El aprendizaje permanente y las escuelas como centros de aprendizaje comunitario: puntos clave del proyecto de marco curricular nacional de Malta

Peter Mayo
Universidad de Malta

Traducción: Joaquin Martínez Ortiz

Desde 1988, la isla de Malta ha vivido inmersa en el debate sobre propuestas de reforma curricular del sistema educativo del país (alumnos de 4 a 16 años), un proceso que comenzó con la publicación del documento conocido como currículum mínimo nacional (o NMC, de sus siglas en inglés) (Wain, 1991; Borg et al. 1995). En 1999 se diseñó un nuevo NMC (Ministerio de Educación, 1999), fruto de un largo proceso de debate en diferentes niveles y con diferentes protagonistas. El resultado fue un documento de consenso (Borg y Mayo, 2006), consecuencia de las reacciones al primer documento, más radical y coherente, publicado en 1988.

Ambos documentos curriculares fueron objeto de críticas y debates (Wain, 1991; Darman, 1993;Borg et al. 1995; Giordmaina, 2000; Borg y Mayo, 2006). No hace mucho, se ha publicado una serie de volúmenes que contienen pautas, principios básicos y objetivos para un marco curricular nacional (o NCF, de sus siglas en inglés) (MEEF, 2011, a, b, c, d), unos documentos que actualmente están en el centro del debate y que han suscitado las reacciones de diferentes actores del mundo educativo, especialmente los docentes que tomaron parte en la lectura inicial de los volúmenes y compartieron sus valoraciones a través de un cuestionario. En este documento, pretendo centrarme en uno de los aspectos de los documentos, el primero de sus tres objetivos: “Que los alumnos puedan desarrollar totalmente su potencial en tanto que alumnos permanentes”. Este aspecto de los documentos marco es precisamente lo que recoge el título de este artículo especial. El uso de este concepto es un reflejo de la influencia de los documentos políticos de la UE dirigidos a los estados miembros, por la incorporación de Malta a la Unión el año 2004(Mayo, 2007).

Los documentos de la NCF fundamentan su planteamiento sobre el futuro de la educación en Malta en un concepto hoy tan extendido como el del aprendizaje permanente, en sintonía con un discurso que, actualmente, es predominante tanto

en la UE como en el ámbito de la OCDE. El contraste con el viejo discurso de la UNESCO en torno a la educación continuada es evidente (Tuijnman, A y Bostrom, 2002). Se ha hablado mucho de este discurso desde una perspectiva crítica (Murphy, 2007; Williamson, 1998; Brine, 1999; Wain, 2004; Borg y Mayo, 2005, Field, 2001, 2010), para ayudar a los legisladores a tomar conciencia de un cambio de tendencia que, partiendo de un concepto amplio y humanista de educación continuada (Faure et al, 1972), nos ha conducido hasta la idea del aprendizaje permanente. No es un cambio trivial, sino que conecta con algunas de las ideas hegemónicas que muchas veces se aceptan acríticamente, sin reflexionar nada sobre la ideología de fondo que condiciona la terminología. A veces, da la impresión que haya que dejar de lado los significados vinculados actualmente a la idea de aprendizaje permanente si queremos comprometernos de verdad con una educación para la justicia social.

El discurso dominante sobre el aprendizaje permanente en el NCF descarga de responsabilidad del estado y de la colectividad social y la desplaza hacia la persona. Por lo tanto, el aprendizaje y las condiciones adecuadas para hacerlo posible pasan a formar parte de las responsabilidades individuales, en vez de enmarcarse en las responsabilidades sociales. Este movimiento tiene mucha relación con la política de *responsabilización* hegemónica hoy en día, que desplaza la responsabilidad del aprendizaje hacia las personas y las comunidades (Darman, 2011).

