentes equipos técnicos en cada nivel y subsistema que sean responsables de la creación y desarrollo de los dispositivos de RVAS de acuerdo a las exigencias particulares de cada ámbito.

“Tiene que haber una base de consenso, de qué se entiende por ejemplo, por escala de calificación y cómo se construye. Si no, el proceso no va a ser visto como confiable. Tiene que ir en dos líneas; si uno lo impone por ley, no sirve, pero tampoco sirve que cada uno hable con un lenguaje distinto.”

(...)

“La calidad es un tema cultural que se acuerda con los otros”. (Entrevista N°8)

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

- TENSIÓN SUBYACENTE: EL PODER

Percibimos como denominador común a todas las tensiones explicitadas el ejercicio del poder. De parte de las instituciones, de los diferentes colectivos organizados, de las culturas tradicionales instaladas, de las concepciones que dieron génesis al sistema educativo, que se expresa en las acciones de los decisores en forma directa, pero que también se transmiten generación tras generación a los educadores que son los responsables de ejecutar esas decisiones.

“Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural.

(...)

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de una arbitrariedad cultural cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases...” (Bourdieu y Passeron, 1979: 25-26)

En términos de Pierre Bourdieu, existen determinados “habitus³⁷ profesionales” sostenidos por el capital simbólico acumulado en el campo educativo.

Los procesos de RVAS, son disruptivos, pues de alguna manera instalan una disputa en ese ejercicio del poder, y quienes lo detentan, se resisten, pues aquél nunca es absoluto sino relacional, y las relaciones de poder y dominación se encuentran en continua construcción.

Como los procesos solo cristalizan transitoriamente, se abre entonces la puerta hacia la oportunidad de la transformación.

7. DESAFÍOS

En clave indagatoria y reflexiva a partir de los núcleos de las tensiones-resistencias identificadas en el transcurso de estas notas, emergen desafíos a los cuales es preciso afrontar para avanzar en el desarrollo de una política sostenida de RVAS y que sistematizamos a continuación:

- ABORDAJE SISTÉMICO CON CENTRALIDAD EN EL SUJETO

Es preciso lograr un enfoque integral del sistema educativo en su conjunto para lograr abatir las barreras a la navegabilidad de las personas en el transcurso de sus diferentes itinerarios formativos.

³⁷ Habitus: sistema subjetivo de expectativas y predisposiciones adquirido a través de las experiencias previas del sujeto.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

En términos concretos, que los aprendizajes sean reconocidos con facilidad, sin menoscabo de los criterios de calidad. La creditización y protocolos de equivalencia, deberían incorporarse como dispositivos de fácil acceso, siempre con adecuada orientación y asesoramiento para posibilitar la armonización de la formación de acuerdo a perfiles de egreso, a pesar de la diversidad de las trayectorias.

- ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LOS PROCESOS DE RVAS

Para que la permeabilidad del sistema mejore, facilitando la continuidad educativa y de esta manera incrementar el nivel educativo de la población, en particular la más postergada, y así generar oportunidades de desarrollo inclusivo para el país, es imprescindible la construcción de confianza interinstitucional y eso está íntimamente vinculado al empleo de criterios de calidad compartidos. Es decir, la calidad debe ser un principio rector de todos los procesos de RVAS que se desarrollen.

En este sentido, entraña un particular desafío el campo de la educación no formal, cuyo control de calidad no se ha priorizado como política pública y es imprescindible asumirlo para establecer vasos comunicantes entre los dos campos educativos considerados.

- FORMAR EDUCADORES EN LOS PROCESOS DE ASESORAMIENTO Y EVALUACIÓN

El recurso más relevante para las exigencias de calidad, está constituido por los profesionales que intervienen en el asesoramiento previo y durante el proceso de RVAS, así como en sus instancias de evaluación.

Dada la complejidad inherente a estas acciones, una formación adecuada para el desarrollo de estas competencias en los educadores intervinientes y responsables de la conducción, es una inversión inicial imprescindible para dar garantías a los sujetos y al sistema en su conjunto.

- ELABORACIÓN DE CATÁLOGOS O MARCO DE CALIFICACIONES

Como hemos señalado, uno de los ámbitos más enriquecedores para la incorporación de aprendizajes significativos es el mundo del trabajo. Pero para proceder al reconocimiento y acreditación de los mismos, es necesaria la formulación de herramientas que posibiliten poner en relación los saberes construidos en el ámbito laboral con los contenidos conceptuales que estructuran los diseños curriculares de las disciplinas escolares.

