
HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL

*Marcelo Ubal**

Resumo

A partir da análise de diferentes políticas educacionais relacionadas à educação tecnológica e profissional do Uruguai, o presente artigo se propõe abordar a criação de novos sentidos e de espaços para o diálogo necessário à elaboração de políticas educacionais de nível médio (básico e superior). A fim de fornecer elementos que transcendam as intervenções promovidas e associadas às políticas neoliberais, o autor propõe uma reflexão sobre as categorias cultura, alfabetização, língua e gêneros discursivos. Finalmente, em consonância com a definição conceitual acima, destacam-se algumas das principais questões que deveriam ser levadas em conta no desenvolvimento de políticas de educação integral.

Palavras-chave: *Alfabetização Integral; Linguagem; Discurso; Direito à Educação.*

INTRODUCCIÓN

Comenzaremos estas reflexiones pedagógicas¹ aludiendo a dos aspectos articuladores del trabajo que tienen en sus manos. En primer lugar las ideas y reflexiones que tejen este trabajo, tiene en las prácticas y políticas-pedagógicas innovadoras desarrolladas por el Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) un ámbito que nos ha permitido evidenciar una síntesis privilegiada entre teoría y práctica. Por ello el lector se encontrará con un trabajo que aborda principios teóricos transversales de un conjunto de políticas educativas históricas que se hacen tangibles en experiencias educativas concretas. En este marco lo que nos proponemos es dar cuenta de dos elementos distinguibles y complementarios a la vez, a saber: una propuesta educativa integral y una dinámica de trabajo docente integrada. Previamente al abordaje de dichos tópicos, retomaremos brevemente la clásica y – en cierta medida – “desgastada y fuera de moda” discusión en torno a la pedagogía de las competencias, con el fin de tomar la debida distancia de uno de las principales teorías que desde la década de los noventa no ha dejado de avanzar – con diferente intensidad y grado de visibilidad – sobre los sistemas educativos regionales.

SOBRE LA PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS

La década de los noventa se caracterizó por el desarrollo de un conjunto de políticas de carácter neoliberal. Dicho movimiento si bien tuvo diferentes matices, mantuvo un doble carácter globalizador: implicó a todo el planeta² y se concretó en el conjunto de políticas implementadas por los gobiernos de turno. La educación no fue ajena a dicho movimiento.

Los gobiernos latinoamericanos, en acuerdo con el Banco Mundial (BM), El Banco Interamericano Desarrollo (BID) y con orientaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), llevaron adelante una importante reforma de los sistemas educativos latinoamericanos. Dichas reformas tiene en la promoción de un modelo educativo por competencias y en la crítica al modelo educativo disciplinar basado en los contenidos escolares, dos de sus principales claves.

Veamos a continuación una breve síntesis de las características principales del modelo educativo por competencias. Para dicha caracterización nos remitiremos al planteo de Marise Ramos, debido a que su trabajo entorno a la pedagogía de las competencias, nos posibilita un entendimiento cabal de dicho modelo, así como una comprensión del estado del arte de los principales argumentos y discusiones en torno a dicha propuesta pedagógica.

El diagnóstico en el cual se basan los promotores del modelo educativo basado en competencias se sustenta en un esquema explicativo cuyos argumentos centrales desarrollamos a continuación:

- a. Desde los ámbitos y actores laborales se planteaba que las dinámicas de transformación de las tecnologías hace necesario trabajadores flexibles, y por lo tanto capaces

* *Maestreado en Enseñanza Universitaria. Licenciado en Ciencias de la Educación. Coordinador del Espacio de Investigación sobre Políticas de Educación No Formal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – FHCE, Universidad de la República – UR (Uruguay). E-mail: marceloubal@gmail.com*

Recibido para publicação em: 14.09.2011.

de adaptarse a dichas transformaciones. De dicha premisa se desprende que la educación en general, y la técnica en particular deberían tener como referencia los procesos vinculados al trabajo y la producción. Para que esto sea posible se propone que las propuestas educativas estén orientadas por las competencias necesarias para que los trabajadores hagan bien sus tareas y logren la flexibilidad necesaria para adaptarse a las transformaciones del mundo del trabajo.

- b. Dicha flexibilidad no es posible mediante una educación disciplinar y centrada en los contenidos. Inclusive dicha formación genera una cualificación, formalmente certificada, que no necesariamente conciden con la dinámica del mundo del trabajo. En este contexto se proponen un pasaje de la cualificación a las competencias, con el fin de que la referencia pase a ser el desempeño del trabajador en el contexto laboral concreto. Por lo tanto una educación acorde al nuevo contexto global debería analizar los procesos de trabajo y producción concretos, con el fin de inducir las competencias necesarias para un adecuado desarrollo de los mencionados procesos. Dichas competencias son propuestas como la base para la creación y organización de los planes curriculares.
- c. En este contexto, surgen los análisis de carácter pedagógicos que ven en el modelo por competencias una oportunidad para superar las dificultades de una enseñanza disciplinarmente fragmentada. De esta manera se propone que el currículo pase a organizarse por competencias y ya no por contenidos disciplinares. Las competencias son propuestas como una referencia para la selección de los contenidos de las disciplinas, la evaluación y el egreso. A su vez es visualizada como una oportunidad para que la interdisciplinariedad se haga efectiva.

