

VALIDACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES MEDIANTE METODOLOGÍAS NARRATIVAS EN PORTUGAL: AUGE Y CRISIS DE UN ENFOQUE INNOVADOR EN EDUCACIÓN DE ADULTOS
[VERSIÓN PREPRINT]

Dr. António Fragoso, CIEO, Universidad del Algarve (Portugal)

Dr. José González-Monteagudo, Universidad de Sevilla (España)

[A. Fragoso, J. González-Monteagudo (2019). Validación y certificación de los aprendizajes mediante metodologías narrativas en Portugal: auge y crisis de un enfoque innovador en educación de adultos, in F. T. Silva, L. C. Machado (Orgs.). *Currículo, narrativas e diversidade*. Curitiba (Brasil): Editora Appris, 113-130].

Introducción.

En 2001 se creó en Portugal un Sistema Nacional de Reconocimiento, Validación y Certificación (RVCC) de adultos. El nivel educativo de la población portuguesa era muy bajo en esa época. De hecho, según datos oficiales, en el año 2000 el 64% de la población activa tenía un máximo de seis años de educación formal. El supuesto central del sistema de RVCC era que un gran número de adultos aprenden a través de una multitud de contextos y experiencias no formales e informales, en una amplia gama de tiempos y espacios. Este aprendizaje experiencial, por lo tanto, podría ser certificado. Este documento presenta el contexto político y pedagógico del proceso de RVCC. Por otro lado, discutimos las metodologías narrativas y de historias de vida, así como su uso en los procesos de RVCC, especialmente en relación con el enfoque francés de las *Histoires de vie en formation*, dentro del marco más amplio del aprendizaje a lo largo de la vida o *Lifelong learning*. Es importante destacar que los objetivos humanistas y emancipadores de los centros RVCC promovidos por organizaciones de la sociedad civil están siendo fuertemente desafiados por los enfoques cuantitativos y economicistas respaldados por las políticas públicas del gobierno portugués.

1. El sistema portugués de reconocimiento, validación y certificación de competencias.

Poco después de la revolución de 1974 surgió en Portugal la idea de certificar la experiencia previa. A principios de 1975 se creó un sistema de educación básica de adultos que incluía el aprendizaje individual y grupal, basado en la construcción de portafolios que debían ser presentados a un jurado (Melo y Benavente, 1978). Este sistema, sin embargo, nunca se aplicó. La recomposición del Estado después del período revolucionario (1974-76), con todas sus características típicas de centralidad y autoritarismo (Silva, 1990), junto con la reorganización de todos los espacios educativos y culturales bajo una nueva democracia representativa (Lima, 1994), arrastró a los sectores de educación popular a una situación marginal y poco relevante.

El primer gobierno constitucional marcó el final del período de reformas educativas radicales (Stoer y Dale, 1999). La inestabilidad fue la palabra que definió los acontecimientos políticos en Portugal durante el período 1976-1984. En efecto, la educación de adultos, tal como la realizaban los sectores populares, permaneció ignorada y al margen de la sociedad. El período 1984-1995, que coincide aproximadamente con los gobiernos del Partido Socialdemócrata (PSD, centro-derecha) en el poder, no trajo noticias de la intervención del Estado en la educación de adultos. Portugal se unió a la Comunidad Económica Europea.

Los sucesivos gobiernos pusieron sus energías en sus proyectos para modernizar el país y el sistema educativo formal fue una prioridad. Varias medidas adoptadas con respecto a la educación de adultos en realidad diluyeron la intervención del Estado, hasta tal punto que "la presencia de la educación de adultos en la política educativa gubernamental a menudo ya no era reconocible" (Lima, 2004, 24). La educación de adultos portuguesa a mediados de los años noventa se caracterizó por dos realidades diferentes (Fragoso y Lucio-Villegas, 2002): por un lado, la educación de adultos oficial, disminuida en su conjunto, casi inexistente; por otro lado, existía una red marginal de asociaciones cívicas independientes del Estado que realizaban prácticas no formales interesantes.

En 1995, el gobierno de centro-izquierda del Partido Socialista mostró la voluntad de construir una política nacional de educación de adultos. Se formó un grupo de trabajo con el objetivo de producir un documento de política estratégica para guiar la nueva educación de adultos portuguesa. El informe elaborado por este grupo se publicó en 1998. Este informe propuso (Melo et al., 1998) que el Estado asumiera la responsabilidad de crear un sistema nacional de educación de adultos que, a través de nuevas lógicas y nuevas alianzas más amplias, pudiera prestar servicios públicos a los adultos en cuatro dimensiones principales: la educación básica, la educación recurrente, la educación y capacitación a lo largo de la vida, y la educación para la ciudadanía.