La dimensión colectiva del aprendizaje

En estos contextos, la recuperación del viejo discurso de la UNESCO sobre la educación continuada podría sernos útil sólo si dejamos de lado el enfoque individualista de algunos de los textos más influyentes y hacemos más caso a los documentos que hacen énfasis no sólo en la dimensión individual, sino también en la colectiva del aprendizaje, tal como menciona en diferentes referencias Dave (1976) y de manera más detallada Bogdan Suchodolski (1976), Williamson (1998), Gelpi (2002), Walters et al (2004), Livingstone y Sawchuk (2004), Borg y Mayo, (2005) y Wain (2004). Otros conceptos relacionados, como el de aprendizaje durante toda la vida o el de la sociedad de aprendizaje, se han desarrollado muy a menudo (aunque no siempre) desde una perspectiva que combina el aprendizaje colectivo y el aprendizaje individual, especialmente en la bibliografía citada.

Aunque los documentos de la NCF mencionan la reflexión crítica como uno de los componentes decisivos del proceso de aprendizaje permanente, un aspecto fundamental en la bibliografía que acabamos de presentar, el concepto no se ha

desarrollado. Sí se hace énfasis, en cambio, en la “resolución de problemas” (MEEF, 2011b, p. 28). No podemos menospreciar este hecho, pero la pregunta que nos planteamos es si el aprendizaje va más allá. ¿Se trata sólo de resolver problemas desde la convicción, equivocada, que hay respuestas claras para todas las preguntas formuladas? Y ¿dónde queda la gestión de la complejidad? ¿No podríamos hablar también de plantear problemas, además de resolverlos? Un análisis a fondo de los estudios sobre las últimas etapas de la educación secundaria seguramente nos confirmará este punto. Si el horizonte no va más allá de la resolución de problemas, probablemente el resultado serán unas personas con muchos recursos, incluso una élite de tecnócratas. En cambio, si apostamos por el planteamiento de problemas obtendremos una democracia sana, en que las personas se moverán como actores sociales y no como individuos atomizados, revestidos de una serie de atributos y preparados para actuar de manera que permitan su control indirecto y por delegación, la *gobernabilidad* de la que hablaba Foucault.

Los documentos (MEEF, 2011b) ponen el acento en la imaginación, que se define, en palabras de Ken Robinson y Lou Aronica (2009), como la “capacidad de desarrollar pensamientos originales”, mientras que la creatividad se asociaría a la “imaginación aplicada” (MEEF, 2011b, p.28). Esta innovación en el discurso político maltés es sin duda una gran noticia y nos recuerda la importancia que los enfoques de la docencia y el aprendizaje sean imaginativos y pasen por la movilización constante de una “curiosidad epistemológica”, según la definición de Freire (1998). Hasta que esto no ocurra, las escuelas no lograrán convertirse en el entorno adecuado para los alumnos permanentes, tanto individualmente como colectivamente. Una docencia aburrida y poco estimulante puede llegar a disuadir a los alumnos de aprender, tanto si se trata de formación reglada como no formal, o bien los puede empujar a buscar fuentes alternativas de conocimiento, como reacción a la educación formal, ligada inevitablemente a una “contracultura” (una situación que se ha producido en algunos casos, aunque no en todos). La formación de un contradiscurso y de una contracultura no necesariamente debe verse de manera negativa, ya que ha funcionado como estrategia de supervivencia para muchos artistas, escritores, disidentes e intelectuales. Sin embargo, sí que pone de manifiesto el desajuste entre la educación convencional y las aspiraciones emancipadoras o creativas (individuales y colectivas) de sus alumnos.

La imagen de los estudiantes como alumnos permanentes también tiene implicaciones a la hora de ofrecer asesoramiento y pautas (Sultana, 2003), ya que