Para los gobiernos de la década de los noventas, la lógica de una educación por competencias redundaría en un acercamiento de la educación y las necesidades laborales del mundo del trabajo. En este marco el modelo de educación por competencias propone una estructuración del currículo en base a la dinámica del mundo del trabajo, lo cual implica un análisis de sus procesos para la definición de las competencias necesarias para un adecuado desarrollo de los procedimientos que los trabajadores deberán desempeñar. Dichos análisis han dado lugar a diversas metodologías orientadas a la creación de los sistemas de competencias profesionales, las cuales la podemos agrupar en tres perspectivas metodológicas, a saber: la conductista, la funcionalista y la constructivista (RAMOS, 2006)³. Los listados de competencias creados a partir del uso de las metodologías mencionadas, son entregados a los sistemas educativos con el fin de que sean la referencia de las construcciones curriculares.

Veamos a continuación algunas de las principales críticas que se plantean al modelo de educación por competencias. Como vimos, las diversas matrices de investigación y análisis de los procesos productivos y laborales generan listados de competencias,



el hecho que las propuestas educativas se rijan por listados de competencia estandarizados, rígidos y poco flexibles, no condice con la pretensión de formar sujetos flexibles, creativos y capaces de buscar soluciones innovadoras ante situaciones inesperadas.

con el fin de que los sistemas educativos organicen sus prácticas pedagógicas y desarrollen propuestas curriculares dirigidas a que los sujetos se apropien de las competencias indicadas. Ahora bien, el hecho que las propuestas educativas se rijan por listados de competencia estandarizados, rígidos y poco flexibles, no condice con la pretensión de formar sujetos flexibles, creativos y capaces de buscar soluciones innovadoras ante situaciones inesperadas. Esto devela una contradicción sumamente significativa, desde el momento que el medio propuesto no condice con el fin perseguido.

En segundo lugar se puede constatar una coincidencia entre las matrices de investigación y análisis conductistas/funcionalistas hegemónicos para la elaboración de los estándares de competencias, con prácticas pedagógicas de la misma naturaleza. En coherencia con el planteo antedicho, las prácticas de evaluación tienden a reforzar los estándares preestablecidos, así como promueven una devaluación de la apropiación de los contenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se divorcia de esta manera el desempeño de los contenidos y/o saberes, lo cual redundante en un vaciamiento de los contenidos científicos y/o disciplinares de las propuestas pedagógicas escolares. De esta manera el modelo de educación por competencias lejos está de ser una respuesta satisfactoria a los problemas clásicos de la educación relacionados a lo que se debe enseñar, o al sentido de los aprendizajes para los estudiantes.

En síntesis podemos ver claramente que sobre el sentido propuesto por el modelo de educación por competencias versan los argumentos de sus defensores, así como las razones de sus detractores. En este marco Ramos expresa que el

[...] o movimento contra-hegemônico exige a ressignificação da noção de competência para assumir um sentido coerente com a nova concepção de mundo que toma a realidade de classe trabalhadora como ponto de vista. Mesmo ressignificada, a noção de competência deve ser tomada

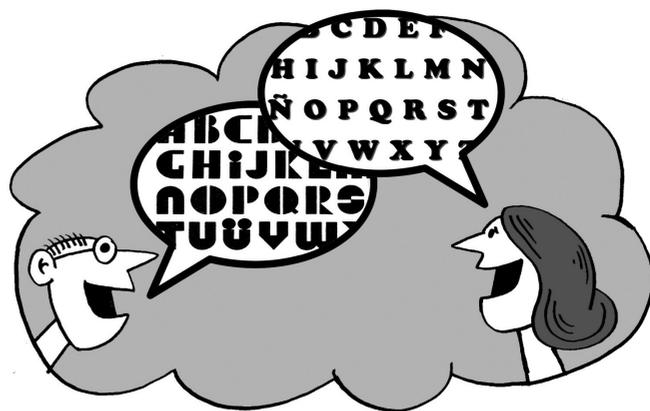
de forma subordinada ao conceito de qualificação como relação social [...]. (RAMOS, 2006)⁴

Al finalizar este capítulo nos gustaría realizar una serie de puntualizaciones. Si bien consideramos que la propuesta de resignificación de la pedagogía de las competencias es un camino válido, consideramos que lo más adecuado sería fundar y/o promover un universo vocabular diferente al de las competencias, no solo por el hecho de que las palabras y el lenguaje no son neutrales, sino además por la marca subjetiva de la cual es portador el modelo de educación por competencias. Dicho modelo no se puede aislar de una lógica neoliberal generalizada en los noventa, lo cual se veía reflejado en la promoción de una reducción del Estado y su consecuente privatización, la flexibilización de las relaciones laborales, el imperio de un criterio economicista de la educación por encima del pedagógico, etc. A tal punto llega dicha marca que en Uruguay que, por ejemplo, hablar de competencias en relación a la educación, inclusive en la actualidad, es obtener cualquier posibilidad de diálogo colectivo.

