

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/269931909>

# Reconocimiento de competencias experienciales de adultos, en Portugal (2001–2011): hallazgos y debilidades

Article in *Trabajo Social Global-Global Social Work* · June 2014

DOI: 10.30827/tsg-gsw.v4i6.1985

CITATION

1

READS

117

2 authors:



Pedro Abrantes

Universidade Aberta

76 PUBLICATIONS 349 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Alexandra Aníbal

Instituto do Emprego e Formação Profissional

11 PUBLICATIONS 25 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Ecos biográficos: triangulação no estudo dos percursos de vida [View project](#)



Ecos biográficos: triangulação no estudo dos percursos de vida / Biographical echoes: triangulation in the study of life histories [View project](#)

**RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS EXPERIENCIALES DE  
ADULTOS, EN PORTUGAL (2001-2011): HALLAZGOS Y  
DEBILIDADES**

***RECOGNITION OF ADULTS' EXPERIENTIAL COMPETENCES, IN  
PORTUGAL (2001-2011): ACHIEVEMENTS AND WEAKNESSES***

**Pedro Abrantes**

**Alexandra Aníbal**

**TRABAJO SOCIAL GLOBAL 2014, 4 (6), 72-91**

---

**Resumen**

Basados en una tesis de doctorado y en un proyecto de post-doctorado en este tema, los dos autores describen y analizan el programa de reconocimiento, validación y certificación de competencias experienciales (RVCC) desarrollado en Portugal, en la primera década del siglo XXI, permitiendo la mejora de los niveles educativos de más de un 5% de la población. El primer apartado debate los fundamentos teóricos y metodológicos del modelo innovador que se ha creado para la educación y acreditación de adultos. En el segundo, se detallan los agentes, etapas y dinámicas del proceso de RVCC. El tercero sintetiza las principales evaluaciones nacionales del programa que se han llevado a cabo. Y el cuarto apartado subraya algunos resultados de investigaciones cualitativas recientes de los autores sobre las dinámicas sociales generadas por el programa. En la conclusión, se reflexiona sobre los logros y fracasos del programa, proponiendo algunas pautas para futuros planteamientos en este campo.

**Abstract**

*Based on a PhD thesis and a post-doc project focused on this topic, the authors describe and analyse the programme of skills recognition, validation and certification, as it was developed in Portugal during the first decade of the 21<sup>st</sup> century, enabling the qualification of more than 5% of the active population. In the first section, this innovative theoretical and methodological framework for adult education and certification is discussed. Secondly, main agents, stages and dynamics of this process are sketched. In a third section, the main results of the programme's national evaluations are synthesized. And in the fourth one, key social dynamics observed through qualitative research are underlined. In the conclusions, programme's achievements and failures are systematized and some remarks for future interventions in this field are sketched.*

---

PC.- educación de adultos; competencias; descalificación; integración social; reflexividad  
KW.- *adult education; competences; de-qualification; social integration; reflexivity*

---

## Presentación

Entre 2005 y 2011, el Estado portugués puso en marcha un programa de educación y calificación, llamado *Iniciativa Novas Oportunidades (INO)* que involucró a más de medio millón de adultos con bajos niveles educativos. Es una tarea importante y compleja analizar los hallazgos y fracasos de este programa, en términos educativos y sociales, no sólo por haber alcanzado una dimensión significativa – alrededor de 10% de la población portuguesa en edad activa ha participado, bajo la supervisión y capacitación de miles de técnicos en casi 500 centros de educación de adultos de todo el país (adelante se presentan los datos exactos sobre los participantes y centros en los diferentes años) – sino porque se ha basado en una metodología sumamente innovadora y a la vez controvertida. Por primera vez, en términos nacionales, se ha sostenido el derecho a ser reconocidas oficialmente las competencias desarrolladas en la escuela de la vida; es decir, aprendizajes que resultan de la experiencia de vida en entornos como el trabajo, en la comunidad, en el hogar, etc.

Los objetivos del presente artículo son, en la primera parte, presentar los principales mecanismos del proceso a un público internacional. En la segunda parte, se buscará cuestionar los impactos educativos y sociales del programa con base en las principales evaluaciones desarrolladas hasta la fecha, así como en las investigaciones recientes de doctorado y post-doctorado que los autores del artículo han producido sobre el programa.

Aunque el programa ha incluido un componente de capacitación, la principal innovación ha sido su enfoque biográfico; es decir, el carácter central de la historia de vida de cada adulto en su formación y, en particular, la posibilidad de reconocer, validar y certificar, con un grado escolar y profesional, las competencias informales que cada adulto ha desarrollado a lo largo de su vida en diferentes entornos, como el trabajo, la familia, la comunidad, el servicio militar, la iglesia, etc. Asimismo, sin olvidar los demás componentes del programa, el presente artículo se enfoca en el uso del abordaje biográfico como política de intervención educativa y social con poblaciones adultas desfavorecidas o marginadas.

Los avances de la globalización capitalista y, sobre todo, la integración europea bajo el concepto de “economía del conocimiento” (Castells, 1996) han generado nuevas oportunidades profesionales y de vida a la población más favorecida y escolarizada, pero igualmente han generado procesos de descalificación, segregación, desagregación y exclusión, particularmente, en comunidades pobres y poco escolarizadas (Paugam, 2003), rasgos aún muy presentes en la población portuguesa (Sousa Santos, 2011; Abrantes, 2013). Asimismo, la Iniciativa Nuevas Oportunidades tuvo por principal objetivo integrar y calificar muchos obreros, campesinos, artesanos, empleados y comerciantes de la economía tradicional, actualmente en riesgo de precarización, desempleo y exclusión social.