este guía se abrirá hasta convertirse en un auténtico servicio de aprendizaje permanente. Del mismo modo, los responsables de ejecutarlo también deben tratar sus beneficiarios como alumnos permanentes. Esta filosofía conecta con uno de los seis mensajes clave del Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente de la UE (CEC, 2001). El objetivo del mensaje 5 es “garantizar que todo el mundo puede acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad sobre las oportunidades de aprendizaje disponibles en el continente europeo y a lo largo de sus vidas” (CEC, 2001, 17). Este mensaje tiene una gran trascendencia para los países europeos que, aún hoy, limitan la oferta de asesoramiento y guía a las facultades y a los centros de educación superior y a organismos públicos y privados del mercado de trabajo. Teniendo en cuenta la naturaleza diversa y transversal del ámbito educativo, que comprende tanto los sectores formales como no formales (mencionados en los documentos NCF), además del aprendizaje informal, los documentos de la Comisión Europea (Sultana, 2003) defienden una filosofía de asesoramiento y guía global y permanente. En el ámbito europeo, el resultado directo de esta estrategia es que los ciudadanos tienen a su alcance una oferta cada vez mayor de asesoramiento y guía durante sus vidas, aumenta la inclusión social, gracias a la posibilidad de hacer participar a los alumnos más reticentes en experiencias educativas y formativas, se obtiene una información más completa y actual, que responde a las necesidades de las personas y las empresas, se fomenta la colaboración con las ONG para abordar necesidades concretas (aunque, en esta época de neoliberalismo, hay que alertar también contra el riesgo de que estas organizaciones tengan que suplir una intervención estatal suficiente y comprometida) y las personas pueden aprovechar el potencial de las infraestructuras tecnológicas para buscar asesoramiento y guía (Sultana, 2003).

La visión de los estudiantes como alumnos permanentes también tiene implicaciones de cara a la evaluación (Skagen, 1978).¿Qué evaluamos? ¿Debemos evaluar sólo la posesión y el dominio de conocimientos y habilidades, aspectos importantes y necesarios para que los alumnos puedan formarse como ciudadanos en un país democrático, o evaluamos también la capacidad de explorar e identificar nuevas formas de conocimiento y nuevas perspectivas? Si tomamos este segundo camino, nos vemos obligados a adentrarnos más allá de los conocimientos impartidos en el aula y cruzar la frontera que expone Young (1998, 2004) cuando habla de la combinación entre el aprendizaje profundo de materias básicas, caracterizado por una “fuerte estructuración”, en términos de Basil Bernstein, y las áreas transversales. El objetivo final es dar herramientas a los alumnos permanentes para que tomen las riendas, individual y colectivamente, de su

proceso de aprendizaje, especialmente de cara al futuro.

La escuela no podrá hacer demasiadas aportaciones al aprendizaje permanente si es el escenario de fracasos escolares, encarnados por unos alumnos que no han obtenido en la escuela las capacidades, los conocimientos y las redes de aprendizaje a los que tienen derecho a aspirar en tanto que ciudadanos. Hay materias básicas que todos deben dominar. En este sentido, hay que tener muy presentes los obstáculos detectados por Gramsci (1971) y otros expertos con relación a la adopción de una serie de conceptos progresistas desvirtuados. El aprendizaje activo es importante, pero también exige rigor y un dominio de determinadas competencias. Por lo tanto, aunque la escuela ha de fundamentar el aprendizaje de los alumnos en unos conocimientos disciplinarios profundos (Young, 2004), también puede, sobre todo en los últimos años de escolarización, preparar el terreno para la necesaria improvisación, animando a los alumnos a alejarse de las "zonas de confort" de los conocimientos adquiridos y a saltar las barreras. Hay que encontrar un buen equilibrio entre la transversalidad curricular y el conocimiento profundo, un equilibrio que pasa por un nivel más alto "de estructuración" y "clasificación" en disciplinas como las matemáticas o las ciencias naturales y por una "estructuración" y una "clasificación "más suaves en otras materias interrelacionadas.

La idea del aprendizaje permanente se consolidó a través del borrador del NMC de 1988 y el documento definitivo de 1999, cuando se puso sobre la mesa la idea de categorizar las escuelas como centros de aprendizaje comunitarios (SLC, por sus siglas en inglés).

"Las escuelas deben funcionar como centros de aprendizaje comunitarios que velen también por los miembros adultos de las comunidades, una voluntad que combina el compromiso de este currículo con una educación global y el reconocimiento de la importancia de la educación permanente y la necesaria participación de todos los actores implicados en el proceso educativo."