Para el desarrollo de la política nacional fue fundamental la creación de una Agencia que coordinara la aplicación concreta de las políticas sobre el terreno. Esta agencia fue creada en 1999, bajo el título de ANEFA (Agencia Nacional de Educación y Capacitación de Adultos), y una de sus acciones fue la creación de un sistema nacional de certificación de adultos. El sistema implicó también la construcción de una red de centros. En 1999/2000 se crearon los primeros seis centros, bajo un régimen experimental, pero se llegó al compromiso de tener una red de 84 centros para 2006 (esta meta se atingió con un año de antelación – en 2005).

Los argumentos centrales utilizados para justificar la necesidad de dicho sistema son claros. Los procesos de aprendizaje no se limitan a situaciones formales de educación y formación, sino que se dan en todas las áreas del pensamiento y la acción, en nuestra vida personal, en la familia, en el trabajo o en la comunidad. El trabajo, el ocio y la interacción social se entienden como un buen medio para aprender y producir significados y competencias, que son la clave para el desarrollo de la persona (Duarte, 2004).

Los datos estadísticos (INE, 2001) también mostraron que en el año 2000 más de tres millones de adultos no habían completado la escolaridad básica de nueve años. Y alrededor del 19% de estas personas desempeñaban funciones profesionales de alguna responsabilidad. Esto podría significar que en la sociedad portuguesa no existía una correspondencia estrecha entre el nivel educativo formal y las competencias de los adultos. En otras palabras, no es en la escuela donde las personas adquieren las competencias que les permiten trabajar en sus empleos. Si este razonamiento es válido, entonces la posibilidad de que alguien obtenga una certificación a través de la evaluación de las competencias adquiridas en todos los contextos de la vida, a lo largo de su trayectoria biográfica, ya no sería una tarea secundaria, sino más bien estructural: se trata de una cuestión de justicia social (Fragoso, 2005).

Los primeros años de la construcción de este sistema nacional de certificación fueron consistentes, lográndose importantes avances en este ámbito, tanto en instituciones privadas como públicas. Sin embargo, el nuevo gobierno formado por el Partido Socialdemócrata y el Partido Popular (derechista), elegido en 2002, estableció una estrategia totalmente nueva para la educación de adultos. La ANEFA se extinguió y parte de sus funciones fueron aseguradas por la nueva Dirección General de Formación Profesional (DGFV), que mantuvo el sistema nacional de certificación, pero gradualmente abandonó otras dimensiones dignas del aprendizaje de adultos.

A partir de 2003 se produjo una degradación progresiva de las orientaciones políticas de la red de 84 centros, concretamente con la introducción de demandas cuantitativas. En efecto, los centros debían tener anualmente al menos 1.000 inscripciones, 700 adultos en proceso y debían de certificar a 300 adultos, todo ello con equipos pedagógicos de cinco personas, y en muchos casos con recortes en el presupuesto. Esto transformó fuertemente los procesos pedagógicos. Las demandas cuantitativas significan "la transformación de un proceso educativo con adultos, rico y diverso en sus formas y centrado en el proceso, en otro de certificación 'a la carta', centrado en un producto que se quiere obtener, independientemente de la eficacia del proceso o de las transformaciones positivas que debe proporcionar a las personas" (Fragoso, 2005, p. 2).

En 2005 se eligió un nuevo gobierno (de nuevo socialista) y el discurso sobre los centros de certificación volvió a cambiar. Se anunció un nuevo programa para atender a la población adulta, denominado "Nuevas Oportunidades" (NO) y se creó una nueva agencia (Agencia Nacional de Cualificaciones - ANQ) para sustituir a DGFV. El nuevo discurso del gobierno se basó en las cualificaciones. Las estadísticas mostraban el bajo nivel de cualificación de la población portuguesa; por lo tanto, el gobierno pretendía cualificar, hasta 2010, a un millón de portugueses.

Se derogó la Ley que obligaba a las instituciones que querían abrir centros a pasar por un proceso de acreditación previa. En el último semestre del año 2006 se abrieron 170 nuevos centros, la gran mayoría de ellos en escuelas secundarias. La red de centros se amplió de tal forma que llegaron a ser cerca de 450. Muy brevemente queremos señalar que (Fragoso, 2007):

a) Para poder trabajar en un centro de certificación de esta naturaleza, los docentes necesitan realizar una ruptura o un cambio radical de paradigmas, que resulta difícilmente compatible con un apresurado programa de formación de un mes -incluso ignorando los factores organizativos que intervienen en la escuela como productora de una determinada cultura, entre muchos otros factores que hacen que las escuelas tradicionales no se muestren muy receptivas a este sistema innovador y alternativo.

b) La nueva red de centros no era en absoluto una red, pues incluía instituciones muy diferentes en todos los aspectos, sin ninguna posibilidad de control sobre el trabajo realizado. Además, no existe una estructura de supervisión o similar.

c) Todos estos cambios pueden significar la transformación de este sistema en una fábrica certificadora que produce diplomas, pero seguramente no calificaciones.

Estos comentarios no agotan una serie de críticas que la comunidad académica ha producido sobre este período (Barros, 2018). Pero es innegable que las certificaciones han aumentado mucho en este período de expansión de la iniciativa NO. Si entre 2001 y 2011 cerca de 450.00 personas han recibido un certificado escolar o de doble certificación, escolar/profesional (Melo, 2018), mucho se debe al incremento del período 2007-2011.