## 1. Fundamentación teórica y metodológica

El proceso de reconocimiento, validación y certificación de competencias experienciales (RVCC) tuvo por base conceptual y metodológica el abordaje auto-biográfico. A través de la reflexión sobre su historia de vida, a cada adulto se le pide que tome conciencia, describa y relacione las experiencias vividas de aprendizaje y las competencias que ha desarrollado en diferentes etapas de su recorrido vital en entornos educativos, profesionales, familiares o asociativos, entre otros (Pineau & Le Grand, 1993; Abrantes, Aníbal & Paliotes, 2010).

El abordaje biográfico se aplica al reconocimiento de competencias desde una perspectiva que podemos denominar instrumental, pues no es un objetivo en sí mismo, sino un medio para el reconocimiento educativo de las competencias y, por ende, para el reconocimiento social del adulto. Para autores como Josso (2002) o Cavaco (2007), es preferible en estos casos hablar de *abordaje experiencial*, pues la historia de vida sirve de base para la construcción de un proyecto de revelación de capacidades, saberes y valores.

Esta relativa “instrumentalización” ha facilitado la aproximación al proceso de muchos adultos que demostraban una desconfianza bien comprensible hacia el programa. Sin embargo, la operación de “construcción de un sentido vital para los hechos temporales”

<sup>1</sup> (Couceiro, 2002, p. 31) tiene virtudes pedagógicas muy amplias, generando a menudo procesos profundos de reflexión, de transformación de sí mismo y de intervención creativa en su entorno. La observación de este fenómeno en diferentes países de Europa ha llevado a autores como Goodson *et al.* (2010) a sostener que el aprendizaje narrativo (o biográfico)

tenderá a sustituir a los currículos prescriptivos, no solamente en la educación de adultos, sino también en el trabajo escolar con niños y adolescentes.

El proceso que permite esta narrativa autobiográfica y, luego, la identificación y evaluación de competencias, exigió la elaboración y utilización de un referencial técnico, puntualizando los modos de trabajo con los adultos y el tipo de saberes informales que podría ser considerado para la obtención de un grado de enseñanza básica o secundaria. Aunque fuera un referencial muy abierto, se han organizado las competencias por las siguientes áreas: lengua, matemáticas, tecnologías y ciudadanía, para el nivel de educación básica; comunicación y cultura (incluyendo el uso de un idioma extranjero), ciencia, tecnología y sociedad, ciudadanía y profesionalidad, para el nivel de educación secundaria.

Como señala Cavaco (2007), además del importante proceso de reflexión y construcción, el proceso implica siempre la evaluación, entendida como juicio de valor que resulta de la comparación entre una situación existente y una situación deseable: “en este caso, la situación existente es el recorrido de vida del adulto y las competencias que éste evidencia (indicadores), mientras que la situación deseable es el Referencial de Competencias-Clave (criterio de comparación)” (p. 24). Es decir, el técnico responsable por acompañar cada caso y, al momento final, el jurado deben las competencias que demuestra el adulto oralmente y en su portafolio corresponden o son equivalentes a una parte de las que están previstas en el dicho referencial. Como señala esta autora, si las competencias son entendidas como “la capacidad de movilizar, en un determinado entorno, un conjunto de saberes, a nivel del saber, saber-hacer y saber-ser, en la resolución del problema” (p. 25), tanto para el adulto en cuestión como para los técnicos, hacer una verificación formal y diferida de estas competencias resulta una tarea muy complicada, ya que implica la explicitación de muchos procesos, la triangulación de datos y el trabajo en equipos multidisciplinares.

La cuestión central tiene que ver con los aspectos humanos de este trabajo, pues si al principio la dificultad es aplicar una metodología que es extraña, pues nada tiene que ver con la escuela que estos adultos conocían, luego hay que cuidar el aspecto entrañable del proceso. Si bien, puede generar importantes procesos de autoconocimiento, generadores de autoestima y de nuevos proyectos de capacitación, puede de igual forma volver visibles recuerdos dramáticos, traumas, conflictos y desajustes (Bourdieu, 1993), que, si no son bien trabajados, pueden generar problemas abrumadores al adulto. Así, la misma evaluación puede ser vivida como un juicio de valor sobre el mismo trayecto de vida, lo que en caso de ser negativa, puede reforzar los estigmas que ya sufren muchos de los participantes en el

programa (Cavaco, 2007). Esta dimensión personal es fundamental en este proceso que también tiene una fuerte dimensión social, resultante de la regulación externa que el proceso implica, tanto en las relaciones entre adultos y técnicos de intervención, como en el tejido social en que ocurre el trabajo, incluyendo los familiares y amigos del adulto, sus jefes y compañeros.

No cabe duda que este programa se ha anclado (y en parte financiado) en un proceso institucional, de ámbito internacional. Por ejemplo, observando las Conferencias Internacionales en Educación de Adultos (CONFITEA), organizadas por la UNESCO desde 1949, se puede señalar que en la quinta conferencia, en 1997, la educación de adultos es entendida como consecuencia de la ciudadanía activa y condición para una plena integración en la sociedad, surgiendo, por primera vez, referencias al reconocimiento de aprendizajes realizadas fuera de los centros educativos (UNESCO, 1998), aspecto profundizado después en la sexta conferencia, en Brasil, en 2009 (UNESCO, 2009). De igual forma, bajo el apoyo y supervisión de la Unión Europea (ver Comisión Europea, 2004), hay que considerar que varios países europeos, entre los que destacan Portugal, Francia y Noruega, han desarrollado en los últimos años sistemas de reconocimiento de aprendizajes, a fin de desarrollar una política nacional con impacto significativo en términos de instituciones, técnicos y adultos participantes (CEDEFOP, 2007 & 2010). Asimismo, el sistema RVCC portugués que ha funcionado en la primera década del Siglo XXI tuvo una fuerte relación con el programa francés de *Validation des acquis de l'expérience* (VAE), estudiado por Charraud (2010).