(Ministerio de Educación, 1999, p. 89)

Esta idea no ha perdido vigencia y sigue figurando en el NCF, especialmente cuando habla de la implicación de los padres en las escuelas. Sin embargo, debería ir mucho más allá de la implicación de los padres (usando la expresión de los

documentos de la NCF), por más importante que sea este aspecto. Además, el proyecto de los SCL no debería depender exclusivamente de los fondos sociales europeos para poder salir adelante, ya que los fondos son intermitentes (como pudo comprobar Malta en 2005 con la financiación frustrada por los efímeros centros de aprendizaje comunitarios creados en diferentes pueblos y ciudades) y están orientados exclusivamente hacia la empleabilidad, un concepto que no necesariamente es sinónimo de empleo, tal y como puso de relieve Ettore Gelpi (2002). El aprendizaje comunitario va más allá de la empleabilidad y, por ello, hay que explicar de qué manera la comunidad puede contribuir a impulsar el aprendizaje. El debate sobre el documento definitivo, que esta reflexión previa pretende fomentar, también debe explicitar los motivos educativos, democráticos y económicos que justifican la concepción de las escuelas en tanto que centros de aprendizaje comunitarios, una idea que encontramos recogida en la bibliografía de algunos pequeños estados. Para sintetizar las reflexiones, podríamos plantear tres argumentos:

1. *Argumento democrático:* las escuelas, especialmente las escuelas estatales, son recursos públicos. Por tanto, este proyecto

pretende dar un uso democrático a los recursos públicos.

2. *Argumento económico:* el coste per cápita de los recursos públicos en un microestado como Malta es superior al que tienen que afrontar estados más grandes. Por lo tanto, hay que hacer un buen uso de los recursos y

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-aprendizaje-permanente-y-las-escuelas-como-centros-de-aprendizaje-comunitario-puntos-clave-del-proyecto-de-marco-curricular-nacional-de-malta/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

aprovecharlos al máximo para evitar que estos recursos se conviertan en "capital dormido" durante varias horas del día y meses enteros del año.

3. *Argumento educativo* (vinculado a la escolarización): no sólo los miembros adultos de las comunidades sacan partido de

este tipo de escuelas, sino también los niños. Los vínculos entre las escuelas y las comunidades generan más espacios para la implicación de más actores en el proceso educativo, como los padres. Por tanto, este sistema permitiría acercar las escuelas al entorno familiar

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/el-aprendizaje-permanente-y-las-escuelas-como-centros-de-aprendizaje-comunitario-puntos-clave-del-proyecto-de-marco-curricular-nacional-de-malta/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

más cercano de los alumnos, sin condenarlos a un estilo educativo “campanilista”. Más bien al contrario, ya que la educación debería incorporar las dimensiones global y local, para no limitar los diferentes “universos de conocimiento” de los niños.

En esta línea, el trabajo de Didacus Jules (2004) en Santa Lucía, en el Caribe, puede aportarnos un ejemplo muy instructivo, ya que ayudó a poner en marcha un centro

educativo multifuncional en Trinidad y Tobago siguiendo la filosofía del centro de aprendizaje comunitario (Mayo et al. 2008, p. 230). En un proyecto de estas características, que exige una formación profesional continuada de docentes y directores, la financiación pública es fundamental (la formación continuada es uno de los aspectos más destacados de los cursos sobre gestión y liderazgo en el mundo educativo). Además, obliga a adaptar los edificios para dar cabida a los adultos y también a construir las nuevas escuelas pensándolas de antemano como centros de aprendizaje comunitarios, un planteamiento que vincula educación y arquitectura. Representa un enfoque totalmente nuevo para las escuelas con un perímetro de acción muy reducido, un enfoque que convierte un elemento como la magnitud (Baldacchino, 2008) en una virtud y no en un obstáculo.