El gobierno de derecha elegido para el período 2011-2015 gobernó en un escenario de fuerte crisis financiera y económica, en el cual Portugal tuvo que ser asistido por las instituciones internacionales. Sobre todo a partir de 2013, un conjunto de medidas políticas estranguló todo el sistema de certificación. En contexto de políticas de austeridad y en un breve plazo de tiempo (Barros & Ferreira, 2018) se ha extinguido la red de los centros NO y se han creado nuevos CQEP (Centros para la Cualificación y Enseñanza Profesional). Estos nuevos centros han sido muy escasos, no han contado con financiación y han sido promovidos mayoritariamente en escuelas y centros de empleo. Los equipos humanos de los pocos centros aún existentes fueron reducidos. La importancia del portafolio como forma de mostrar las competencias de los adultos se redujo y se ha llegado a introducir una prueba final, semejante a un examen.

A pesar de que se han producido algunos cambios a partir de 2015, con el nuevo gobierno portugués de orientación progresista, es muy temprano para que podamos ofrecer comentarios pertinentes sobre la situación actual. Es aún incierto si se trata de una inversión en relación al período de austeridad (Barros & Ferreira, 2018) o si, más bien, se trata de cambios pocos significativos y sin impacto real en la vida de los adultos.

2. Procesos de Reconocimiento, Validación y Certificación de Competencias (RVCC).

Desde enero de 2006 a diciembre de 2010, la Universidad del Algarve gestionó uno de los 10 centros que se encuentran en la región. Este centro estaba situado en Lagoa, una pequeña ciudad en el suroeste del Algarve. Hasta el año 2006 los centros portugueses llevaban a cabo la certificación de escolaridad básica (nueve años), pero en 2007 se inició

la certificación de nivel secundario. Los equipos de los centros estaban constituidos por un director, un coordinador y dos técnicos.

En el caso de los miembros del equipo que trabajaban directamente con los adultos, la composición era la siguiente:

1. Profesionales de RVCC (3 miembros para el nivel básico, 2 para el nivel secundario): los profesionales de RVCC son responsables de la trayectoria del adulto desde el momento en que entra en el centro hasta el momento en que sale del mismo; realizan entrevistas biográficas con los adultos; guían algunas sesiones colectivas de trabajo en grupo; establecen periódicamente con los adultos sesiones individuales de trabajo de guía; les ayudan a construir un portafolio; finalmente, son miembros del jurado que evalúa el trabajo de los adultos.

2. Formadores complementarios (2 miembros para el nivel básico, 6 para el nivel secundario): Orientan sesiones colectivas centradas en sus áreas específicas de conocimiento; tras el diagnóstico de la situación específica de cada adulto, organizan sesiones formativas de trabajo. También es su trabajo validar, en su área, los portafolios construidos por los adultos; finalmente, estos formadores pertenecen al jurado validador.

Las condiciones para que un adulto entrara en un centro RVCC eran tener más de 18 años de edad y no poseer algún nivel de educación formal (completar el 4º, 6º, 9º o 12º grado). En el centro, se pide a los adultos que exploren sus vidas e identifiquen gradualmente las competencias adquiridas en cada contexto y momento de sus itinerarios. El instrumento básico utilizado en los procesos de RVCC es el Referencial Nacional de Competencias Clave para la educación de adultos, que en los niveles básicos (4º, 6º y 9º) tiene cuatro áreas diferentes: Lengua y Comunicación; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Matemáticas para la Vida; Ciudadanía y Empleabilidad. En cuanto al nivel secundario, el referencial incluye tres grandes áreas: Sociedad, Tecnología y Ciencia; Cultura, Lenguas y Comunicación; Ciudadanía.

Las principales fases por las que pasan los adultos en el centro de Lagoa son las siguientes:

1. Reconocimiento:

Formalmente el proceso comienza con una o dos entrevistas biográficas. Estas entrevistas previas no son demasiado profundas. Los objetivos principales son comprobar si la persona tiene las condiciones mínimas para participar en los procesos de RVCC (pueden, por ejemplo, ser dirigidos a cursos de alfabetización muy básicos; o si son desempleados de larga duración, se les puede aconsejar que ingresen a otro tipo de cursos, más adecuados a su situación...). Por otra parte, algunas personas demuestran en estas entrevistas que el referencial de las competencias clave será muy fácil de dominar y que, en última instancia, poseen un conjunto significativo de competencias.

En estos casos (pequeñas minorías de adultos se encuentran en esta situación, en realidad) los profesionales pueden aconsejar a los adultos un programa reducido de trabajo, evitando sesiones colectivas de formación y comenzando a trabajar inmediatamente en sus portafolios, con el apoyo individual y la orientación del

profesional. Finalmente, las entrevistas individuales ayudan a los adultos a iniciarse en el relato de sus historias, porque es en el trasfondo de sus vidas donde tratan de responder preguntas complejas: ¿qué han aprendido en esta situación, momento y contexto en particular? Este conjunto de situaciones de mi vida, ¿muestran que poseo... qué competencias? ¿Qué necesito aprender en áreas donde mis competencias no son tan fuertes?

