

Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil*

Information Society, Teaching, and Learning: Education Reforms in Brazil

Recibido: noviembre 17 de 2007 | Revisado: julio 12 de 2008 | Aceptado: julio 17 de 2008

SANDRA MARÍA SAWAYA** Universidad de São Paulo, Brasil

ABSTRACT

This article examines the subject matter of learning within the context of information society, through an inquiry concerning both the reforms in education adopted in Brazil in the last thirty years and their results. It provides a revision on the explanations of school failure based on assumptions of learning problems due to cognitive and linguistic deficits. From the guidelines related with written school forms as well as the constant cultural oppression accomplished inside the school, the article claims the necessity of changing the psychological and pedagogic views that, under the label of democratic practices, determine school institutions and its daily life, by means of instrumental relations with knowledge that disregard the reading practices which are congenial to popular culture.

Key words author

Information Society, Teach-Learning, Education Reforms, School Failure.

Key words plus

Information Society-Brazil, Educational Reform-Brazil, School Failure-Brazil.

RESUMEN

El presente artículo analiza la problemática del aprendizaje en la sociedad de la información, por medio del estudio de la reforma educacional propuesta en Brasil en las últimas décadas y sus resultados. Propone una revisión de las explicaciones del fracaso escolar basadas en problemas de aprendizaje del alumno, debido a atrasos cognitivos y lingüísticos. Y, a partir de las tesis de las *formas escolares escriturales*, y de la perpetuidad de las formas de imposición y dominación cultural operadas por la escuela, discute la necesidad de revisión de las concepciones y relaciones psicopedagógicas, que, bajo la capa de una enseñanza democratizante y reflexiva, aún organizan la vida cotidiana de las instituciones escolares, mediante relaciones instrumentales con el conocimiento, sin considerar las formas de apropiación y las prácticas de lectura escrita en la cultura popular.

Palabras clave autor

Sociedad de la información, enseñanza-aprendizaje, reformas educativas, fracaso escolar.

Palabras clave descriptor

Sociedad de la información-Brasil, reforma educativa-Brasil, fracaso escolar-Brasil.

* Agradezco a la Facultad de Educación, de la Universidad de São Paulo, Brasil, la licencia concedida que me ha permitido desarrollar el proyecto de investigación "Las políticas públicas en educación en Brasil y la participación de la psicología", en los años de 2005 a 2007. Este artículo es parte de este proyecto de investigación.

** Facultad de Educación, Av. da Universidade, n.308, Universidad de São Paulo, Cep. 05508-040, Brasil. Correo electrónico: smsawaya@usp.br

Hace más de dos décadas, los avances de las nuevas tecnologías de información y comunicación han impulsado políticas educacionales en toda América Latina, en el sentido de promover cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con miras a desarrollar en los alumnos competencias cognitivas, sociales y afectivas que les permitan participar del proceso colectivo de producción, proceso y aplicación de la información que caracteriza la llamada sociedad del conocimiento. Las propuestas han tenido como objetivo crear un nuevo modelo de organización escolar y contenido curricular, que transforme los conocimientos y las informaciones en medios y no más en fines, lo que ha conducido a propuestas educacionales que, en vez de enfatizar los contenidos de la enseñanza, pasaron a orientarse a la promoción de la *capacidad de aprender* de los alumnos (Mello, 2004).

En Brasil, el nuevo enfoque de la educación en el aprendizaje de los alumnos ha transformado las teorías del desarrollo psicológico, en sus vertientes constructivistas y psicolingüísticas del aprendizaje, en una de las principales fuentes teóricas en la formulación de políticas y proyectos educacionales. Al concebirse los lenguajes, especialmente la lengua nacional, como elemento constitutivo de significados deliberados y sistemáticos, y al redefinirse la función escolar en tanto lugar de contextualización de las informaciones y de los conocimientos que circulan, el campo de la alfabetización tuvo uno de los principales cambios educacionales en el territorio nacional.