Conclusión

Como nuevo estado miembro de la Unión Europea, Malta ha hecho suya rápidamente la idea de aprendizaje permanente, una idea convertida ya en patrón educativo de la Unión, tal y como antiguamente pasó con el concepto educativo de la UNESCO. Esta interpretación particular del aprendizaje permanente en el contexto político de la UE no tiene mucho parecido con la idea más expansiva planteada por la UNESCO. A pesar de la contestación que genera entre diferentes comunidades epistémicas de la UE, que en este aspecto no es monolítica, la idea global que se desprende hasta ahora de los principales documentos políticos (pendientes aún de un documento revisado, diez años después de la publicación del Memorándum de la UE, en 2001) nos habla de un aprendizaje permanente con un claro enfoque laboral y de un concepto restrictivo de ciudadanía activa que deja de lado la dimensión colectiva de la educación para el cambio social y que plantea un concepto muy problemático del aprendizaje individualizado. Este enfoque no tiene en cuenta la influencia de los mecanismos que se nutren de la sensibilidad de las personas en los conceptos, las prácticas y las presuposiciones. Todos los pasos nuevos que tenga que hacer el discurso político maltés deben partir de la consideración de estos mecanismos, con el fin de construir los principios de una educación orientada hacia la mejora de la justicia social. El gran reto es que este concepto global de aprendizaje permanente de la propuesta de renovación del currículo se desarrolle en el documento definitivo del currículo nacional de una manera que incorpore, al menos en parte, las críticas planteadas con relación al discurso actual proveniente de la UE. Y la esperanza es que todo esto se produzca desde la voluntad de desarrollar un enfoque más global de la educación y el aprendizaje permanentes, rehuyendo su reducción a una simple cuestión de

producción y consumo y fomentando una conceptualización alternativa de las personas en tanto que actores sociales comprometidos individual y colectivamente. De esta manera, las opciones de aprender y de vivir una vida plena se multiplicarán, al mismo tiempo que los ciudadanos pasarán a tener acceso, sin filtros, a los conocimientos imprescindibles a los que tienen derecho a aspirar legítimamente.

Bibliografía

Baldacchino, G (2010) 'Entrepreneurship on Smaller Jurisdictions: Appraising a Glocal Elite'in Mayo, P (Ed.) *Education in Small States. Global Imperatives, Regional Initiatives and Local Dilemmas*, London & New York: Routledge

Borg, C, Camilleri, J., Mayo, P. and Xerri, T. (1995), ' Malta's National Curriculum. A Critical Analysis' in *International Review of Education*, Vol. 41, pp. 337-356.

Borg, C & Mayo, P (2004) 'Diluted wine in new bottles. The key messages of the EU Memorandum on Lifelong Learning', *Lifelong Learning in Europe (LlinE)*, Vol. 9 Nº. 1, pp. 19-25

Borg, C & Mayo, P (20060 *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical pedagogy*, Boulder, Colorado: Paradigm.

Brine, J. (1999), Under *educating Women: Globalizing Inequality*, Milton Keynes: Open University Press).

Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2010). *The global auction. The broken promises of education, jobs, and incomes.* New York: Oxford University Press.

CEC (2001), *Commission Staff Working Paper. A Memorandum on Lifelong Learning*, (Brussels, European Commission).

Darmanin, M. (1993), 'More things in heaven and earth: contradictions and co-optation in education policy' in *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 3, pp. 147 – 167.

Darmanin, M (2011), 'A reading of the National Curriculum Framework 2011'

powerpoint presentation to Department of Education Studies, University of Malta, Seminar on draft NCF documents, Corinthia San Gorg, Malta, Monday 4 July.

Dave, R.H. (1976), 'Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects' in Dave, R.H. (ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press; Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Faure, E, Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., Champion Ward, F. (1972), *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*, París: UNESCO.

Field, J. (2001), 'Lifelong Education' in *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20, Números. 1 y 2, pp. 3-15.