La gran mayoría de los adultos, después de las entrevistas, son asignados a un grupo y durante algunas semanas participan en sesiones de trabajo colectivo de tres horas. Comparten sus experiencias de vida, tratando de entender el tipo de situaciones vitales y experienciales que podrían demostrar las competencias particulares que uno podría tener. Algunas de estas sesiones están orientadas temáticamente según el referencial de competencias clave. Después de este período, nuestro equipo tiene una visión más clara que les permite negociar con cada adulto, no sólo el nivel que quieren alcanzar, sino también la formación (si es necesario) que necesitarían para alcanzar sus objetivos.

En resumen, la fase de reconocimiento implica la identificación personal de las competencias previamente adquiridas a lo largo de la vida de los adultos en todos los contextos: social, familiar, laboral, etc. La persona debe comenzar a construir un proceso de concientización (Freire, 1987) que le permita tener, al menos, una idea clara de la situación en la que se encuentra, en el contexto del aprendizaje de adultos y un sentido justo de las competencias clave que tiene, o bien de las que carece.

2. Validación:

La formación es central en esta fase, diseñada en función de las necesidades de los adultos y, por lo general, las sesiones de trabajo son colectivas. Se pueden ofrecer algunos cursos estructurados, organizados de acuerdo con el referencial de competencias clave. Luego, los adultos deben crear un portafolio que contenga las evidencias de dichas competencias. Dado que el aprendizaje experiencial es central, los portafolios son, por supuesto, diferentes en su estructura, pero principalmente en su contenido. En esta fase, los adultos pueden trabajar en su propio ritmo, espacio (casa, por ejemplo) y organizar su propio tiempo. En el caso de Lagoa, los adultos pueden utilizar libremente los ordenadores de algunos centros. Los adultos tienen sesiones individuales con sus profesionales que los guían en la construcción del portafolio. Esto se hace, de nuevo, según el propio ritmo de los adultos.

Cuando el profesional y la persona sienten que el portafolio está concluyéndose, los capacitadores leen, comentan y evalúan el portafolio. El final lógico del proceso es una validación por parte del jurado que evalúa los portafolios de los adultos. El jurado está integrado por un evaluador externo. Hay que decir que los portafolios pasan a manos de este evaluador externo con tiempo suficiente para las correcciones. Es decir, si el evaluador externo tiene dudas o no está de acuerdo en que el portafolio muestre las competencias requeridas, entonces se debe hacer algo más de trabajo. Pero cuando la fecha del jurado está finalmente fijada, todo el mundo en el jurado debe estar seguro de que se va a dar la validación, excepto en casos muy excepcionales.

Durante las sesiones del jurado, los adultos deben de hacer una breve presentación (hasta 15 minutos). Los profesionales y formadores pueden hacer algunos comentarios, pero en nuestro centro lo harán sólo si es necesario para ayudar a los adultos, por ejemplo, para recordarles algún punto de interés a destacar. Luego, el evaluador externo hace algunos comentarios y plantea algunas preguntas, que las personas deben responder. Esta sesión terminal del jurado es fundamental para el reconocimiento social de las competencias de las personas. Se requiere dignidad, pero equilibrada con formas informales de relación y comunicación - no queremos que las sesiones del jurado sean exámenes, sino un evento clave importante en la vida de las personas.

3. Certificación:

Es la confirmación oficial de la validación. Los adultos recibirán un diploma formal. Al final del proceso, los adultos han guiado sesiones de trabajo en las que nuestro equipo les ayuda con sus proyectos de futuro, que pueden ser tan diferentes como continuar sus estudios, volver a la educación formal si es el caso, incorporarse a más formación de algún tipo, iniciar una nueva microempresa, etc.

3. *Histoires de vie en formation* en Educación de Adultos y en *Lifelong learning*.

En las dos primeras secciones de este documento hemos presentado el contexto portugués en relación con la RVCC, así como la evolución y el momento actual de este sector del aprendizaje permanente. Ahora ampliamos nuestra mirada para comentar algunos debates sobre el modelo de aprendizaje y las herramientas biográficas utilizadas en los procesos de RVCC. Hay, según Harris (cit. en Van Kleef, 2007, 1), "poca literatura de reconocimiento y validación de la experiencia que explica o teoriza la práctica y menos aún que problematiza teorías existentes".

Nuestro texto debe mucho a los enfoques francófonos de las *Histoires de vie en formation* y de la formación experiencial de los adultos. En ambos casos, el trabajo desarrollado por Gaston Pineau ha sido crucial. A lo largo de los últimos veinte años, estos enfoques han obtenido un reconocimiento progresivo en contextos sociales, académicos, docentes y de investigación. Los supuestos básicos de estos enfoques son que el aprendizaje se sitúa contextualmente y ocurre a través de la experiencia y que la reflexión a partir de y sobre la experiencia es un componente fundamental del proceso de formación y de investigación.