Los cambios en la alfabetización fueron definidos a partir de la teoría psicogenética de la adquisición de la lengua escrita, de la psicóloga argentina, radicada en México, Emilia Ferreiro. Para esa autora, los aprendizajes de la lengua escrita, por parte de los alumnos, depende del estado de desarrollo cognitivo y lingüístico en que se encuentran al iniciar su escolarización (Ferreiro & Teberosky, 1979). Al partir de la tesis de que son determinados estímulos del ambiente los que promueven la construcción de las estructuras mentales infantiles, esa teoría pasó a explicar el fracaso escolar del enorme contingente de alumnos brasileños como un problema de aprendizaje, con-

secuencia de desfases en sus capacidades cognitivas y su competencia lingüística, debidos a la ausencia de esos estímulos en la cultura de la pobreza. Esto condujo a una reorientación en las instituciones educacionales de los procesos pedagógicos con miras al “tratamiento adecuado a las necesidades de aprendizaje de la clientela” (Secretaría de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – SEE/CENP, 1990a, p. 15).

Dada la importancia y la hegemonía de esas teorías psicológicas en el pensamiento y en las acciones educacionales en Brasil, y teniendo a la vista la perpetuidad de los elevados índices¹ de fracaso escolar, a pesar de los innumerables intentos, en ellas inspirados, de buscar soluciones al problema, el presente artículo propone reflexiones sobre la reforma educacional, a partir de análisis de las concepciones teóricas basadas en la psicología y vehiculadas en los textos oficiales que dirigieron los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, se analizarán las concepciones presentes en los textos oficiales que atribuyen el fracaso escolar de gran parte de los alumnos a dificultades de aprendizaje, como consecuencia de sus supuestos desfases cognitivos y lingüísticos. También se analizarán las propuestas de adecuación de las prácticas pedagógicas escolares que parten de la premisa de que la enseñanza tradicional presupone habilidades que los alumnos de clases populares no poseen.

Para el análisis, se recurrirá a algunas contribuciones teóricas producidas en las últimas décadas, desde la perspectiva de la psicología crítica, sobre las causas del fracaso escolar en Brasil, y de las contribuciones de una vertiente de estudios de la sociología y de la historia cultural de la lectura y de la escritura (Bourdieu & Chartier, 1993; Certeau, 1990; Chartier, 1993; Lahire, 1993), los cuales fueron objeto de una tesis de doctorado (Sawaya, 1999).

¹ De acuerdo con los resultados de la aplicación del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB, 2005), de los alumnos matriculados en 4º grado en todo el país, un 55.4% no consiguen entender textos completos y el 51.6% no dominan habilidades elementales de matemáticas. Además de esos datos, el 33.9% de los alumnos de Enseñanza Fundamental estudian en grados que no corresponden a su edad.

Los alumnos de clases populares y sus supuestos desfases cognitivos y lingüísticos: uno de los asuntos centrales del proyecto de la reforma educacional

Una de las mayores contribuciones de los trabajos en psicología de las investigadoras Ferreiro y Teberosky (1979), y que inspiraron la reforma, fue la posibilidad de comprender el aprendizaje de la lengua escrita por los niños como un proceso de construcción de naturaleza cognitiva, en el que ellos elaboran hipótesis sobre el modo de funcionamiento de la escritura, sus usos y su constitución como un sistema. Además, esa perspectiva permitió la reconstrucción del proceso de adquisición de la lectura en el cual no se disocia el “aprender a leer”, en el sentido de “descifrar”, del “leer para aprender”, en el sentido de leer para comprender el significado de un texto. Así, posibilitó una nueva concepción del sujeto que aprende como aquel que busca encontrar el sentido de los múltiples textos y materiales escritos que lo rodean.