A pesar de que organismos internacionales interesados en el potencial de los sistemas educativos (con todos los recursos y aparatos tecnocráticos de que disponen) siguen promoviendo la pedagogía de las competencias como una de las principales salidas a las dificultades por las que están atravesando los países latinoamericanos en materia educativa, consideramos sustancial promover la generación de perspectivas alternativas a dicho modelo. Esta alternativa deberá centrarse fundamentalmente en garantizar el derecho a la educación de los ciudadanos de nuestros países, así como posibilitar la construcción de nuevos puentes que posibiliten el (re)establecimiento de un diálogo entre los diversos actores comprometidos con la construcción de un sistema educativo público coherente con una organización política democrática y republicana.

SOBRE LA ALFABETIZACIÓN EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

El presente trabajo, que surge a partir de una reflexión teórica articulada con una práctica educativa concreta, pretende realizar un aporte en la búsqueda de alternativas que contribuyan a la formación de subjetividades y acuerdos intersubjetivos que habiliten el desarrollo y fortalecimiento de sistemas educativos cuyo sentido fundamental sea garantizar el derecho a la educación de los ciudadanos. Para ello estamos proponiendo una ampliación o resignificación del concepto de alfabetización, desde el momento que la concepción clásica de alfabetización implica justamente heredar un patrimonio cultural sin el cual no podemos integrarnos plenamente a la cultura a la que pertenecemos. Ahora bien, de la misma manera que la herencia no es estática, tampoco lo tiene que ser la extensión del concepto de alfabetización. Entendemos que dicha resignificación pasa por ampliar el alcance de la alfabetización más allá de los lenguajes orales-escritos y matemático. Esto no significa, en absoluto, que las propuestas curriculares deban dejar de lado dichos lenguajes. Justamente lo que estamos afirmando es que la crisis actual se



ve potenciada por que además debemos integrar a los currículos nuevos lenguajes y discursos.

Haciendo una apretada síntesis de la historia de los sistemas educativos modernos, por defecto más que por virtud, la palabra alfabetización se ha visto restringida a la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo. Este es uno de los motivos por los cuales casi la totalidad de los sistemas educativos ordenan sus currículos priorizando los idiomas y la matemática. En estrecho vínculo con los saberes antedichos las humanidades han ocupado los niveles siguientes. En general las artes, cuando son contempladas, se ubican en los últimos lugares de la “pirámide” curricular. Inclusive en la actualidad en algunos ámbitos se continua restringiendo el uso de la palabra alfabetización a la capacidad de leer, escribir y calcular, a tal punto que alfabetizado es el que accede a los mencionados lenguajes. Ahora bien ¿no será necesario ampliar el concepto de alfabetización a otros lenguajes? ¿Existen otros lenguajes, discursos u otros elementos de la cultura que deban ser de acceso público a todos los ciudadanos?

Apreciaciones sobre los conceptos de lenguaje y géneros discursivos

Antes de responder a interrogantes antedichas, abordaremos sintéticamente las discusiones en torno al concepto de lenguajes y su relación con los géneros discursivos. Sin detrimento de que parte de los lingüistas prefieran identificar al lenguaje estrictamente con las lenguas o lenguajes históricos, el propio concepto de lenguaje nos habilita a proyectarnos a otros sistemas sintácticos que cumplan con el requisito de suficiente generalidad y/o uso social. En ese marco nos referiremos brevemente a los conceptos de lenguaje y género discursivo.

En occidente podemos distinguir dos tradiciones en torno al concepto de lenguaje

[...] el lenguaje en cuanto expresión que media entre ámbitos distintos, o sea, en cuanto esfera en la que se instituyen las relaciones vitales y sale a la luz todo nuestro hacer y pensar, y la legua en cuanto espejo de una realidad a el correspondiente, o sea, como un discurso estructurado que asume la función de instrumento comunicativo y que, por ende, es susceptible de ser analizado y descompuesto en sus diversos elementos. Es este segundo planteamiento el que ha caracterizado fundamentalmente la historia del pensamiento occidental, pero el primero no ha dejado de resurgir con frecuencia [...]. (FABRIS, 2001)⁵

La crítica a la concepción apofántica (*apóphansis*) del lenguaje, ha generado en el Siglo XX el llamado “giro lingüístico”, el cual se ha caracterizado por el surgimiento de una serie de reflexiones renovadas en torno al lenguaje. Teniendo como origen a la filosofía fenomenológica, la cual tensiona el “deber ser” a partir de la promoción de una reflexión centrada en la “existencia del ser”, el mencionado giro tiene en pensadores de la talla de Wittgenstein, Heidegger, Gadamer -entre otros-, sus principales propulsores. Para estos filósofos lo relevante no es el poder definitorio de la palabra

[...] sino el hecho de que es la lengua en su conjunto la que determina los confines de nuestro pensar... la lengua constituye el horizonte en el que se circunscribe toda nuestra relación con el mundo. (FABRIS. Op.cit., 2001)⁶