Sin embargo, en los documentos de referencia del programa de RVCC, así como en las metodologías y dinámicas generadas (tratadas en las secciones siguientes), es evidente el peso de un proceso pedagógico y social específico, muy anclado al trabajo crítico y emancipador de Paulo Freire (1972) con los campesinos brasileños, transpuesto para los programas de alfabetización del período revolucionario portugués (Melo y Benavente, 1978). Justo con el ingreso de Ana Benavente como secretaria de estado de la educación y de Alberto Melo como presidente de la *Agencia Nacional para la Educación y Formación de Adultos*, entre 1995 y 2002, el proceso ha ganado un nuevo impulso en la idea de valorar las historias de vida y los aprendizajes informales de los adultos (Melo, Lima & Almeida, 2002; Melo, 2003; Canário & Cabrita, 2005). Desde 2005, este programa ha sido continuado y ampliado por la Agencia Nacional para la Calificación, en el marco de la *Iniciativa Novas Oportunidades* (Capucha, 2010; Gomes, 2012).

Por otro lado, habrá que considerar el peso de los sociólogos en el diseño e implementación de este programa, en línea con estudios internacionales que han subrayado, desde los años noventa, la relación entre las cuestiones biográficas, la construcción de las identidades y el reconocimiento social con los mecanismos de lucha contra la estigmatización, explotación y exclusión, en particular, por medio de la reducción de la “violencia simbólica” y reinscripción de los sectores populares con su historia colectiva, en los proyectos de integración y desarrollo de las sociedades (Bourdieu, 1993; Antikainen, 1998; Reygadas, 2008).

En el escenario actual de globalización capitalista, la competición se ha vuelto muy intensa en diferentes niveles de escala y los conocimientos de los trabajadores son un elemento clave para el desarrollo e inclusión, sea del individuo sea de todo un pueblo o región (Castells, 1996). Además, el cambio económico y tecnológico se ha vuelto tan rápido y profundo que la formación inicial ya no es suficiente para preparar e integrar los trabajadores (Fernández Enguita, 2001). Las poblaciones que no han podido proseguir los estudios y que han desarrollado competencias tradicionales enfrentan hoy procesos masivos de “descalificación social”, desempleo y exclusión social, frecuentemente asociados a la desagregación de lazos comunitarios y a crisis de identidad (Paugam, 2003). Así como el sur de España, Portugal se encuentra en una posición muy compleja y vulnerable: integrados en un proyecto europeo basado en el conocimiento, la tecnología y la innovación, pero con una población que en su mayoría tiene bajos niveles de escolarización y saberes anclados en una economía tradicional en erosión acelerada (Capucha, 2005). Es en este punto que el abordaje biográfico busca integrar, atribuir dignidad y significado a las experiencias de vida y a las competencias que han proporcionado, apoyando los individuos a reconstruir una identidad y un proyecto de vida, en la difícil integración a este nuevo escenario europeo y global de nuevas oportunidades y nuevos riesgos.

## **2. Agentes y etapas del proceso de RVCC**

Se han generado y certificado más de 450 *Centros Novas Oportunidades* (CNO), dispersos por todas las provincias del país para desarrollar procesos de RVCC. Estos centros han funcionado dentro de organizaciones muy diversas, públicas, privadas y del tercer sector, incluyendo escuelas básicas, escuelas secundarias, institutos politécnicos, centros de capacitación, agencias de la administración pública, empresas, sindicatos y asociaciones de desarrollo local. Además, una amplia campaña de divulgación en los medios de

comunicación ha abierto el proceso a toda la población con baja escolarización, permitiendo, según su perfil, completar la primaria, la secundaria o la secundaria superior (grado semejante a bachillerato, aunque no con entrada directa a la universidad).

Dentro de una tradición centralista, esta diversidad de instituciones y personas no dejó de ser uno de los motivos de controversia. Si bien es un reto muy complejo manejar una red heterogénea, incluyendo algunas transferencias importantes del presupuesto público para organizaciones privadas, se ha permitido romper con el monopolio de los centros escolares en la formación y certificación de las personas, a nivel de educación básica y secundaria, respetando y reforzando singularidades del tejido social y económico de cada contexto local.

Estos centros se han regulado por una carta y referenciales comunes (Gomes e Simões, 2007), bajo los cuales se determinó la necesidad de constituir un equipo técnico-pedagógico que organizara el trabajo en las etapas siguientes:

### *2.1 Recepción*

En esta primera etapa, se hace la inscripción, se clarifica la misión de los centros, las etapas del proceso de trabajo, la posibilidad de orientación para cursos de capacitación y/o para el RVCC y se plantea un calendario según la disponibilidad de cada adulto (por ejemplo, si trabaja, si está desempleado, si tiene hijos que cuidar, etc.). Aunque puedan formarse pequeños grupos, cuando hay mucha demanda, la idea es que la recepción sea un proceso personalizado, más allá de lo burocrático, para que se pueda “romper el hielo” de muchos adultos de baja escolarización con los procesos educativos, adecuando el proceso al perfil de cada uno y evitando generar expectativas que no sean realistas.