Sin embargo, al volver al análisis de esos procesos de adquisición, que pasaron a ser considerados por las autoras como procesos de *conceptualización* de la escritura en “construcción” por los niños mucho antes de la enseñanza sistemática, esa perspectiva de estudios reavivó las tesis del papel determinante de ciertas experiencias en el desarrollo de estructuras mentales infantiles. Al hacerlo, se retomó el tema de los efectos negativos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y sus prejuicios para el aprendizaje escolar de los niños de clases populares, lo cual orientó todos los cambios propuestos, tal como se verifica en el texto oficial, “Parámetros Curriculares Nacionales” – PCN. Éste, que se constituyó como una especie de síntesis de la producción científica en el área, e hizo posible repensar los asuntos involucrados en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua, pasó a concebir el fracaso del sistema de la Enseñanza Básica como un problema del alumno en los aprendizajes de la lectura y de la escritura, como consecuencia de dos factores: la enseñanza ofrecida por las escuelas públicas brasileñas presupone conocimientos que en verdad la mayoría de los niños y adolescentes no

poseen, una vez que enseña según modelos adecuados a un alumno que no es aquel que efectivamente se encuentra en el salón de clase. Ese desfase en la cognición y en los niveles de conceptualización de la escritura en esa población escolar, derivado de la privación de prácticas y experiencias con la lectura y la escritura, hace que los alumnos se encuentren lejos del punto que se instituyó como inicio del aprendizaje escolar (Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental – PCN, MEC/SEF,1997; Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação – SEE/FDE, 1997).

A partir de esa perspectiva, pasó a defenderse la importancia de adaptar la enseñanza a la necesidad de los niños cultural y económicamente desfavorecidos, darles la oportunidad de vencer ciertas etapas dentro de un ritmo más lento, ofreciendo más tiempo para el dominio de la lectura y de la escritura, dejando de lado la reprobación (Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental – PCN, MEC/SEF,1997; Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – SEE/CENP, 1990b). Para atender esas propuestas, surgieron las políticas del *Ciclo básico*, de la *Progresión continuada* y los proyectos *Clase de aceleración*, *Clases de apoyo*, y de *Corrección de ciclo*. No se pretendía disminuir la extensión del contenido total de las dos primeras series de la enseñanza fundamental, sino que, al cambiar el ritmo de la alfabetización, eliminando la posibilidad de repetir al final del primer año lectivo, hubiese una “corrección” o “aceleración” de los ritmos de aprendizaje de los niños, permitiendo así la nivelación de los diferentes ritmos al final del segundo año lectivo.

Los alumnos que se matricularon en el grado 1º en el Estado de São Paulo, donde se inició el proyecto, ya entraron en el Ciclo básico, teniendo como criterio en la distribución de clases no sólo la edad, sino el estado de desarrollo cognitivo y los antecedentes de escolaridad. Esos mismos criterios eran también aplicados para los “repasos” de los alumnos de diferentes clases durante todo el año lectivo, teniendo en vista la constitución de “clases homogéneas”, o sea, clases formadas por alumnos

que estuviesen en el “mismo nivel de desarrollo cognitivo” y, por lo tanto, dispusiesen de las mismas condiciones de aprendizaje de sus compañeros.

Se partía de la idea de que el “alumno débil” –o sea, aquel no se encontraba en el nivel de desarrollo intelectual necesario para recibir los contenidos escolares correspondientes a los contenidos de la serie ideal–, debería, junto con los otros estudiantes en las mismas condiciones, constituir una clase “homogénea de alumnos débiles”. El mismo criterio se aplicaba a la “clase de alumnos fuertes”. El argumento era el de que el alumno fuerte en clase débil, o viceversa, era candidato potencial al desánimo, a la evasión y a la repetición.

En los años subsiguientes, la política del Ciclo básico se extendió por la enseñanza fundamental del 1º al 4º grados, y del 5º al 8º. Sólo en el caso de que el alumno no tuviese un desempeño satisfactorio en las evaluaciones realizadas en ese año, quedaría en el 4º grado, o en el grado 8º, respectivamente.