“Si bien aún es necesario un arduo trabajo para llevar esto a la práctica, sostenemos que es en esta instancia, en la que pensar la acreditación de saberes adquiere su potencialidad de transformación y contribución a un proceso lento pero sostenido de jerarquización y reconocimiento de los saberes del trabajo, y de ruptura con las formas tradicionales de entender la relación entre pensamiento y acción, abriendo paso a una forma democrática de pensar la relación entre la educación y el trabajo”.³⁸

³⁸ Drolas Ana, artículo en “La Acreditación de saberes en Uruguay. Debates y perspectivas”, OEI, 2018.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

El instrumento que muchos sistemas educativos del mundo han elaborado a esos efectos, son los Marcos de Calificaciones.³⁹

En Uruguay, si bien es una categoría conceptual aún ajena al sistema educativo general, desde hace años se viene trabajando en el diseño de un Sistema Nacional de Formación Profesional (SNFP)⁴⁰, cuyo fundamento conceptual se relaciona con los Marcos de Calificaciones y que al momento de escribir estas notas ha sido formalmente creado por el Decreto N°364/19.

- RESPONDER A LAS DEMANDAS PERO DEFINIENDO PRIORIDADES

Hemos observado que la construcción de mecanismos de RVAS ha respondido a las demandas emergentes, por acciones de sujetos individuales y colectivos, o bien por razones de origen en campos específicos del conocimiento (como puede ser el arte) más que por impulsos institucionales. El sistema ha sido reactivo y no propositivo en la materia.

No es esperable que esta dinámica se altere en el corto plazo, salvo que tengan lugar otros cambios en la sociedad y se visualice efectivamente la oportunidad que una política de RVAS presenta para algunos colectivos sociales con dificultades para adaptarse a las vertiginosas transformaciones del mercado de trabajo.

Entre tanto, es una responsabilidad por parte del Estado, responder a las demandas que surjan, pero siempre, al no contar con recursos para dar respuestas oportunas a todas las solicitudes, estableciendo prioridades en función de las perspectivas del desarrollo social y productivo nacional.

La adecuada orientación de las demandas para evitar opciones que terminen saturando las posibilidades de inserción laboral es imprescindible. El ejercicio prospectivo en este sentido es un instrumento esencial para no conducir a las personas a nuevas frustraciones y al Estado para no realizar inversiones estériles.

- INGRESO EN LA AGENDA DE PRIORIDADES DE POLÍTICA EDUCATIVA PARA UN DESARROLLO INCLUSIVO

Sin duda, para poder avanzar en la implementación de una política de RVAS es necesario que la misma no sea un tema marginal, apenas visualizado por los decisores en materia de políticas educativas. Deben realizarse acciones de sensibilización y difusión respecto a sus auténticas

³⁹ Un Marco Nacional de Cualificaciones es un instrumento único y consensuado que reúne un conjunto de cualificaciones presentándolas de forma ordenada por niveles asociados con diferentes tipos de cualificación que puede ser de alcance regional, nacional y sectorial.

El diseño del marco suele prever las formas en que una persona se moviliza a su interior de manera ascendente o entre las diferentes cualificaciones; así como sus mecanismos de gestión y de aseguramiento de la calidad de las cualificaciones. <https://www.oitcinterfor.org/recursos/mnc>

⁴⁰ Instituciones participantes: ANEP, INEFOP, OPP, MTSS, MEC, UdelaR, UTEC, a las cuales se suman desde el año 2019 los actores sociales del ámbito del trabajo (PIT-CNT y Cámaras empresariales).

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

posibilidades transformativas para lograr que sea priorizada como una herramienta sustantiva en la mejora de nuestros resultados educativos afianzándola en un marco más amplio, el de un plan de desarrollo social y económico inclusivo.

Si la variable conocimiento es la de mayor incidencia para el desarrollo personal y social, la democratización en su acceso es un imperativo.

- ESTRATEGIA COMUNICACIONAL INTRA SISTEMA EDUCATIVO Y HACIA LA SOCIEDAD EN SU CONJUNTO

Nuestro sistema educativo hasta el momento no ha desarrollado una estrategia comunicacional sostenida para con la sociedad. Esto genera una visualización acotada, cuando no ausente de sus metas y planes de desarrollo previstos para concretarlas.

La comunicación, o bien se produce respecto a instancias específicas que no alcanzan a percibirse como parte de un plan general, o en su defecto, como reacción ante noticias poco fundamentadas o sencillamente descalificadoras por parte de los grandes medios de comunicación.