### *2.2 Diagnóstico/proyección*

El diagnóstico permite desarrollar y profundizar en el análisis del perfil del adulto, en base a un conjunto de datos recogidos en la etapa de *recepción* y a través de una entrevista, individual o en pequeño grupo, aplicada por un *técnico de diagnóstico y orientación* (en cada centro, existía un técnico con esta función, generalmente un psicólogo que ha asistido a algunas capacitaciones específicas en este campo). El diagnóstico permite clarificar

necesidades, intereses y expectativas del adulto, información de gran relevancia para la definición de “las mejores soluciones del conjunto de ofertas de calificación disponibles en el centro y a nivel local/regional” (Gomes & Simões, 2007, p. 13).

### 2.3 Orientación

La orientación direcciona al adulto para la respuesta de educación o capacitación más adecuada, considerando su perfil y las ofertas locales de formación. Se puede orientar para un proceso de RVCC o para un proceso de educación y capacitación más tradicional, existente en la región, con la posibilidad de combinarlos (reconocimiento parcial con formación parcial). La elección resulta de un trabajo colaborativo entre el adulto y el equipo técnico-pedagógico, coordinado por el *técnico de diagnóstico y orientación*. Si la decisión es la incorporación a un proceso de RVCC, se planifica con el adulto el trabajo, a través de un plan de trabajo que se estructura en las tres etapas siguientes y que típicamente tarda alrededor de 6 meses, implicando, por ejemplo, en cada semana, dos horas de trabajo con los técnicos en el centro y algunas horas más de trabajo autónomo.

### 2.4 Reconocimiento

Durante las primeras semanas, el adulto elabora su *historia de vida*, participando en sesiones individuales o en pequeños grupos con un *técnico de RVC* (habitualmente expertos en pedagogía, educación de adultos, educación social, psicología, sociología o antropología, que han asistido a algunas capacitaciones para esta función). No hay una estructura específica, pero los adultos son motivados a escribir, en formato digital, relatos de las diferentes etapas y contextos en que han vivido, incluyendo evidencias visuales de lo que cuentan (fotos, copias de documentos, etc.) siempre que sea posible. Este trabajo inicial permite observar algunas competencias, en particular, en términos de uso de la lengua materna y de las tecnologías de información y comunicación.

En las sesiones siguientes con los *técnicos RVC* y entre compañeros, el adulto toma contacto con el referencial de competencias-clave del grado para el cual busca equivalencia (educación básica y/o educación secundaria). A partir de su historia de vida y del conocimiento de este documento (algo semejante a un currículum), el adulto elabora un

“informe de competencias”, en el cual debe detallar cómo ha desarrollado, en la “escuela de la vida”, las competencias necesarias para obtener la certificación, en el grado correspondiente. En muchos casos, los técnicos han utilizado instrumentos adaptados a su entorno facilitando la demostración de ciertas competencias en situaciones significativas de vida. Por ejemplo, una actividad común ha sido la construcción de un presupuesto mensual doméstico o de un pequeño negocio con el propósito de demostrar competencias básicas de matemáticas.

### *2.5 Validación*

Todo el trabajo realizado en las etapas anteriores origina un *Portafolio Reflexivo de Aprendizajes (carpeta con documentos demostrativos)* que luego es analizado por el adulto y el equipo técnico-pedagógico. No es necesario que el adulto demuestre todas las competencias que se enumeran en el referencial, pues la evaluación que se hace es global y personalizada. Sin embargo, si el técnico RVC identifica algunas competencias que hay que desarrollar hacia la certificación, el adulto puede asistir a un máximo de 50 horas de formación en su centro, o puede eventualmente también asistir a otras capacitaciones específicas en otros centros; incluso, puede ser reorientado para otro proceso de educación de adultos.

### *2.6 Certificación*

Cuando se considera que el adulto ya está preparado para su titulación, es propuesto a un jurado de certificación nombrado por el director del centro y en que toma parte, por lo menos, un técnico RVC, un capacitador del centro y un evaluador externo. Este equipo analiza el *Portafolio Reflexivo de Aprendizajes* y luego hay una sesión pública, en que el adulto debe presentar su trabajo y contestar a cuestiones del jurado.

### *2.7 Plan de Desarrollo Personal*

Esta etapa consiste en la elaboración de un plan para cada adulto certificado en el centro, con vista a la continuación de su formación y aprendizaje a lo largo de su vida. El plan,

elaborado entre el adulto y el equipo técnico-pedagógico, debe detallar un proyecto, con la identificación de posibilidades de continuación de aprendizajes, apoyo al desarrollo de iniciativas de mejora de su trabajo, búsqueda de empleo o apertura de negocios.

### 3. Las evaluaciones del programa

El primer estudio sobre los impactos del programa ha sido encargado por el Ministerio de Educación portugués a un centro independiente, en 2003, cuando esta iniciativa alcanzaba un número reducido de centros y solamente permitía la equivalencia con la enseñanza básica. El informe final concluye que los principales beneficios son en “ciertas dimensiones personales de carácter eminentemente subjetivo”, en particular, el autoconocimiento, la autoestima y la autovaloración del individuo, así como la reconstrucción de su proyecto profesional. Añade que estas dimensiones subjetivas “influyen en la probabilidad de que los desempleados encuentren trabajo”, sobre todo en el caso de las mujeres (CIDEDEC, 2004, p. 61). Igualmente, se han observado mejoras de la situación financiera entre los segmentos más pobres que han participado en el programa (ingresos inferiores a los 350 euros/mes). Lo más interesante es que si al entrar en el programa, no más de un 10% de participantes señala un proyecto de continuar sus estudios, al término del proceso de RVCC, más de 60% han contestado afirmativamente.