La enseñanza y el aprendizaje se entienden como una actividad crítica y de investigación que tiene como objetivo mantener viva la realidad para que podamos situarnos (no sólo los alumnos sino también los educadores) de una manera más lúcida y crítica en nuestro mundo. Los contenidos de la educación son abiertos, no formalistas, relacionados con la práctica y la experiencia, y se someten a un debate democrático libre sobre su selección y tratamiento. Los métodos educativos son inductivos, dialógicos y problemáticos (Dewey, 1933; Freire, 1987; Fenwick, 2000; González Monteagudo, 2001 y 2002).

Entre los métodos utilizados en la educación de adultos en el contexto francófono, la tendencia de las *Histoires de vie en formation* ha desarrollado una metodología específica basada en la exploración de la historia personal desde una perspectiva emancipatoria, militante, cualitativa, existencial y radical. Este movimiento ha sido iniciado por Gaston Pineau en los primeros años de la década de los 80. Luego, la *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF), animada por G. Pineau, G. de Villers, P. Dominicé, Ch. Josso y otros, ha desarrollado un papel importante en la enseñanza y la investigación desde una perspectiva biográfica, especialmente en los ámbitos de la educación de adultos, el aprendizaje autodirigido y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (González Monteagudo, 2007c).

Las historias de vida son consustanciales al ser humano, un rasgo antropológico universal, presente en todas las culturas y etapas del desarrollo humano. En un sentido más estricto, la historia de la vida se entiende como "investigación y construcción de sentido a partir de acontecimientos temporales personales" (Pineau & Le Grand, 1996, 3). En 1983, Pineau publicó, en colaboración con una estudiante adulta, Marie-Michèle, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie* (Pineau & Marie-Michèle, 1983; ver pp. 179-190 y 383-391), un libro estimulante e innovador, considerado como el punto de partida de historias de la vida en la educación de adultos.

Pineau presentó y aproximó los conceptos de autoformación y de historia de la vida, hasta entonces concebidos como campos no relacionados, y explicó la necesidad de desarrollar la educación de adultos a partir del uso de las historias de la vida como instrumento de investigación y de enseñanza. Este enfoque tiene importantes implicaciones para el cambio de los roles del investigador, del educador y del adulto en formación, promoviendo la colaboración entre ellos y la crítica de los modelos jerárquicos. Criticando el subjetivismo, el individualismo y el liberalismo, señaló el aprendizaje autodirigido como una apropiación de la formación por parte del adulto, dentro de una perspectiva democrática, experiencial y liberadora. La historia de la vida es considerada no sólo como un método de conocimiento y aprendizaje, sino también como una herramienta para la acción social y comprometida. Además, la metodología narrativa contribuye a la producción de conocimientos dialécticos fundamentados, derivados de la interacción continua entre la teoría, la investigación, el proceso de aprendizaje y la experiencia personal y grupal.

Entre las técnicas utilizadas en este enfoque, la revisión realizada por Formenti (1998, 159-160) menciona las siguientes: a) instrumentos de trabajo individual: diario personal, textos temáticos y creativos, búsqueda de testimonios materiales, perfiles cronológicos; b) instrumentos de trabajo cara a cara: entrevista abierta y en profundidad, métodos proyectivos utilizando imágenes o símbolos; c) instrumentos de trabajo colectivo: discusión oral sobre documentos y temas biográficos, autopercepción oral y escrita ante el grupo, trabajo de grupo con observadores.

La educación, incluidas muchas tendencias del aprendizaje permanente, sigue siendo ante todo un proceso racionalista y cognitivo. Se han subestimado en gran medida las dimensiones afectivas, emocionales e interpersonales. Este panorama es congruente con un sistema patriarcal, basado en la autoridad, la jerarquía y el racionalismo (Naranjo,

2004). El aprendizaje autobiográfico es muy fructífero para trabajar el mundo personal, integrando y creando habilidades en las dimensiones cognitiva, operativa y afectiva, y fomentando la continuidad de la experiencia, una idea de Dewey que necesitamos recuperar. El trabajo en narrativas personales orales y escritas mejora el autoconocimiento y promueve un enfoque más maduro de los problemas, dificultades, crisis y relaciones interpersonales. Las narraciones personales también ayudan a la expresión de sentimientos y sensibilizan a las personas a los sentimientos de los demás, aumentando la empatía y la tolerancia.

4. Enfoques biográficos en el campo de la RVCC.

El aprendizaje previo está integrado en las experiencias que los alumnos aportan al proceso de certificación y de validación. Además de técnicas como el estudio de casos, la reflexión de incidentes críticos y el juego de roles, las metodologías biográficas son herramientas pertinentes para fomentar la reflexión, el pensamiento crítico y el autoconocimiento. Hasta ahora, en Portugal y España se ha prestado poca atención al trabajo específico sobre la evaluación del aprendizaje previo basado en técnicas autobiográficas (Díaz-González, 2004; Fragoso, 2007; González-Monteagudo, 2007c).