Para desarrollar un cambio sustantivo en el sistema educativo, como lo es una política de RVAS, que afecta directamente el poder institucional ya que

“La educación media⁴¹ se concibió como el mecanismo de acreditación. Ese el problema. No es el espacio de formación de los jóvenes. Es el espacio donde se acredita lo que los jóvenes saben o debieran saber.”
(Entrevista 11)

Es impensable poder hacerlo sin una comunicación asertiva intra-sistema, enfatizando el rol que debe asumir en este momento histórico de la sociedad y por supuesto haciendo lo mismo con la sociedad en general, la que en definitiva debe invertir los recursos y a su vez es destinataria de las acciones desarrolladas por el sistema educativo.

- DESAFÍO CENTRAL: EL CAMBIO DE PARADIGMA EDUCATIVO

Como se puede observar, todos los desafíos están sólidamente concatenados, al ser en esencia, interdependientes a partir de un enfoque con criterio sistémico.

No es posible abordar transformaciones integrales si no se consideran todas las dimensiones involucradas, pero existe un desafío central que subsume todos los aspectos considerados hasta el momento.

El cambio del paradigma educativo.

El reconocimiento de que el aprendizaje tiene ubicuidad y no es necesariamente áulico, afecta las entrañas del sistema tal cual fue concebido en su génesis.

⁴¹ Si bien la cita corresponde a la educación media, nivel donde se exhiben las mayores dificultades para la continuidad en el sistema, la reflexión, de acuerdo al trabajo de campo realizado y las constataciones fácticas encontradas, es extensible a la educación terciaria.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

8. REFLEXIONES HACIA EL FUTURO

Como señalamos en un comienzo del documento, el enfoque utilizado para el análisis es el del ciclo de la política pública, es decir es un análisis procesual, donde se observan las acciones desarrolladas por múltiples agentes institucionales intervinientes como ejecutores de la política, pero también por aquellos que se sienten afectados (positiva o negativamente) por su implementación, y que de una u otra manera, inciden en el proceso.

Como expresa Delgado Godoy (2009:11),

“Entre las fases de adopción de la decisión y de implantación se localiza una de las fracturas más importantes del ciclo de las políticas públicas. Significa que cuando se pone en práctica una política pública, las cosas no suceden siempre como estaba previsto en el diseño. Para conocer las posibles desviaciones que puedan darse entre el diseño y la puesta en marcha del mismo, suele ser de utilidad hacer un seguimiento de lo que ocurre en dicha fase. El conocimiento de estas desviaciones nos permitiría poner en marcha mecanismo correctores de la acción pública si fuera necesario.”

La primera pregunta que nos surge es: en el caso de RVAS ¿hubo efectivamente una planificación de su implementación?

Creemos que no.

No hubo asignación específica de recursos, no se diseñaron actividades de difusión para el involucramiento de los actores de los diferentes niveles, no se establecieron metas por nivel educativo, mucho menos se establecieron indicadores para la evaluación de resultados.

Se trasladó la iniciativa a la agencia de cada ámbito y de alguna manera, esa agencia se convirtió en inercia, o en el mejor de los casos, a experiencias limitadas a ciertos colectivos demandantes. Nunca alcanzó el estatus de una política educativa en desarrollo sostenido.

Los motivos subyacentes a este desarrollo siempre incipiente y nunca consolidado, han quedado sucintamente expuestos en el Capítulo de tensiones y resistencias, siempre presentes en todo intento de transformación, cuya contracara es la conservación del statu quo.

“El sistema se siente amenazado.” (Entrevista N°11)

Recordamos este enunciado como una síntesis elocuente de las múltiples resistencias al cambio.

Sin embargo, estamos refiriéndonos al futuro, y el futuro debe construirse.

No es un camino sencillo, las transformaciones nunca lo son, y entraña desafíos de carácter institucional y metodológico, así como el aporte de recursos financieros, (siempre escasos en el ámbito educativo), pero transitarlo es ineludible.

“El tema es que hoy por hoy los campos de aprendizaje son múltiples, se aprende de muchas maneras, no sólo con un profesor.” (Entrevista N°8)

Y esta sencilla afirmación, compartida en esencia por toda la sociedad, hace temblar los cimientos del sistema educativo, sus cometidos y los roles de todos los agentes que tienen su identidad y ejercicio profesional en su seno.

No se trata de impulsar un dispositivo pedagógico con una función específica, destinada a aquellos que no han podido sostenerse en las estructuras vigentes. Su sola existencia es una proclama de la construcción social del conocimiento en múltiples vertientes que trascienden los muros escolares. Es una interpelación a la función social de la escuela.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

Al sentido de la educación formal.

El sistema educativo se debate entonces en una dualidad, cuyo equilibrio no ha encontrado: conservarse o recrearse, preservarse o transformarse.