Detengámonos brevemente en la concepción de lenguaje promovida por Wittgenstein, la cual coincide con su recorrido vital e intelectual. En sus primeras obras, dentro de las cuales se destaca “*Tractatus Logico-Philosophicus*”, Wittgenstein propone una concepción del lenguaje cuya función es análoga a la de un espejo, ya que la palabra se identificaría con la cosa enunciado. En la segunda etapa de su desarrollo teórico, el filósofo en cuestión protagonizó un giro radical el cual fue plasmado en sus obras *Philosophische Grammatik (Gramática Filosófica)* y *Philosophische Untersuchungen (Investigaciones Filosóficas)*. En “*Investigaciones Filosóficas*”, apartándose de una postura apofántica, propone un análisis semiótico postulando los “juegos de lenguaje”⁸ como clave de análisis del problema del significado en el contexto de las reglas colectivas impuestas por el uso

Comprender el significado de una palabra... es saber cómo se usa. Sin embargo, no se trata de un uso indiscriminado o informal, sino de un uso acotado, localizado y restringido al ámbito de influencia de ciertas reglas que condicionan no sólo la aplicación, sino también, el alcance y validez de los “significados”... La teoría de los “juegos de lenguaje”⁹ es la construcción conceptual por la que Wittgenstein le otorga la primacía a las reglas de uso por sobre las reglas y lógicas de formación de las proposiciones. (ALBANO, 2006)¹⁰



Comprender el significado de una palabra... es saber cómo se usa.

Esta concepción del lenguaje nos acerca al carácter equívoco del mismo, desde el momento que “*Cuando los juegos de lenguaje cambian, entonces hay un cambio en los conceptos, y con los conceptos cambian los significados de las palabras*” (WITTGENSTEIN, 1992, § 65).¹¹

Ahora bien, si la definición de lenguaje se encuentra en una situación equívoca, existiría un vínculo entre los diversos lenguajes y juegos

Lenguaje, proposiciones, conceptos, no son entidades rígidas ni nociones de las cuales quepa definir su esencia. Su constitutiva pluralidad de configuración y uso... no es... signo alguno de una ambigüedad de fondo; porque, si es verdad que todo concepto es tal y como viene entendido en el interior de un juego lingüístico, también lo es que la pluralidad de los conceptos, de las proposiciones, de los diferentes lenguajes y de los múltiples juegos están vinculados entre sí. Wittgenstein habla de una suerte de “afinidad”... de una especie de “aire de familia”¹² que conecta entre sí a los distintos juegos con los diferentes lenguajes. (FABRIS. Op. cit., 2001)¹³

Esta concepción hermenéutica del lenguaje, nos “conecta” con la noción de “géneros discursivos” propuesta por Bajtin, para quien las diversas esferas de la actividad de los seres humanos están relacionadas con el uso del lenguaje

Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multi-formes como las esferas de la actividad humana, [...] El uso del lenguaje se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su comprensión y estructuración. Los tres momentos mencionados -el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a lo que denominamos géneros discursivos. La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema heterogeneidad de los generó discursivos (oral y escrito). (BAJTIN, 2003)¹⁴

El autor antes mencionado nos alerta sobre la necesidad de distinguir entre diversos géneros discursivos al manifestar que

[...] De ninguna manera se debe subestimar la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos y la consiguiente dificultad de definición de la naturaleza común de los enunciados. Sobre todo hay que prestar atención a la diferencia, sumamente importante, entre géneros discursivos primarios (simple) y secundarios (complejos); tal diferencia no es funcional. Lo géneros discursivos secundarios (complejos) -a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc.- surgen en condiciones culturales más complejas, relativamente más desarrollada y organizada: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simple) constituidos en la comunicación discursiva inmediata [...]. (BAJAJIN. Op. cit., 2003)¹⁵

Como lo hemos manifestado, las referencias teóricas sobre lenguaje y géneros discursivos a la que nos hemos remitido, se vinculan a los lenguajes naturales o históricos. Ahora bien, para contribuir a la comprensión del complejo mundo cultural y su dinámica, ¿es posible trasladar esta reflexión lingüística a otros universos de signos?

Sobre la relación de la semiología y lingüística

En el punto anterior hemos presentado desarrollos teóricos, a nuestro entender complementarias, entorno a las categorías lenguaje y género discursivos. Ambos pensadores remiten sus planteos al lenguaje propiamente dicho, coincidiendo en la adjudicación a

la existencia concreta de los seres humanos el lugar en el cual los lenguajes y los géneros discursivos adquieren sentido y significado.

Ahora bien, ¿podemos hablar de la existencia de lenguajes y género discursivos más allá de los lenguajes estrictamente naturales o históricos? Responder a esta interrogante hace necesario que abordaremos una de las principales discusiones existentes entre la semiología y la lingüística. Al respecto Ferrater Mora, al presentar el concepto de semiología, expresa que desde su origen se puede constatar una fuerte relación entre la semiología y la lingüística, la cual se ha visto marcada por discusiones en torno a la propia delimitación conceptual de ambas categorías. En el origen y el desarrollo de la semiología, Ferdinand de Saussure es un referente ineludible. En su obra "*Curso de lingüística general*" Saussure plantea que