Cuando el programa ya funcionaba en la plenitud, una nueva evaluación del CIDEDEC (2007) confirma los efectos positivos entre la población participante en el programa en términos de autoestima, adecuación al mercado de trabajo, mejora de ingresos, reinserción en procesos de formación y reducción del desempleo. Sin embargo, este segundo informe ya señalaba también algunos riesgos del programa: “La gran flexibilidad de prácticas es, quizás, uno de los puntos más fuertes de la red de centros de RVCC. Mantiene los equipos motivados y permite la adecuación del proceso a las necesidades específicas de los diferentes públicos, [pero] incluye el riesgo de pérdida de calidad pedagógica, siendo necesario un esfuerzo añadido de articulación e intercambio de información entre los diferentes actores para garantizar diferentes ofertas de educación y formación de adultos” (CIDEDEC, 2007, p. 53).

En el apogeo del programa, en 2008, el Ministerio de la Educación encarga un estudio nacional sobre los impactos de la *Iniciativa Novas Oportunidades*, a un equipo multidisciplinario de la Universidad Católica, bajo la coordinación de Roberto Carneiro (UCP,

2010), experto internacional en educación y ex Ministro de la Educación de otro partido político. Este estudio concluye que se trata de una iniciativa inédita, en Portugal e incluso en Europa, por su capacidad de movilización. Asimismo, “la demanda masiva necesaria para que Portugal convergiera con Europa y reforzara la competitividad de medio-largo plazo ha sido desbloqueada por la adecuación de la nueva oferta (más flexible en los métodos y con horarios más adecuados)” (UCP, 2010, p. 10).

El informe subraya la satisfacción de los participantes, los logros de autoestima y motivación para seguir aprendiendo, y “la mejora efectiva de competencias-clave”, sobre todo en lengua y uso de tecnologías, por parte de la población que concluyó el nivel básico en el programa. Además, identifica un refuerzo de competencias personales, sociales y culturales (*softskills*), en diferentes campos de la vida social, incluyendo la educación de los hijos. Aunque un 30% de los participantes ha declarado mejoras en la situación laboral, el estudio ha señalado éste como un punto crítico, sobre todo por la resistencia de muchos empleadores a valorar las competencias y diplomas generados por el sistema de RVCC.

También el Consejo Nacional de Educación consagra un capítulo de su informe *Estado da Educação em Portugal 2011* al reconocimiento y certificación de competencias adquiridas a lo largo de la vida, presentando como logros del programa: i) el aumento de los niveles educativos de la población portuguesa; ii) la dignificación de la educación informal; iii) la reconciliación de poblaciones marginadas con la escuela; iv) la movilización de diferentes tipos de organizaciones públicas, privadas y del tercer sector; v) la dimensión de la demanda; vi) la expansión para el nivel de secundaria superior, con un vínculo con la formación profesional; vii) la articulación con diferentes ofertas de formación. Sin embargo, señala también los retos de la monitorización y credibilidad del sistema, así como del funcionamiento-red que, aunque planteados en la documentación oficial, no se han logrado en todos los territorios (Bettencourt, 2011).

Como resulta claro en la tabla 1, el número de adultos y de técnicos en el programa ha sido muy significativo, sobre todo, si consideramos que su “público” – la población adulta con baja escolaridad que vive en Portugal – no sobrepasa los 6 millones y que el país tiene una tradición muy escasa de participación en programas de aprendizaje a lo largo de la vida. Por ejemplo, en 2008, casi 300.000 adultos estaban participando en el programa, es decir una proporción aproximada a un 5% de la población adulta sin un diploma de secundaria superior (ISCED 3), lo que nunca se había logrado en Portugal. Estos datos demuestran igualmente que la mayoría de los participantes no alcanzó el certificado, lo que contradice

las sospechas permanentes, en la comunicación social, de que el programa sería una modalidad demasiado fácil, inmediata e ilusoria de elevar el nivel educativo de la población.

El número de centros y de técnicos (la mayoría, capacitadores) trabajando en el programa también es muy significativo, aunque muchos estuvieran con contratos temporales. Hay que añadir que, a pesar de la diversidad de instituciones involucradas, un 44% de los centros se han formado en escuelas públicas y un 19% en centros de capacitación profesional, así que la mayoría de la red se incorporó a los servicios públicos, aunque se ha creado también un número significativo de centros en empresas. Además, el informe del CNE nos permite observar que en los adultos certificados por el programa hay más mujeres que hombres, más gente del norte que del sur del país y que casi 40% estaban en el rango de edad de los 35 a los 44, mientras que la participación de los menores de 24 o mayores de 65 ha sido residual (menos de 5%). Se puede constatar que alrededor de dos tercios de la financiación del programa proceden del fondo social europeo, y el resto del presupuesto nacional del Estado.

*Tabla 1. Evolución de los Centros Novas Oportunidades y del proceso de RVCC, en Portugal\**

		2006	2007	2008	2009	2010
E. Básica ISCED 1-2	Inscritos	77.246	133.424	138.382	142.862	128.281
	Certificados	32.5%	41.1%	43.2%	51.4%	48.4%
E. Secundaria ISCED 3	Inscritos		148.588	145.126	134.686	114.641
	Certificados		0.17%	10.1%	28.8%	31.8%
Centros	RVCC/CNO	274	271	463	460	459
Técnicos			5402	10974	12302	11611

\*datos extraídos de Bettencourt (2011).