Aprendizaje de la lectura y escritura y desarrollo cognitivo: problematizando algunas presunciones

Entre los investigadores partidarios de las teorías del desarrollo humano inauguradas por Piaget, existen aquellos que no comparten la tesis de que el desarrollo de los procesos psicológicos iniciales de los niños depende de la experiencia y del aprendizaje (Carraher, Carraher & Schliemann, 1982). O sea, para algunos piagetianos, el aprendizaje y los estímulos del ambiente no tienen un papel determinante en el desarrollo inicial de los procesos psicológicos de los niños necesarios para los primeros aprendizajes escolares, lo cual ofrece elementos para la discusión de algunas de las principales tesis de los Parámetros Curriculares Nacionales: la de la existencia de una privación sociocultural que se refleja en desfases o atrasos en el desarrollo lingüístico y cognitivo, de lo que resulta el fracaso escolar de los niños de clases populares.

Aunque ciertos niños pertenecientes a diferentes grupos sociales no puedan compartir las

experiencias específicas encontradas en los niños de clase media –lo que necesita de mayores estudios–, no por ello deben ser privados de cualquier experiencia. En la medida en que los procesos cognitivos se manifiestan de diferentes maneras en diferentes contextos, es posible encontrar sujetos que demuestren una habilidad en cierto contexto y no en otro (Cole, 1967, como se cita en Carraher et al., 1982). A partir de esas tesis, los psicólogos brasileños Carraher et al. (1982) buscaron analizar cómo se desempeña un grupo de niños de clases populares en la resolución de problemas de matemática en la vida cotidiana, vendiendo frutas en el mercado y en contextos experimentales. Los resultados muestran que ellos resuelven innumerables problemas de matemática utilizando modos de raciocinio bastante sofisticados y abstractos, y sin uso de papel y lápiz. Sin embargo, no presentaron el mismo desempeño cuando se trata de problemas propuestos en las situaciones experimentales, que reproducen las fórmulas matemáticas de la escuela. Así, cuando las operaciones son aplicadas a situaciones reales, los niños alcanzan resultados muy superiores a los obtenidos en las pruebas formales que reproducen las formas de raciocinio solicitadas por la escuela. Se concluyó que la escuela crea situaciones artificiales en la resolución de los problemas, las cuales pueden constituir un obstáculo para el raciocinio de los niños. Además, existen múltiples lógicas en el desarrollo de los cálculos, no aprovechadas por la escuela, que privilegia el uso mecánico y técnico de tales operaciones, que sólo resultan cuando se siguen correctamente los pasos establecidos.

En otro estudio, Carraher & Schlieman (1983), valiéndose del modelo piagetiano de inteligencia, no encuentran diferencias de desempeño cognitivo en las operaciones intelectuales y el aprendizaje de la matemática entre grupos de niños de clase media y de clases populares, pues ambos obtuvieron los mismos resultados en las pruebas de matemática.

Esos mismos cuestionamientos fueron hechos por algunos lingüistas. Houston (1997) revela que existen evidencias de que el aprendizaje no desempeña un papel tan importante en todas las fases del desarrollo lingüístico. Una de sus principales

evidencias es la universalidad de determinados tipos de comportamiento humano, como la evolución del andar bípedo y de la capacidad de hablar (Houston, 1997). Así, argumenta la autora, en la medida en que no existen dos bebés con el mismo ambiente de aprendizaje y es inconmensurable la estimulación a la que están expuestos, solamente la naturaleza innata podría explicar la presencia de patrones de desarrollo extremadamente semejantes entre ellos, tales como el desarrollo del habla que surge en todos los niños entre un 1 año y medio, y los 3 años y medio. O sea, el hombre, como especie, poseería un único tipo de equipo hereditario. Concluye, por tanto, que, a pesar de que el desarrollo humano se dé por medio de interacciones entre procesos innatos y aprendidos, la privación ambiental –proposición que necesitaría ser estudiada más ampliamente– no impediría el desarrollo de comportamientos que no dependen primariamente del ambiente. De ese modo, el hecho de que los niños de clases populares no estuvieran sometidos a las mismas situaciones ambientales de los niños de clase media no les impediría andar, pues comparten el mismo conjunto básico de percepciones gestálticas, y principalmente la capacidad de hablar.