[...] Se puede... concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social... Nosotros la llamaremos semiología (del griego *sēmeion* 'signo'). Ella nos enseñará en qué consisten los signos y cuáles son las leyes que los gobiernan. Puesto que todavía no existe,

no se puede decir qué es lo que ella será; pero tiene derecho a la existencia, y su lugar está determinado de antemano. La lingüística no es más que una parte de esta ciencia general. Las leyes que la semiología descubre serán aplicables a la lingüística, y así es como la lingüística se encontrará ligada a un dominio bien definido en el conjunto de los hechos humanos. (SAUSSURE, 2004)¹⁶

Con la semiología como marco general, Saussure expresa que la lengua "... es un sistema de signos que expresan ideas, y por eso comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de cortesía, a las señales militares, etc."¹⁷, y a renglón seguido agrega "Sólo que es el más importante de todos esos sistemas"¹⁸. Justamente por este carácter complejo de la lengua "la lingüística puede erigirse en el modelo general de toda semiología, aunque la lengua no sea más que un sistema particular".

El planteo originario que ubicada a la lingüística como referencia del procedimiento semiológico -el cual no ha variado sustancialmente- (MORA, 2004)¹⁹, no ha posibilitado aún la profundización en otros sistemas de signos. Ahora bien, dicha situación no debería limitarnos a pensar otros universos de signos que puedan constituir otros lenguajes más allá de las lenguas o lenguajes naturales.

Desde una perspectiva pedagógica, éste no es un tema menor, desde el momento que la alfabetización, entendida como la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, es el mandato identitario de mayor significatividad de los sistemas educativos modernos.

Sobre la relación de la alfabetización con los lenguajes y géneros discursivos

Responder a las interrogantes iniciales²⁰ implica habilitar la posibilidad de pensar sentidos y relaciones no convencionales de categorías como alfabetización, lenguaje y cultura. Profundizar en los marcos teóricos que habilitan este tipo de discursos nos desviaría de la tesis central del presente trabajo, por lo cual simplemente nos gustaría explicitar que la ampliación de los mencionados conceptos hace necesario que nos remitamos, aunque sea brevemente, a posturas como las de Lotman que conciben al lenguaje como el centro de la cultura. Al respecto Warley expresa

[...] que al definir la cultura como un sistemas de signos sometidos a ciertas reglas Lotman la considera en los términos de un lenguaje; la cultura aparece... como un "sistema de lengua(s)" cuyas manifestaciones concretas son los textos que ella produce. (Por ello) ninguna cultura puede ser definida como una sola lengua, por el contrario,



el plurilingüismo es aquello que la caracteriza más frecuentemente. (WARLEY, 2003)²¹

Concepciones como la mencionada nos remite a un concepto de cultura entendida como el conjunto de signos que integran el universo semiológico de una sociedad o grupo determinado. En este marco podemos decir que los lenguajes naturales (oral y escrito) así como el matemático son parte de un conjunto integrado por otros sistemas de signos.

Esta propuesta de ampliación del sentido alfabetizador de la educación, que ha dado lugar a denominaciones como alfabetizaciones emergentes, “múltialfabetizaciones” (COPE, KALANTZIS, 2000 apud BUCKINGHAM, 2005),²² han sido objeto de crítica para autores como Kress (2005)²³ y Braslavsky (2004)²⁴, quienes

[...] señalan que no es conveniente usar el término de “alfabetización” como metáfora. Kress destaca dos razones: por un lado, que esta extensión provoca una extensión de los supuestos y prácticas de la lectura y de la escritura a otras formas de representación (por ejemplo, la imagen o los gestos), lo que no necesariamente ayuda a ver las profundas diferencias que las estructuran; por el otro, denuncia una especie de “colonialismo cultural” que está dado por la extensión del uso anglosajón de “literacy” a otros contextos en los cuales las nociones específicas (por ejemplo “alfabetización” en el caso del español) no se adecuan demasiado estrictamente al original inglés. (DUSSEL, I.; SOUTHWELL, M.)²⁵

Al respecto, nos gustaría hacer tres apreciaciones sobre las críticas que hemos mencionado. En primer lugar, y recurriendo al origen y/o significado del término alfabetización, categoría central de los sistemas educativos modernos, podemos constatar que etimológicamente se vincula a las dos primeras letras o signos del alfabeto griego: alfa y beta. De ello se desprende que la palabra alfabetización desde un origen nos vincula a los signos de un lenguaje, por lo cual, y en términos generales, podemos decir que la alfabetización consiste en la apropiación de los códigos de acceso a uno o múltiples lenguajes o géneros discursivos. Tomando como pie lo anterior agreguemos una interrogante más a las ya planteadas: ¿los únicos lenguajes existentes son los naturales, entendiendo por tales los producidos en el curso de la evolución psicológica e histórica, ejemplo de los cuales son el copto, el griego, el sueco, el español...? (MORA, 2004).²⁶ Responder a esta interrogante en la actualidad implica necesariamente trascender el sentido restringido del lenguaje, habilitando la existencia de otros lenguajes más allá de los naturales.