Finalmente, hay que señalar la evaluación de un grupo del Instituto Superior Técnico, solicitada por el nuevo Ministro de la Educación (profesor del mismo instituto), recién nombrado por el gobierno formado la coalición de partidos de derechas que ganaron las elecciones en 2011, y que ya había anunciado públicamente que terminaría el programa. Esta evaluación se ha concentrado solamente en el impacto económico del programa para la obtención de empleo y de ingresos (Lima, 2012a, 2012b). Sin sorpresas, en un período de crisis económica, fuerte expansión del desempleo y reducción de sueldos, el informe concluye con la “ausencia de valor” del programa, legitimando así la decisión del nuevo ejecutivo de atajar la iniciativa. Aun así, es significativo que el estudio subraye que fue el carácter innovador del programa lo que ha generado desconfianza del mercado laboral respecto a los diplomas emitidos, lo que acabó por reducir su “valor”.

#### **4. Aportes de la investigación sociológica**

Entre los varios proyectos de investigación que se han llevado a cabo sobre este programa, nos referimos aquí a los dos desarrollados por los autores del artículo, así como a un anterior que, de alguna forma, ha funcionado como base para estos dos más recientes.

En su tesis de doctorado, Patricia Ávila (2008) presenta un análisis cuantitativo y cualitativo de las políticas de educación de adultos hasta 2005, incluyendo datos y reflexión sobre el reconocimiento de competencias, aunque el programa se aplicaba en ese momento solamente a nivel de educación básica. La autora explora el (difícil pero posible) proceso de formalización de los aprendizajes informales, sosteniendo su importancia en un escenario de cambio social acelerado y multidimensional (Enguita, 2001), en que la escuela – y más aún la escolarización inicial – no es un indicador suficiente de las competencias de la población adulta. Además, esta investigación demuestra también las virtudes del programa, no solamente para la justicia e integración social, sino para el desarrollo de nuevas competencias, sobre todo en literacia (capacidad lecto-escritora en la vida cotidiana) y con relación al uso de tecnologías de información y comunicación.

En los últimos años, una investigación de post-doctorado ha analizado con detalle 53 *portafolios reflexivos de aprendizaje*, recogidos en cuatro centros diferentes (Abrantes, 2013b). Cabe decir que se trata de documentos muy extensos (entre 50 y 300 páginas) y que retratan, desde el punto de vista de la clase trabajadora, los cambios profundos de la

sociedad portuguesa, en las últimas décadas, sobre todo en el área laboral, así como los esfuerzos sucesivos de adaptación de los individuos para seguir aprendiendo y no caer en el desempleo, la pobreza y la exclusión social (Abrantes, 2013a e 2013b).

Esta investigación también ha detectado diferencias muy significativas entre los currículos escolares y las competencias presentadas por los adultos en los procesos de reconocimiento. Sin embargo, evitando juicios de valor sobre unos y otros, la investigación se centró en las causas y consecuencias de una brecha observable en Portugal, entre la *vida de la escuela y la escuela de la vida*. La distinción muy marcada entre agentes, procesos y contenidos de socialización está obviamente conectada a los mecanismos de explotación y exclusión del capitalismo moderno y, en particular, a las recomposiciones de la estructura de clases.

Con relación al programa de reconocimiento y certificación de competencias, este estudio concluye que, más allá de los logros de autoestima observados en las evaluaciones, la participación en el programa ha sido, para muchos adultos, parte de un esfuerzo de integración social, es decir de reinscripción del individuo y de su grupo familiar y/o comunitario en la historia colectiva y en el proyecto nacional. La baja escolarización había alimentado, durante muchas décadas, un sentimiento de inferioridad (de ciudadanos de segunda), del cual se han querido distanciar a través de su participación en el programa, en muchos casos alentados por sus hijos.

Sin embargo, se ha observado igualmente que este esfuerzo no está exento de ciertos desplazamientos hacia un ideal de vida de “clase media”, es decir, más liberal y racionalizado, en el sentido en que Beck y Beck-Gernsheim (2003), por ejemplo, describen el “individualismo institucionalizado”. Como señalan los autores, “la ‘individualización’ consiste en hacer que la identidad humana deje de ser un ‘dato’ para convertirse en una ‘tarea’, y en cargar sobre los actores la responsabilidad de la tarea y de las consecuencias (y efectos secundarios) de su actuación” (p. 20). A pesar del trabajo de muchos técnicos (algunos sociólogos) para centrarse en los modos de vida colectivos, el abordaje biográfico puede ser entendido como un motor de este proceso de “individualización compulsiva”, liberación de tradiciones, compromisos y costumbres, pero también ruptura de las solidaridades familiares, comunitarias y de clase, asumiendo el riesgo como experiencia individual. Se trata de un proceso obviamente mucho más amplio, pero que refleja bien las posibilidades y también limitaciones de una acción de empoderamiento de los sujetos (y no de las comunidades), en el mundo capitalista actual.

Por su parte, la tesis de doctorado de Alexandra Aníbal (2014) ha profundizado sobre la relación entre la construcción autobiográfica, el reconocimiento de competencias y el desarrollo de disposiciones cognitivas y reflexivas. Inspirada por Lahire (2002), entre otros autores, este estudio busca ensanchar las teorías sobre los efectos del uso de la lectura y escrita (literacia) en los modos de pensar, vivir y relacionarse con el mundo, enfocándose a la capacidad de los actores sociales de pensarse a sí mismos y a su recorrido de vida, como forma de convertirse en sujetos que actúan sobre el mundo, incluso en condiciones sociales hostiles. Según la autora, un proceso de aprendizaje, en la edad adulta, “es una *pausa reflexiva*, es decir un momento de discontinuidad en las acciones no reflexionadas de nuestra cotidianeidad y luego un potenciador inequívoco de reflexividad y agencia individual” (Aníbal, 2014, p. 287).