Por otra parte, en Francia existe una tradición en cuanto al proceso de VAE (*Validation des acquis de l'expérience*), que se inició en los años ochenta del pasado siglo. De hecho, como resultado del contexto que creó un decreto legal de 1985, en 1986 la revista *Éducation Permanente* publicó un número especial dedicado a la RVCC y un año más tarde la revista *Pratiques de Formation / Analyses* (Universidad de París VIII) editó dos números sobre el mismo tema. En 1989, Pineau y otros organizaron un seminario sobre los procesos de VAE, que reunió a unas 200 personas procedentes de Quebec (Canadá) y Francia (las actas fueron publicadas por Pineau, Liétard & Chaput, 1997). Posteriormente, el gobierno francés aprobó dos leyes (en 1992, sobre validación de la experiencia profesional; y en 2002, sobre modernización social, sobre validación de la experiencia informal). Esta normativa ha promovido un fuerte interés hacia los itinerarios de exploración personalizados, tales como el portafolio de competencias, la autobiografía razonada (creada por Henry Desroches, sociólogo comprometido e impulsor de la educación popular), la historia de vida, el perfil experiencial y las entrevistas biográficas.

Tenemos a nuestra disposición en los procesos de RVCC una amplia gama de instrumentos para evocar experiencias pasadas y presentes: historia oral, anales y crónicas, historias familiares, fotografías y otros artefactos personales, entrevistas, diarios, escritura autobiográfica, cartas y comunicación electrónica, conversaciones y notas de campo. La entrevista biográfica individual y grupal es una herramienta importante en el proceso de aprendizaje relacionado con la validación y el reconocimiento de competencias. Es una manera fácil de introducir a los adultos en la investigación y el trabajo de campo, conectando el aprendizaje con las experiencias vividas en los sectores personal, familiar, social y laboral (para orientaciones sobre entrevistas biográficas, véase: Atkinson, 1998; Thompson, 2000).

El trabajo sobre la trayectoria social y el romance familiar (un concepto freudiano originalmente) se lleva a cabo a través de técnicas como el árbol genealógico, la imagen del proyecto parental, el análisis de trayectorias sociales y las representaciones basadas en el sociodrama. Así, es posible explorar el "patrimonio" cultural, económico, ideológico y afectivo tanto a nivel descriptivo como analítico (De Gaulejac, 1987). El enfoque generacional es crucial para entender el trabajo con narrativas personales, familiares, educativas y colectivas dentro del complejo marco de las dimensiones estructurales, sociales, culturales e históricas. La generación se refiere a la misma filiación y también a un conjunto de personas nacidas durante un lapso específico de años que son consideradas distintas de las que las preceden o vienen después de ellas, viviendo eventos y experiencias históricas similares que afectan a individuos nacidos durante el mismo tiempo y época.

La participación de adultos en formación en el proceso de RVCC es un proceso difícil, desafiante y alentador. En muchas ocasiones, significa construir una autobiografía educativa y epistémica a través de la identificación del aprendizaje experiencial, relacionando este conocimiento informal con las competencias clave. En este trabajo, la reflexión sobre el tiempo, la memoria, el recuerdo y el curso de la vida facilita la integración del itinerario pasado, el balance de la situación actual y la planificación de las actividades futuras (Lainé, Avezou y Bacherlard, 1997; Farzad y Paivandi, 2000).

Con la APEL (Acreditación del Aprendizaje Experiencial Previo) nos enfrentamos a un nuevo campo en el aprendizaje a lo largo de la vida, precisamente en la intersección de la educación formal, no formal e informal (Boyer, 2007). Este sector implica el desarrollo de nuevos perfiles profesionales, así como una literatura abundante sobre los profesionales que trabajan en el área (Cabete, 2007; Le Squere, 2007).

En el caso portugués, la condición para ser un profesional de la RVCC es tener una licenciatura o grado en ciencias humanas o sociales. Muchos jóvenes licenciados han empezado a trabajar en este sector en los últimos años. En este contexto, es necesario emprender una formación de estos profesionales, cuya tarea incluye campos como el asesoramiento, la educación, las relaciones interpersonales, la orientación laboral y la cultura general. Estos expertos en procesos de RVCC necesitan experimentar de una manera personal y subjetiva los métodos normalmente empleados con los adultos. El análisis de las experiencias individuales y colectivas en la educación formal e informal representa una buena manera de tomar conciencia de los aprendizajes y competencias personales. Esta formación favorece la apertura al trabajo con adultos. El profesional de RVCC facilita la exploración del itinerario educativo del adulto. Apoya al adulto, intentando que continúe el proceso y no lo abandone. Los roles de los profesionales son ayudar a la verbalización, a trabajar la identidad profesional y personal, a difundir la cultura de la RVCC y a vincular estructuras similares orientadas al asesoramiento de los adultos (Hemar, Deblock y Souissi, 2007).