En segundo lugar compartimos las apreciaciones de Dussel y Southwell, quienes expresan que

Sin desconocer las críticas mencionadas, consideraremos que es más lo que se gana que lo que se pierde en esta adopción de la metáfora de “alfabetizaciones” para hablar de los saberes básicos... Buckingham (2007), partidario de usar el término, señala que introducirlo implica darles legitimidad a estos saberes, e incorporarlos a un currículo básico que deben aprender todos los ciudadanos, (además entiende) que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente. Creemos que en torno a esas tres acciones (acceso, comprensión y creatividad) podrían estructurarse contenidos interesantes y relevantes que aporten a la formación intelectual, ética y estética de los estudiantes. (DUSSEL; SOUTHWELL)²⁷

La tercera apreciación que realizaremos, quizá colabore a matizar las diferencias expuestas en el párrafo anterior. Si bien compartimos que hablar de alfabetización no tiene por qué remitirse solamente a los lenguajes orales escritos y matemáticos, quizás convenga precisar que la “dilatación” de los límites del concepto alfabetización comprende la enseñanza y el aprendizaje de saberes relacionados a ciertos lenguajes y géneros discursivos, en cuya selección habrá que profundizar a los efectos de definir las propuestas curriculares. Hagamos a continuación algunas consideraciones al respecto.

SOBRE LA MATERIALIZACIÓN DE UN MODELO INTEGRAL DE ALFABETIZACIÓN

Comenzamos el presente trabajo con una presentación y crítica a la pedagogía de las competencias. En un segundo momento abordamos los conceptos de lenguaje y discurso, a los efectos de fundamentar la pertinencia de lo que hemos denominado una “dilatación” de los límites conceptuales de la alfabetización. A continuación trabajaremos temáticas relacionadas al currículo de una propuesta de alfabetización integral, así como las implicancias de una enseñanza integral.

Sobre la ampliación del fin alfabetizador de la educación

Haciéndonos eco de la antedicha “dilatación” de los límites conceptuales, podemos decir que la alfabetización consistiría en el acceso a los lenguajes y géneros discursivos más significativos de nuestra cultura.

Al respecto nos resultan inspiradoras las siguientes palabras de Wittgenstein “*Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo*” (*Tractatus Logico-Philosophicus*, 1999, & 5.6).²⁸ Justamente de esto trata la alfabetización, posibilitar a los sujetos el acceso al mayor número de lenguajes y géneros discursivos (o al menos los más significativos) para que puedan integrarse y habitar la mayor cantidad de mundos y/o culturas posibles. Ahora bien, ¿hay lenguajes y géneros discursivos que tengan mayor poder integrador que otros? Entendemos que sí, y para la distribución de éstos es para lo que se crearon los sistemas educativos democráticos.

A modo de una primera síntesis nos gustaría proponer una respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los principales lenguajes y géneros discursivos a los que tienen que acceder todos

los ciudadanos que habitan un país democrático? Responder a estas interrogantes nos ponen ante la necesidad de proponer el currículo de una propuesta de alfabetización integral, el cual debería al menos contemplar los siguientes elementos:

- consideramos que los lenguajes necesarios para una alfabetización integral son al menos los siguientes: los naturales o históricos, el matemático, el artístico y el corporal;
- la interacción de estos lenguajes posibilitan la generación así como el acceso a una serie de géneros discursivos de capital importancia para profundizar la participación en nuestra cultura: el científico, el tecnológico/digital y el ético/democrático sustentado en los Derechos Humanos;
- en el caso de la Educación Técnica-Tecnológica-Profesional debemos introducir los géneros discursivos propios de cada rama de especialización.

En función de lo anterior podemos decir que el acceso a estos lenguajes nos remite a una parte fundamental de los elementos centrales de la identidad de la educación en general y de la educación media en particular. Un currículo educativo medio justamente nos tiene que brindar el “A, B, C” necesario para apropiarnos y/o profundizar en los mencionados lenguajes y géneros discursivos. Una enseñanza que tienda a asegurar el acceder los mencionados lenguajes y discursos es lo que posibilita la formación de ciudadanos reales, desde el momento que son los que nos habilitan a participar de una herencia a la que tenemos derecho y en las decisiones que forjan los mundos personales y colectivos actuales y posibles.

Sobre la enseñanza en el marco de una alfabetización integral

En este apartado procuraremos mantener la coherencia con las concepciones de lenguaje y discurso propuestos, las cuales si no son acompañados de una propuesta pedagógica y didáctica alternativa con base material, no pasará de ser un conjunto de



para la pedagogía de las competencias, la relación de los saberes con los fenómenos sociales tangibles o intangibles es clave, así como la búsqueda de un modo de enseñanza que trascienda la fragmentación asignaturista.

enunciados carentes de sentido y potencial transformador. Para Wittgenstein y de Bajtin los lenguajes y géneros discursivos respectivamente, forman parte de una actividad, de una forma de vida relacionada a la existencia concreta de los sujetos. El significado de los lenguajes y discursos dependen de su uso por lo cual el contexto está integrado a la propia acción lingüística y discursiva.