Field, J. (2010) 'Lifelong learning' in *P. Peterson, E. Baker,& B. McGaw (Eds.), International encyclopedia of education (3ª ed.). Amsterdam: Elsevier.*

Freire, P. (1998b), *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage,* Lanham: Rowman & Littlefield.

Gelpi, E. (2002), *Lavoro Futuro. La formazione professionale come progetto politico*, Milan: Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA.

Giordmaina, J. (ed.) (2001), *National Curriculum – Proceedings of a National Conference, June 2000*, Malta: Publishers Enterprises Group.

Gramsci, A. (1971b), in Hoare, Q and Nowell Smith G (Eds.), *Selection from the Prison Notebooks*, New York: International Publishers.

Jules, D. (1994/5), 'Adult Education Policy in Micro-States. The Case of the Caribbean' in *Policy Studies Review*, Vol. 13, Números. 3 y 4, pp. 415–432.

Livingstone, D.W. & Sawchuk, P. (2004). *Hidden knowledge: Organized labour in the information age*, Toronto: Garamond Press; Lanham, MA: Rowman & Littlefield.

Mayo, P (2007), *Adult Education in Malta*, Bonn: DVV International.

Mayo, P, Pace, P and Zammit, E (2008), 'Adult Continuing Education in Small States. The Case of Malta,' *Comparative Education*, Vol. 44, Nº.2, pp. 229-246.

Murphy, M. (1997), ‘Capital, class and adult education: the international political economy of lifelong learning in the European Union,’ in Armstrong, P, Miller, N and Zukas, M (Eds.), *Crossing Borders. Breaking Boundaries: Research in the Education of Adults*, *Proceedings of the 27 th Annual SCUTREA Conference*, London, Birkbeck College : University of London.

MEEF (2011a) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 1 Executive Summary*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011b) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 2 Rationale and Components*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011c) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 3 The Three Cycles*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

MEEF (2011d) *Towards a Quality Education for All. The National Curriculum Framework Consultation Document 4 The Way Forward*, Malta: Ministry of Education, Employment & the Family.

Ministry of Education (1999) *Creating the Future Together. National Minimum Curriculum*, Malta: Ministry of Education.

Parson, S. (1990), ‘ Lifelong learning and the community school ’ in Poster, C and Kruger, A. (Eds.), *Community Education in the Western World*, London and New York: Routledge.

Robinson, K with Aronica, L (2009), *The Element : How finding your passion changes everything.* New York: Viking Penguin.

Skager, R. (1978), *Lifelong Education and Evaluation Practice*, Oxford: Pergamon Press.

Suchodolski, B. (1976), Lifelong Education – Some Philosophical Aspects, in: R.H. Dave (Ed.), *Foundations of Lifelong Education*, Oxford: Pergamon Press; Hamburg : UNESCO Institute for Education.

Sultana, R.G. (2003), *Lifelong Guidance and the European Challenge. Issues for*

Malta, Malta: Euroguidance Malta.

Tuijnman, A & Boström, A-K (2002), ‘ Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning,’ in *International Review of Education,* Vol. 48, Nos. 1/2, pp. 93-110.

Wain, K (1991) *Malta’s National Curriculum. A Critical Evaluation*, Malta: Mireva.

Wain, K. (2004), *The Learning Society in a Postmodern World*, New York: Peter Lang.

Walters, S., Borg, C., Mayo, P and Foley, G. (2004), ‘ Economics, Politics and Adult Education, in Foley, G (Ed.), *Dimensions of Adult Learning. Adult Education and Training in a Global Era,* Sydney: Allen & Unwin; London: McGraw Hill, Open University Press.

Williamson, B. (1998), *Lifeworlds and Learning. Essays in the theory, philosophy and practice of lifelong learning*, Leicester : NIACE.

Young, M.F.D. (1998), *The Curriculum of the Future. From the ‘new sociology of education ’ to a critical theory of learning*, London: Falmer Press.

Young, M.F.D (2004) ‘ Curriculum studies and the problem of knowledge : updating the Enlightenment ?’ in Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.A. & A. H. Halsey (EDS.) *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press.