Los resultados del estudio señalan también la importancia de problematizar y extender el concepto de “aprendizaje informal”, considerando los diversos desarrollos que no son intencionales, pero que emergen de la interacción social. Como señala, en las sociedades actuales, el aprendizaje informal no es solamente práctico, sino que incluye a menudo importantes elementos teóricos. De todos modos, su reconocimiento implica siempre cierto grado de formalización, lo que no es solamente una traducción, sino que implica, frecuentemente, un proceso de *reconstrucción*. Pero lo más interesante del análisis biográfico es la constatación de que también la educación formal (escolarización inicial) tiene un fuerte impacto en los aprendizajes informales elaborados a lo largo de la vida. Es interesante por ejemplo observar que, incluso en poblaciones adultas y con baja escolaridad, el impacto de algunos maestros de primaria (agentes de referencia) ha sido influyente, según los individuos, en su trayectoria y sus aprendizajes a lo largo de la vida.

Por su parte, el estudio concluye que la toma de conciencia de los participantes sobre los profundos vínculos entre aprendizajes formales, no formales e informales es un importante logro del programa, alimentando los proyectos de muchos de estos adultos de seguir estudiando y mejorar sus condiciones, tras terminar un proceso de RVCC. Asimismo, el trabajo autobiográfico, como proceso de *pausa reflexiva*, genera disposiciones no conformistas de desarrollo de nuevos proyectos laborales y de vida.

## 5. Conclusión: hacia una nueva política educativa y social

Como resultado de lo expuesto a lo largo del artículo, podemos afirmar que la *Iniciativa Novas Oportunidades* y, específicamente, el reconocimiento, validación y certificación de competencias (RVCC) ha sido un proceso innovador y de enorme alcance en la sociedad portuguesa, contribuyendo a la reducción de la brecha educativa entre clases sociales, entendidas como sujetos históricos, económicos y culturales. Sin embargo, su capacidad para romper con los mecanismos de explotación y de exclusión no ha sido tan fuerte, no tanto por el programa en sí mismo, sino por un entorno de hostilidad contra el programa que se ha generado, sobre todo, entre los empleadores y los medios de comunicación, agudizado por el congelamiento de las carreras en la administración pública.

A pesar de los resultados mayoritariamente favorables de las evaluaciones, el nuevo gobierno, formado en 2011, ha decidido ponerle final al programa. Ha influido, obviamente, la crisis económica y la necesidad urgente de reducir costos, sobre todo en los programas sociales en que muchos de los técnicos no tenían un vínculo permanente a la administración pública. Además, es evidente una nueva orientación ideológica, de privatización y mercantilización de la educación, por una parte, y de apología de la educación tradicional y autoritaria, por otra. Para la educación de adultos, la idea del nuevo ejecutivo parece ser regresar a los tiempos de un presupuesto residual, invertido en programas de educación y capacitación tradicionales a través de los currículos de enseñanza básica y vocacional.

Como señala Paugam (2003), en la sociedad contemporánea, la nueva pobreza y la exclusión son fenómenos que resultan, sobre todo, de procesos de *descalificación social*. Si es cierto que la escolarización acelerada de las nuevas generaciones ha generado una “devaluación de los diplomas” y luego una *descalificación* de sus detentores, este programa ha buscado rescatar sus competencias informales y su dignidad social. Ahora bien, lo que demuestra esta experiencia es que la lucha por el reconocimiento, aunque soportada por un programa público, es siempre un proceso de conflicto social, en que participan las diferentes fuerzas de la sociedad. Asimismo, una intervención innovadora y de largo alcance tiende a generar una reacción conservadora también de gran dimensión. Por muy técnico que parezca el debate, con diversos informes circulando, la educación no deja de ser una cuestión política. Es decir, las grandes decisiones sobre los programas educativos están arraigadas al modelo ideológico de sociedad que se busca instituir.

Además, cabe decir que la intervención centrada en los sujetos – y no en las organizaciones o comunidades – siempre tiene la limitación de arrojarlos, aunque sea con un diploma y nuevas disposiciones, a un entorno socioeconómico que, en el Portugal de hoy, no deja de ser hostil a su valoración. El abordaje biográfico, aunque sea muy útil para convertir estos trabajadores en sujetos de sus propias vidas, podrá reforzar la idea del individuo que se presenta solo ante las instituciones y el mercado laboral. Así, en futuras iniciativas de este tipo, es importante que el reconocimiento de competencias de los adultos sea anclado a los contextos locales y articulado con otras líneas de intervención organizacional, comunitaria y/o institucional.

### **Agradecimientos**

Debemos agradecer al *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia* del *Instituto Universitario de Lisboa* que ha acogido los proyectos de doctorado y post-doctorado que han servido como base para este artículo y a la *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* del Estado Portugués que los ha subvencionado, entre 2010 y 2013. Además, importa dar las gracias a Mar Venegas y a Adriana Núñez que nos han apoyado en la revisión lingüística del artículo.