Como resultado del uso de enfoques de historia de vida en los centros RVCC, los adultos se vuelven más conscientes, mejoran su actitud hacia el aprendizaje y reevalúan de una manera más positiva tanto ellos mismos como los demás. Sin embargo, la lucha por la

autonomía personal y el crecimiento de los estudiantes adultos debe situarse en el ámbito social y político.

5. Contexto social y político del Aprendizaje a lo largo de la vida, los procesos de validación y los métodos narrativos.

El proceso de RVCC tiene una fuerte dimensión política, claramente evidenciada en el breve relato histórico de las experiencias portuguesas de la revolución de 1974. Las cambiantes condiciones sociales y políticas han tenido como resultado políticas públicas muy diferentes sobre educación de adultos y aplicación del RVCC. Por un lado, la RVCC está relacionada con una nueva economía globalizada, lo que implica transformaciones significativas en la producción, la distribución y el consumo. Las TIC y un *new management*, al servicio de los modelos neoliberales, han hecho posible que en el altar terrenal de los nuevos líderes económicos y políticos aparezcan en caracteres grandes palabras como mercado, competitividad, flexibilidad, desregulación e individualismo. El empleo precario, la inseguridad laboral, los bajos salarios y la deslocalización de empresas se están extendiendo por todas partes. La economía, la tecnología y la ciencia están influyendo progresivamente tanto en la educación formal como en la no formal.

En este contexto, el RVCC puede entenderse como una estrategia para gobernar a los adultos que buscan nuevas cualificaciones profesionales. Por otro lado, podemos concebir este sector educativo como un espacio de democratización y universalización del aprendizaje, potenciando la autonomía personal y mejores oportunidades de empleo y de desarrollo de la ciudadanía. Aquí nos enfrentamos, como señala Van Kleef (2007), a las principales dimensiones de la vida colectiva: política, demográfica, económica, institucional y pedagógica.

En esta nueva sociedad, nos encontramos con una reconfiguración radical y continua de la socialización, el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la identidad personal y colectiva. Los cambios sociales y culturales contribuyen a la reflexividad, la incertidumbre, el relativismo y el riesgo. En estos contextos cambiantes, las personas están llamadas a desarrollar un fuerte proceso de biografización para dar sentido a sus vidas (Alheit & Dausien, 2007; Delory-Momberger, 2003).

La dialéctica entre emancipación e instrumentalización (Alheit & Dausien, 2007) es muy visible también en el proceso de RVCC. Por un lado, y desde una perspectiva sociopolítica, la red de Centros y todos sus actores, incluyendo a los educadores de adultos, están siendo instrumentalizados para producir más certificados y hacerlo al ritmo predeterminado por las políticas gubernamentales, para fines gubernamentales. Por otro lado, dentro de los centros, con equipos pedagógicos motivados y bien guiados, es posible trabajar por la emancipación de las personas. Es en los procesos educativos específicos donde la delgada línea entre un "buen proceso" y un "mal proceso" puede marcar la diferencia y generar resultados muy diferentes. En este contexto, las historias de vida, como tecnologías del yo (Foucault, 1990), necesitan situarse en contextos sociales y culturales, para mejorar la emancipación y reducir su posible instrumentalización puesta al servicio de la mera adaptación al mercado.

Agradecimientos

Este texto está financiado por Fondos Nacionales a través de la FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia – en el ámbito del proyecto UID/SOC/04020/2013.

Bibliografía.

- Alheit, P., Dausien, B. (2007). *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género*. Xàtiva (Valencia): Instituto Paulo Freire de España & CREC.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. London: Sage.
- Barros, R. (2008). A educação de adultos em Portugal e os traços da política global em tempos de austeridade. *Holos*, ano 34, vol. 2, 460-483.
- Barros, R., Ferreira, J. (2018). A criação e evolução do reconhecimento de adquiridos experienciais em Portugal. In Carmen Cavaco (Org.), *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália* (pp. 43-74). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Boyer, A. (2007). Accompagnement VAE: L'accompagné comme objet de savoir, l'occasion d'un travail identitaire. *Pratiques de Formation / Analyses*, special issue on *La professionnalisation des acteurs de la VAE*, 39-58.
- Cabete, D. M. (2007). La relation expérience de vie-savoirs-compétences. Contributs à la compréhension du processus de production de compétences tout au long de la vie. *Le biographique, la réflexivité et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation*. Actes du colloque international. Tours (France), 25th to 27th June 2007, 164-167.
- De Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflict d'identité*. Paris : Hommes et Groupes Éditeurs.
- Delory-Momberger, Ch. (2003). *Biographie et éducation*. Paris: Anthropos.
- Dewey, J. (1933). *How we Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. *The Later Works* (Ed. by J. A. Boydston), vol. 8, 105-352.
- Díaz-González, T. (2004). Historias de vida en el marco de evaluación de competencias. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 38, 43-52.
- Duarte, I. M. (2004). The Value of Experiential Learning in the Centres of Recognition, Validation and Certification of Competences. In Licínio C. Lima & Paula Guimarães (Eds.), *Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga: University of Minho, Unit of Adult Education, 129-154.
- Farzad, M. ; Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris : Anthropos.