También son puestas en discusión las tesis de algunos piagetianos que, estableciendo una relación determinista entre competencia lingüística y desarrollo del pensamiento, afirman que el lenguaje del niño sin privilegios no ofrece una base adecuada para el desarrollo del pensamiento, o sea, no permite el desarrollo de conceptos. El argumento es el de que la competencia lingüística o la capacidad internalizada de usar y comprender el lenguaje no depende de la capacidad de hablar. Prueba de eso es el hecho de que, a pesar de que el niño aún no puede hablar, es capaz de comprender un número ilimitado de enunciados verbales (Chomsky, 1967, como se cita en Houston, 1997). De ese modo, el uso limitado del lenguaje en determinadas situaciones no prueba la falta de capacidad para asimilarlo, ni tampoco compromete la capacidad del niño para comprender lo que se está diciendo. Se concluye, por lo tanto, que es un error deducir la capacidad cognitiva del niño a partir de su relato verbal (como

en las pruebas piagetianas de conservación y en las pruebas verbales en la escuela), pues la dependencia entre lenguaje y cognición aun no ha sido determinada. De ese modo, ya no se pueden extrapolar modelos cognitivos directamente a partir de modelos lingüísticos. Además, las capacidades normalmente atribuidas al pensamiento abstracto, como la capacidad de generalizar y formar categorías, está presente en el uso del lenguaje de cualquier hablante. Así, la existencia universal de esas capacidades, con excepción de aquellos portadores de deficiencias genéticas, significa, entre otras cosas, que gran parte del lenguaje es impermeable a las fuerzas ambientales. Como aclara Houston (1997), el ambiente puede actuar sobre los usos de la capacidad existente, pero no puede modificar el componente innato de la intelectualidad. Es el caso del ambiente escolar, donde se realiza gran parte de las investigaciones sobre la privación o el atraso lingüístico de los niños. En este ambiente, la interacción profesor-alumno, marcada históricamente por situaciones de desigualdad y relaciones de poder, impide o inhibe la capacidad de los niños de clases populares para expresarse plenamente. Así, las supuestas deficiencias o desfases lingüísticos deducidos de la situación de comunicación profesor-alumno, tenidas como pruebas de la incapacidad de abstracción de los niños de clases populares, son en verdad el resultado de las formas restrictivas y de las fuerzas inhibitorias de las interacciones verbales en el ambiente escolar.

En esa misma línea argumenta el lingüista brasileño Cagliari (1997). Al estudiar el lenguaje de los niños de clases populares, identifica que las diferencias existentes se presentan en el uso del lenguaje empleado en la escuela y fuera de ella. Desconociendo las reglas del juego de las propuestas escolares, los niños no saben cuándo tienen que usar el lenguaje metalingüísticamente, y cuando deben simular un uso real del habla. “La profesora enseña ‘Fra-Fre-Fri-Fro-Fru’ y ejemplifica con ‘Fruta’”. Después pide al alumno que dé otros ejemplos como “Fruta” y los alumnos dicen: banana, manzana, etc.” (p. 204).

La escuela, desde esa perspectiva, hace uso del lenguaje en sus modos de enseñar que no son los de

uso corriente de los estudiantes de clases populares. En vez de introducirlos en ese universo de significaciones, descalifican, por medio del preconcepto, los modos de hablar de los alumnos de clases populares, atribuyendo un valor negativo a las expresiones regionales de los niños. Así, la escuela establece relaciones inhibitorias entre profesor y alumno, que generan dificultad de comunicación— lo que lleva a los niños a no preguntar el significado de palabras que no comprendieron—; además, el desconocimiento de los diferentes estilos lingüísticos entre los diversos grupos de la sociedad lleva a tomarlos como deficiencias.