En este punto nos remitimos a “Reflexiones sobre el sentido de la educación” del filósofo y pedagogo brasileño Jaime Biella (2018: 22).

En el mismo identifica tres segmentos sociales a quienes interesa la Acreditación de Saberes: el mundo del trabajo, los ciudadanos trabajadores y el sistema educativo. Los beneficios para los dos primeros parecen ser evidentes: la mejora de la productividad al contar con trabajadores mejor calificados para las empresas y las mejores oportunidades laborales de los ciudadanos trabajadores.

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

La tesis aquí defendida será que la misma contribuye de forma significativa a la resignificación de las funciones de la institución escolar en la sociedad contemporánea.”

El argumento de base para la elaboración de esta hipótesis reside a su entender, en el extrañamiento presente entre la educación y la cultura.

Es ya habitual la referencia de que nuestros estudiantes asisten a escuelas que reproducen un modo de educar del Siglo XIX, en tanto deberán desempeñarse en el mundo del Siglo XXI, habiendo transcurrido el Siglo XX sin cambios institucionales sustantivos, cuando fue este siglo el que tuvo mayor acumulación de cambios que en todos los siglos que le precedieron.

Si a esto sumamos las dos primeras décadas del Siglo XXI, con la radicalización de la velocidad de los cambios, no es necesaria una mayor argumentación para fundamentar la transformación como la vía para la recuperación del sentido de existencia del sistema educativo.

Para J. Biella, la superación del extrañamiento puede encontrar respuestas en los procesos de RVAS.

“El desafío es cómo conciliar los tres formatos educativos⁴² con las demandas de la sociedad capitalista posindustrial, por un lado, y la necesidad de formar ciudadanos autónomos y productores de una sociedad justa socialmente y ambientalmente sostenible.

Se trata pues, de resistir el monocultivo de la mente, que tiene por objeto restringir la formación y la acción humana a patrones de uniformidad que buscan impedir la emergencia de otras prácticas basadas, sobre todo, en los saberes populares.” (Biella, J., 2018: 31)

El beneficio sustantivo para el sistema educativo, es pues la oportunidad que el RVAS representa como estímulo para quebrar la rutina, evadir el anquilosamiento de sus prácticas, que son extrañas a los sujetos que transitan sus espacios institucionales, abrir sus puertas al diálogo y nutrirse de los saberes de que son portadores. En definitiva, transformarse.

⁴² Hace referencia a los tres ámbitos educativos ya enunciados previamente: formal, no formal e informal.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

“Avanzar en políticas de RVAS supone definir un modelo para gestionar el conocimiento humano, poniendo el foco en los sujetos y el aprendizaje (y no en los arreglos y estructuras institucionales existentes), de forma que beneficie a toda la sociedad, generando nuevas oportunidades de inclusión social” (Acuña, J.: 2018: 57)

Deseamos finalizar esta puesta a punto en el estado del arte, con una visión optimista, pues esa es la esencia de todo educador; en palabras del pedagogo español Fernando Savater, el optimismo es inherente al oficio de educar. Es la única actitud rigurosa que quien se dedica a la educación debe asumir. (Savater, F., 1997: 07)

Y esa actitud se hace eco en la voz de varios de nuestros entrevistados

“Creo que hay mucha más gente de la que parece que estaría a favor de estos procesos. No sólo porque lo ven sino también porque lo sienten en carne propia, en su familia, entre sus amigos.

Creo que hay formas de estimular para que esto suceda. Si seguimos ahondando en la relación entre el estudio y el trabajo, si se sigue trabajando en los sistemas de ascenso donde la experiencia y la antigüedad deben estar y si estos se reconocen en los procesos de formación tanto formales, no formales como informales, debidamente evaluados y acreditados, y esto comienzo a tener peso, estimo sería un gran estímulo para su desarrollo.”(Entrevista N°4)

“Creo que estamos en el Uruguay más avanzados que otros países, que no hablan del tema de acreditación de saberes, no lo tienen en la agenda pública ni cuentan con una ley. (...) A nivel general, cuando se quiere avanzar en conocer procesos de acreditación, cuando vas a la implementación, hay poco a nivel internacional.”

“Hay un mundo para crear.” (Entrevista N°8)

Como educadores, deberemos tener el coraje de afrontar el desafío.