- Fenwick, T. J. (2000). Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition. *Adult Education Quarterly*, 50, 4, 243-272.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Fragoso, A. (2005). Redescobrir quem sou para reinventar quem posso ser: um ensaio à volta dos processos RVCC, *Proform@ar On-Line*, 11, <http://www.proformar.org/>.
- Fragoso, A. (2007). As novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação? In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 201-213). Lisboa: CNE.
- Fragoso, A. & Lucio-Villegas, E. (2002). What can we learn from an analysis of adult education policies? *International Journal of Lifelong Education*, 21 (3), 253-268.
- Fraser, W. (1995). *Learning from Experience. Empowerment or Incorporation?* Leicester: NIACE.
- Freire, P. (1987). *Acção Cultural para a Liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- González-Monteagudo, J. (2000). Teachers' Research Using the Biographical Method. Contributions and Reflections on Two Case Studies, in K. Weber (Ed.): *Lifelong Learning and Experience*. Roskilde (Denmark): University of Roskilde & The Danish Research Academy, vol. 1, 367-392.
- González-Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista, J. Trilla (Coord.) (2001) : *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona : Graó, 15-39.
- González-Monteagudo, J. (2007). Historias de vida y teorías de la educación. Tendiendo puentes. *Encounters on Education* (Kingston, Canada), Fall 2007, vol. 8, 85-107.
- González-Monteagudo, J. (2017). Biographical-narrative Methodologies for Adult Education. Between Personal Development and Critical Reflection, in *Culture, Biography and Lifelong Learning*, 3(2), 45-65 (Pusan National University, Busan, South Korea).
- Hemar, T.; Deblock, E. ; Souissi, S. (2007). Les publics peu qualifiés et peu autonomes face à la Validation des Acquis de l'Expérience. *Pratiques de Formation / Analyses*, special issue on *La professionnalisation des acteurs de la VAE*, 73-95.
- Lainé, A. ; Avezou, J. ; Bachelard, Dominique (1997). Histoire de vie et reconnaissance des acquis. Pineau, G.; Liétard, B.; Chaput, M. (1997). *Reconnaître les acquis : Demarches d'exploration personnalisée*. Paris : L'Harmattan, 55-68.
- Le Squere, R. (2007). Réflexivité et VAE: Quel espace de formation? *Le biographique, la réflexivité et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation*. Actes du colloque international. Tours (France), 25th to 27th June 2007, 178-181.
- Lima, L. C. (1994). Inovação e mudança em educação de adultos. Aspectos organizacionais e de política educativa. In Licínio C. Lima (org.), *Educação de Adultos. Forum I*. Braga: Universidade do Minho, 59-73.

- Lima, L. C. (2004). Adult Education as Social Policy: Reforming and Post-reforming Strategies in Portugal. In Licínio C. Lima & Paula Guimarães (Eds.), *Perspectives on Adult Education in Portugal*. Braga: University of Minho, Unit of Adult Education, 17-37.
- Lima, L. C., Afonso, A. J. and Estêvão, C. V. (1999). *Agência nacional de educação e formação de adultos: Estudo para a construção de um modelo institucional*. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Melo, A. (2018). Les origines de la reconnaissance et validation des compétences au Portugal: Un heritage de la revolución des oeilletts. In Carmen Cavaco (Org.), *Reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais em Portugal, França, Bélgica e Itália* (pp. 15-20). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Melo, A., Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Melo, A., Queirós, A. M., Santos Silva, A., Salgado, L., Rothes, L., & Ribeiro, M. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos. Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.
- Pineau, G. ; Le Grand, J. L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- Pineau, G. ; Marie-Michèle (1983). *Aproduire sa vie. Autoformation et Autobiographie*. Montreal : Éditions Saint-Michel.
- Pineau, G.; Liétard, B.; Chaput, M. (1997). *Reconnaître les acquis : Demarches d'exploration personalisée*. Paris : L'Harmattan.
- Silva, A. S. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Stoer, S. (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. and Dale, R.. (1999). Apropriações políticas de Paulo Freire: um exemplo da revolução portuguesa, *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 67-81.
- Thompson, P. (2000). *The Voice of the Past. Oral History*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Kleef, J. (2007). Strengthening PLAR: Integrating Theory and Practice in Post-secondary Education. *Journal of Applied Research on Learning*, 1(2), pp. 1-22.
- Vial, M. (2007). Guider ou accompagner en VAE? *Pratiques de Formation / Analyses*, special issue on *La professionalisation des acteurs de la VAE*, 21-37.
- West, L. (1996). *Beyond Fragments. Adults, Motivation and Higher Education*. London: Taylor & Francis.
- West, L.; Alheit, P.; Andersen, A.S.; Merrill, B. (Eds.). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.