Se concluye, por lo tanto, que todo niño al llegar a la escuela estaría, desde el punto de vista cognitivo, esto es, de su desarrollo intelectual, apto para aprender las bases de la escritura, de la lectura y de la matemática. Tanto es que “existen alumnos que, aunque pertenecen a esa clase tienen buen rendimiento escolar” (Carragher et al., 1982, p. 64). No se trataría, por lo tanto, de problemas de aprendizaje, sino de dificultades generadas por la propia escuela. Las formas de comunicación, la existencia de preconceptos lingüísticos por parte de la escuela, las prácticas y metodologías empleadas y sus consecuencias sobre la enseñanza, estarían impidiendo la manifestación y el uso de las capacidades que tienen todos los niños. Esas dificultades serían generadas por una visión errada de la naturaleza y del uso del lenguaje (Cagliari, 1997).

Ya son conocidos también los estudios realizados por Labov (1969) y Heath (1983), que comprueban los usos sofisticados del lenguaje entre niños y adolescentes de las clases populares. También el estudio de Sawaya (1999, 2000) reveló que, en contextos sociales no escolares, los niños de clases populares hacen usos sofisticados del lenguaje para disuadir a los adultos de castigarlos por faltas cometidas; buscan conquistarlos por medio de juegos y picardías, haciéndolos reír; llaman la atención hacia ellos y conquistan su espacio mediante la intromisión en las conversaciones de los adultos en los espacios públicos, no familiares; y usan toda su capacidad de persuasión por intermedio de rimas e historietas divertidas para ven-

der productos en el farol, en la feria y ayudar en la economía doméstica.

Además de las consideraciones arriba mencionadas, esas mismas teorías lingüísticas revelan también que la capacidad de hablar, como actividad cognitiva, es más compleja que la capacidad de escribir. O sea, el aprendizaje de la escritura no demandaría procesos cognitivos más complejos y no alcanzados por los niños de clases populares con precarias experiencias con la cultura escrita. “El hablante tiene que montarla, programarla y realizarla (...). La escritura se estructura en función del lenguaje oral. Sin el lenguaje oral, la escritura es garabato sin sentido. (...) la escritura trae consigo el propio lenguaje oral embutido” (Cagliari, 1997, p. 199). De ese modo, la precariedad en el contacto con las prácticas y materiales escritos traería como consecuencia, para los niños pertenecientes a clases populares, limitaciones de uso, pero no de las capacidades o de las competencias cognitivas y lingüísticas para el aprendizaje de la lengua escrita.

Investigaciones recientes corroboran la tesis de que el aprendizaje de la escritura no demanda formas cognitivas más complejas, teniendo en cuenta que no es su adquisición la promotora de las modificaciones intelectuales generalmente asociadas a ella. Algunos estudios muestran que la presencia y el uso de la escritura en algunas culturas no llevaron a desarrollar ideas, formas de discurso y pensamiento que, en la sociedad occidental moderna, suelen estar asociadas al desarrollo de la escritura (Olson, 1995), ni provocaron alteraciones en los procesos cognitivos individuales en relación con aquellos grupos de tradición oral. No hay diferencias en las estructuras léxicas, sintácticas y discursivas, y los procesos lógicos no varían (Eisenstein, 1979; Leach, 1966; Scribner, 1977; Scribner & Cole, 1981, como se citan en Olson, 1995).