Desde esta concepción, al igual que para la pedagogía de las competencias, la relación de los saberes con los fenómenos sociales tangibles o intangibles es clave, así como la búsqueda de un modo de enseñanza que trascienda la fragmentación asignaturista. Por tal motivo consideramos que una alfabetización integral implica una práctica docente integrada la cual comprende:

- El trabajo de los docentes en un mismo espacio-tiempo. Este aspecto comprende una acción conjunta de planificación de los equipos de docentes y la resolución de dos o más docentes de un mismo espacio áulico concreto.
- El abordaje colectivo y común de los objetos de enseñanza.

Ciertamente estas modalidades de trabajo docente no son absolutas ni las-únicas, si bien surgen, como decíamos en la introducción de este trabajo, a partir de una experiencia pedagógica concreta. Ahora bien, lo que si entendemos fundamental es que se comprendan que sin una transformación material de las prácticas concretas no será posible trascender la enunciación de conceptos que adornen discursos desenraizados de la existencia concreta de las prácticas educativas.

Remitiéndonos al caso de las propuestas educativas tecnológicas-profesionales el integrar al currículo asignaturas de formación general, si bien es un paso imprescindible, no es suficiente para generar una propuesta integral de alfabetización. Propiciar espacios docentes integrados (de planificación y de resolución conjunta de situaciones áulicas en torno a objetos comunes) es una modalidad de trabajo alternativa a los modelos educativos fragmentados, los cuales dan lugar a situaciones y al planteos de interrogantes paradigmáticas de estudiantes como la que transcribimos a continuación: “Profe ¿el átomo que dimos en física la semana pasada tiene algo que ver con el átomo que estamos dando en química?”²⁹

Otro aspecto que favorece el desarrollo de propuestas educativas integradas como las propuestas, se relaciona con la posibilidad de trascender la mencionada fragmentación, sin perder de vista el valor de los saberes disciplinares, los cuales siguen siendo la “estructura estructurante” del amplio universo de conocimiento existentes. Inclusive entendemos que proyectar un currículo que desconozca la estructura disciplinar y que no las contemple en su justa medida, no solo se encontrará con la resistencia de los colectivos docentes, sino que comprometerá los adecuados procesos de aprendizaje de los estudiantes.

REFLEXIONES PARA SEGUIR DIALOGANDO

La resignificación y extensión de categorías como lenguaje, discurso y alfabetización, así como su vinculación con el concepto

de cultura, son una oportunidad para trascender la ambigüedad de categorías como competencias,³⁰ desde el momento que la apropiación de los lenguajes y discursos, en el sentido en que los hemos definido, comprende la formación de sujetos con las competencias para operar en los ámbitos cotidianos de nuestra existencia, dentro de los cuales si bien comprendemos a los laborales no solo nos limitamos a ellos. En este contexto la educación se transforma en un proceso permanente desde el momento que siempre estamos necesitados de acceder a nuevos lenguajes y discursos para relacionarnos con mundos nuevos y diversos.

En regímenes democráticos no es posible concebir la mejora de los estándares de calidad educativa en forma independiente y en detrimento de la justicia social.

Hemos fundamentado la pertinencia de construir modelos pedagógicos alternativos, básicamente en la necesidad de generar una praxis que posibilite resignificar el sentido de las políticas educativas más allá de las necesidades del mercado en general y del laboral en particular. La agenda educativa debe propiciar la formación de ciudadanos integrales, capaces de generar, a modo de ejemplo, prácticas y movimientos que contribuyan a un equilibrio ecológico, sin el cual la propia vida de los seres humanos se verá comprometida en mayor medida que la actualidad. Con lo manifestado no estamos afirmando que las propuestas educativas deban estar de espaldas a las necesidades laborales de nuestras sociedades. Muy por el contrario, lo que aparece como una necesidad imperiosa es que la matriz laboral y productiva que no siga alimentando un capitalismo financiero, cuya matriz consumista e individualista ha tenido una incidencia directa en la generación de las últimas tres crisis globales que han tenido lugar en los últimos diez años. Más aún, fenómenos como la constatación de que los grandes responsables de las crisis permanezcan a cargo y continúen recibiendo enormes dividendos ofende la conciencia crítica de la humanidad, y hace imperiosa la necesidad de crear y concretar alternativas sustentadas en utopías que nos orienten hacia sociedades más justas. La educación no es ajena a esta situación, desde el momento que acontecimientos de recientes data cuestionan profundamente sistemas modélicos como el chileno. En regímenes democráticos no es posible concebir la mejora de los estándares de calidad educativa en forma independiente y en detrimento de la justicia social.

En este marco consideramos oportuno rescatar las tradicionales raíces alfabetizadoras de nuestros sistemas educativos, así como profundizar la concreción de políticas educativas cuyo sentido sea el garantizar el derecho a la educación del cual son portadores los ciudadanos de los países democráticos en general y de nuestra Latinoamérica en particular.