Soc. Alicia Dambraskas

Asesora Técnica Área de Educación No Formal
Dirección de Educación
MEC

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

9. BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, Javier: Artículo “Metáforas acerca de la acreditación de saberes” en “La acreditación de saberes en Uruguay: debates y perspectivas”, OEI, Montevideo, 2018.
- ANEP/CODICEN: Reglamentación Art. N° 39 de la Ley General de Educación N°18.347 en el ámbito de la ANEP, Circular N° 20/2014, Acta N° 75, Res.N°5, Expte. N°1-4813/14, 16/9/2014.
- ANEP/CFE: Reglamento para el reconocimiento de estudios, Acta N°1, Res. N°8, Expte. 5/3274/ 11c/14765/09, Montevideo, 2012.
- Biella, Jaime: Artículo “Reflexiones sobre el sentido de la educación” en “La acreditación de saberes en Uruguay: debates y perspectivas”, OEI, Montevideo, 2018.
- Bourdieu, P y Passeron, J.C.: “La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza”, Editorial Laia S.A. Barcelona, 1979.
- CCSNEP: “Puesta a punto. Avances y desafíos del Sistema Nacional de Educación Pública a 10 años de la Ley General de Educación”, Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública, Octubre 2019.
- Coombs, Prosser y Ahmed: “New Paths to Learning for Rural Children and Youth”, International Council for Educational Development, UNICEF, 1973.
- Delgado Godoy, Leticia: “Documentación sobre gerencia pública, especialidad de Gestión Administrativa”, Administración de la Junta de Comunidades de Castilla, La Mancha, España, 2009.
- Dewey, John: Artículo en “Perspectivas: revista trimestral de educación comparada”, vol. XXIII, nos 1-2, págs. 289-305, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, París, Francia, 1993.
- Donya, María L. y Ubal, Marcelo: Compiladores. “La acreditación de saberes en Uruguay. Debates y perspectivas.”, proyecto OEI, Montevideo, 2018.
- Facultad de Bellas Artes: “Reglamento de ingreso bajo las condiciones del artículo 5º del Plan de Estudios del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes”, Texto aprobado por el Consejo del Instituto en sesión de fecha 28.12.1995.
- Fernández Enguita, Mariano: “El desafío de la educación en la sociedad del conocimiento”, Buenos Aires, IIPE, 2009.
- Ley de Creación de la Universidad Tecnológica, N° 19.043, Montevideo, 2012.
- Ley General de Educación, N° 18.437, Montevideo, 2008.
- MEC/Dirección Educación/División de Investigación y Estadísticas: “Logro y Nivel Educativo alcanzado por la población 2018”. Montevideo, 2019.
- Medina Fernández, Oscar: “Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica.”, Revista Educar N° 38, Universitat Autònoma de Barcelona, 2006.

“LA ACREDITACIÓN DE SABERES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN URUGUAY”

- _____: “Especificidad de la educación de adultos, bases psicopedagógicas y señas de identidad Educación XX1, núm. 3, pp. 91-140 Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España, 2000.
- Meghnagi, Saúl: “El saber profesional. Competencias, derechos, democracia”, OIT/CINTERFOR, Montevideo, 2018.
- MTSS/DINAE, CETP-UTU, OIT/CINTERFOR: “Proceso para la Certificación de Competencias Laborales”, Montevideo, 2014.
- Savater, Fernando: “El valor de educar”, Editorial Ariel S.A., Barcelona, 1997.
- Scartancini, Carlos, Pablo Spiller, Ernesto Stein y Mariano Tommasi, “El juego político en América Latina ¿Cómo se deciden las políticas públicas?”, Banco Interamericano de Desarrollo, Mayol Ediciones, Bogotá. 2011.
- UNESCO: “Clasificación Internacional Normalizada de la Educación”, Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 2011.
- _____: “Conocimiento complejo y competencias educativas”, Oficina Internacional de la UNESCO, Suiza, 2009.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- UTEC/CDC: Reglamento general de estudios para carreras de pregrado y grado. Resolución N° 249/17, Montevideo, 2017.
- Zeller, Norberto: “Políticas públicas: marco conceptual metodológico para el estudio de las políticas públicas”, Compilador. Documento de trabajo, CLACSO, Editorial INAP, Buenos Aires, 2007.

**“LA ACREDITACIÓN DE SABERES:
UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA
EDUCATIVO EN URUGUAY”**

10. ANEXOS

- ANEXO I - NORMATIVA Y EXPERIENCIAS DE ACREDITACIÓN DE SABERES EN URUGUAY, SEGÚN INSTITUCIÓN REFERENTE.

- ANEXO II - PERSONAS ENTREVISTADAS.

- ANEXO III - PREGUNTAS GUÍA ENTREVISTA A INFORMANTES CALIFICADOS SOBRE PROCESOS DE ACREDITACIÓN EN URUGUAY.