### **Bibliografía**

- Abrantes, P. (2013) Socialization and inequality: A biographical approach to the working class in Portugal. *Current Sociology*, Vol. 61, Núm. 7, pp. 984-1002.
- \_\_\_\_\_ (2013) ¿Cómo se escribe la vida? Un estudio de la socialización a través del método biográfico. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 75, Núm. 3, pp. 439-464.
- Abrantes, P., Aníbal, A., Paliotes, F. (2010) Do método biográfico em Sociologia da Educação. En *Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira*. Núm. 2, pp. 5-31.
- Aníbal, A. (2014) *Aprender com a Vida: Aquisição de Competências de Literacia em Contextos Informais*. Tesis de Doctorado en Sociología. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Antikainen, A. (1998) *Living in a Learning Society: Life-Histories, Identities and Education*. NuevaYork: Routledge.

- Ávila, P. (2008) *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Celta Editora.
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (2003) *La Individualización: El Individualismo Institucionalizado y sus Consecuencias Sociales y Políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bettencourt, A. M. (org). (2011) *Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bourdieu, P. (1993) *A Miséria do Mundo*. Petropolis: Vozes.
- Canário, R.; Cabrita, B.,orgs. (2005) *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.
- Capucha, L. (2005) *Os Desafios da Pobreza*. Oeiras: Celta.
- \_\_\_\_\_ (2010) Inovação e justiça social: políticas ativas para a inclusão educativa. En *Sociologia, Problemas e Práticas*. Nº 63, pp. 25-50.
- Carneiro, R. (org). (2011) *Accreditation of Prior Learning as a Lever for Lifelong Learning: Lessons Learnt from the New Opportunities Initiative*. UNESCO Institute for Lifelong Learning, CEPCEP-UCP, Menon Network.
- Cavaco, C. (2007) Reconhecimento, validação e certificação de competências complexidade e novas actividades profissionais. Em *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*. Nº 2, pp. 21-34.
- CEDEFOP (2007) *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2007*. Disponible em [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_en.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2010) *2010 Update of the European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning: Executive summary of Final Report*. Disponible en: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77641.pdf>. 27
- CIDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos (2004) *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Formação Vocacional.
- \_\_\_\_\_ (2007) *O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida: Actualização e Aperfeiçoamento*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Charraud, A.-M. (2010) *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2010. Country Report: France*. Brussels: CEDEFOP.

- Comisión Europea (2004) *Common European Principles for Validation of Informal and Non-Formal Learning*, Brussels: Unión Europea.
- Couceiro, M. L. (2002) O reconhecimento de competências. *Revista Saber +*. Nº 13. Lisboa: ANEFA, pp. 30-32.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en Tiempos Inciertos*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1992) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomes, M. C. (2012) *Qualificar Adultos em Portugal: Políticas Públicas e Dinâmicas Sociais*. Tesis de Doctorado em Sociologia .Lisboa: ISCTE-IUL.
- Gomes, M. C., Simões, M. F. (2007) *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Goodson, I. F., Biesta, G., Tedder, M., Adair, N. (2010) *Narrative Learning*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Josso, C. (2002) *Experiências de Vida e de Formação*. Lisboa: Educa.
- Lahire, B. (2002) *Portraits Sociologiques: Dispositions et Variations Individuelles*. Paris: Nathan.
- Lima, F. (2012a) *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. Lisboa: CEG-Instituto Superior Técnico.
- \_\_\_\_ (2012b) *Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificadas: Empregabilidade e Remunerações*. Lisboa: CEG-Instituto Superior Técnico.
- Melo, A. (2003) *Em Portugal: Uma Nova Vontade Política de Relançar a Educação e Formação de Adultos?* Rio de Janeiro: ANPED.
- Melo, A., Benavente, A. (1978) *A Educação Popular em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, A., Lima, L.; Almeida, M. (2002) *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos: O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: ANEFA.
- Paugam, S. (2003) *A Desqualificação Social: Ensaio Sobre a Nova Pobreza*. Porto: Porto Editora.
- Pineau, G.; Le Grand, J. L. (1993) *Les Histoires de Vie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Reygadas, L. (2008) *La Apropiación: Destejiendo las Redes de la Desigualdad*. Barcelona: Anthropos.

UNESCO (1998) *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Hamburgo 1997. Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

\_\_\_\_\_ (2009) *Marco de Ação de Belém: Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Disponible en:

[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/workin\\_g\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/workin_g_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf)

UCP – Universidade Católica Portuguesa (2010) *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa 2009-2010*. Lisboa: Centro de Estudos (CEPCEP), Universidade Católica. Disponible en:

[http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft Word Resultados 2010 da Aval.pdf](http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1300&fileName=Microsoft Word Resultados 2010 da Aval.pdf)

---

<sup>1</sup> Todas las citas de originales en portugués han sido traducidas al castellano por los autores del artículo.

---

**Pedro Abrantes** es profesor de la Universidade Aberta e investigador del Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), en Portugal. Es licenciado y doctor en sociología por el Instituto Universitário de Lisboa, donde es docente invitado en la maestría de Educación y Sociedad. Ha colaborado en programas públicos de educación de adultos y evaluación de escuelas, así como en diferentes universidades, incluyendo estancias de investigación en Madrid y en México.

**Alexandra Aníbal** es técnica superior de los servicios municipales de Lisboa. Es licenciada y mestre en Sociología por la Universidade Nova de Lisboa y doctora en Sociología por el Instituto Universitário de Lisboa. Ha trabajado en programas de educación de adultos y convalidación de aprendizajes no formales e informales, tanto en la Câmara Municipal de Lisboa como en el Instituto do Emprego e Formação Profissional. Actualmente trabaja en un programa de desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida que se lleva a cabo en las bibliotecas públicas de Lisboa.