NOTAS

- ¹ Cuando nos referimos a pedagogía lo hacemos en el sentido propuesto en: UBAL, M.; PÍRIZ, S. ¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía?. **Revista Voces**, Montevideo, año XIII, n. 33, abr. 2010.
- ² La implicación de los distintos países y regiones no fue homogénea sino que estuvo atravesada por la dinámica de poder que configuraron los mapas políticos y económicos globales. En este proceso el “Consenso de Washington” es un hito histórico que como tal sintetiza las principales características de dicho proceso.
- ³ RAMOS, M. **A pedagogía das competências: ¿autonomia ou adaptação?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-101. Ver además: RAMOS, M. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais**, 2001. Véase al respecto: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm>>. Consulta realizada el: 16 jul. 2011.
- ⁴ Id. *Ibid.*, p. 304.
- ⁵ FABRIS, A. **El giro lingüístico: hermenéutica y análisis del lenguaje**. Madrid: Akal, 2001. p. 8.
- ⁶ Id. *Ibid.*, p. 50.
- ⁷ WITTGENSTEIN, L. **Investigaciones filosóficas**. Barcelona: Crítica-Grijalbo, 1988.
- ⁸ Cuando Wittgenstein se refiere a “juego”, no debe entenderse que alude a una significación lúdica, sino que poner de manifiesto la función que desempeña la “regla” de funcionamiento y el componente intersubjetivo de las acciones que aquel hace posible (ALBANO, 2006, p. 127).
- ⁹ Ver WITTGENSTEIN, L. **Investigaciones filosóficas**. Op. cit., & 7, 1988.
- ¹⁰ ALBANO, S. **Wittgenstein y el lenguaje**. Buenos Aires: Quadrata. 2006. p. 126.
- ¹¹ WITTGENSTEIN, L. **Gramática filosófica**. México: Unam, 1992; 1. reimp. 2008.
- ¹² Ver WITTGENSTEIN, L. **Investigaciones filosóficas**. Op. cit., & 67, 1988.
- ¹³ FABRIS, A. Op. cit., 2001. p. 19.
- ¹⁴ BAJTIN, M. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 2003. p. 248.
- ¹⁵ Id. *Ibid.*, p. 250.
- ¹⁶ SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística general**. Buenos Aires: Losada. 2004. p. 43.
- ¹⁷ Id. *Ibid.*
- ¹⁸ Id. *Ibid.*
- ¹⁹ MORA, José Ferrater. **Diccionario de filosofía**. Barcelona: Ariel, 2004. t. IV, p. 3.221.
- ²⁰ Nos referimos a las siguientes preguntas planteadas en este trabajo: ¿no será necesario ampliar el concepto de alfabetización a otros lenguajes? ¿Existen otros lenguajes, discursos u otros elementos de la cultura que deban ser de acceso público a todos los ciudadanos?

- ²¹ WARLEY, Jorge. *La cultura. Versiones y definiciones*. Buenos Aires: Biblos, 2003. p. 103.
- ²² BUCKINGHAM, D. *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2005. p. 74.
- ²³ KRESS. *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: El Aljibe-Enseñanza Abierta, 2005.
- ²⁴ BRASLAVSKY. *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- ²⁵ DUSSEL, I.; SOUTHWELL, M. *La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural*. Véase al respecto: <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>>. Consulta realizada el: 29 ago. 2011.
- ²⁶ MORA, José Ferrater. Op. cit., 2004.
- ²⁷ DUSSEL, I.; SOUTHWELL, M. Op. cit.
- ²⁸ WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza, 1999.
- ²⁹ Este es un relato de una intervención real de un estudiante en una clase de la asignatura Química de una Escuela Técnica.
- ³⁰ Además del enriquecimiento del sentido de las propuestas educativas, ubicarnos desde una lógica alfabetizadora puede allanar los caminos de diálogo necesarios para la construcción políticas públicas capaces de garantizar el derecho a la educación de sus ciudadanos. A modo de ejemplo, en Uruguay la significación de la categoría “competencias” ha sido particularmente conflictiva, al punto de que el solo uso del término en cuestión genera de por imposibilidad de arribar a acuerdos.



ABSTRACT

Marcelo Ubal. Developing comprehensive educational policies.

This article addresses the creation of new meanings as well as contributions towards the exchange of ideas needed to create adequate education policies (elementary and higher), based upon the analysis of various educational policies related to technological and vocational education in Uruguay. In order to provide elements that transcend the interventions promoted by and linked to neoliberal policies, the author offers a review of categories such as culture, literacy, language and genres. Finally, along the lines of the conceptual definition above, the author highlights some key issues that should be taken into account for the development of comprehensive educational policies.

Keywords: *Comprehensive Literacy; Language; Speech; Right to Education.*

RESUMEN

Marcelo Ubal. Hacia una pedagogía de la educación integral.

A partir del análisis de diversas políticas educativas vinculadas a la educación tecnológica-profesional de Uruguay, el presente artículo se propone aportar a la generación de nuevos sentidos, así como contribuir a la creación de espacios de diálogo necesarios para la generación de políticas educativas de nivel media (básico y superior). Con el fin de aportar elementos que trasciendan los discursos promovidos y asociados a políticas neoliberales, desarrollamos y propondremos una reflexión en torno a las categorías alfabetización, cultura, lenguaje y géneros discursivos. Finalmente, y en coherencia con la mencionada delimitación conceptual, esbozamos alguno de los principales aspectos que entendemos deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo de políticas educativas integrales.

Palabras clave: *Alfabetización Integral; Lenguaje; Discurso; Derecho a la educación.*