Por otra parte, muchos de los cambios lingüísticos, cognitivos y sociales atribuidos a la adquisición de la escritura también fueron encontrados en las culturas de tradición oral, tales como la existencia de “un sistema de recitación, memorización y acumulación de textos; la creación de instituciones

para usos de los textos; evolución y adquisición de un metalenguaje para la interpretación y explicación de los textos; y escuelas para la introducción de esas prácticas orales”, en la tradición védica de India y entre los historiadores orales de África (Pattanayak, 1995, p. 118).

Goody (1979) también argumenta que la pre-sunción de que la escritura sería la responsable del desarrollo del pensamiento abstracto y lógico, y que el pensamiento de los pueblos que desconocen la escritura se caracterizaría por ser más sencillo y concreto, ignora que los cambios que dieron origen al llamado “pensamiento científico” fueron promovidos por procesos socio-históricos, culturales y políticos, que propiciaron las condiciones sociales para que la escritura fuese empleada de determinada manera. Así, las diferencias culturales y las formas de pensamiento entre los diferentes grupos humanos no están en el grado de evolución del pensamiento concreto / oral para el abstracto / escrito, sino que deben ser buscadas en los nuevos modos de interacción, comunicación y en la existencia de instituciones sociales que, sirviéndose de la escritura, condujeron a cambios en las formas de pensar y de conocer, o sea, condujeron a diferentes racionalidades que dieron origen al “pensamiento científico moderno”. Por lo tanto, no es el dominio de las habilidades de lectura y escritura lo que promueve el desarrollo cognitivo de los individuos, sino que éste puede ser potencializado por la utilización de sus recursos en un conjunto de tareas y procedimientos definidos por la cultura (Goody, 1987).

Todas esas evidencias permiten cuestionar las tesis de que el aprendizaje de la lectura y de la escritura por parte de los niños demandaría procesos cognitivos, niveles de conceptualización más avanzados y no alcanzados por una gran parte de los niños y de los adolescentes brasileños. Y que, por lo tanto, el fracaso escolar de ellos podría ser explicado por desventajas cognitivas a ser corregidas por medidas educacionales. Además, es necesario recordar que el aprendizaje de la lengua escrita no es tan sólo un proceso psicológico que depende de la construcción de esquemas mentales, sino que hace parte de un trabajo socialmente

institucionalizado. La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura se dan en una institución social dotada de una cultura propia, en la cual se desarrollan relaciones, acciones sociales y concepciones que definen de determinados modos el trabajo de los alumnos.

Las formas escolares de la enseñanza de la escritura y de la lectura y las relaciones de poder

Estudios sobre la cultura escolar han revelado las formas históricamente institucionalizadas de la enseñanza de la lectura y de la escritura escolares (Lahire, 1993; Vincent, 1980), desnaturalizando las relaciones de aprendizaje de los alumnos en la escuela y revelando las relaciones de poder que las constituyeron.

Volviendo a la comprensión de la génesis de las *formas de organización escolar*, en busca de las constantes estructurales que históricamente constituyeron la institución escolar a partir de una determinada organización del espacio, el tiempo y la relación pedagógica, Guy Vincent (1980) desnaturaliza los procesos de enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, revelando las relaciones de dominación cultural a ellos subyacentes. Al evidenciar la especificidad de la institución escolar y de sus prácticas pedagógicas en la socialización de los estudiantes, señala que las “relaciones pedagógicas de aprendizaje” buscan inculcar en los alumnos los saberes escritos y formalizados, así como cierta organización del pensamiento y de las relaciones de los alumnos con el mundo. Así, la escolarización convirtió las prácticas sociales de lectura y escritura en actividades de lectura escolar, en estudio de la gramática, destacando en ellas reglas y principios, divididos en lecciones, en ejercicios progresivos del más simple al más complejo, y aislando dificultades. Al transformarlo en objeto de conocimiento, bajo el efecto de la normatización, se pasó a tratar el lenguaje escrito como un universo autónomo de paradigmas, reglas, relaciones entre elementos y operaciones escritas, tales como clasificar, colocar en un cuadro, cortar, encuadrar, subrayar

etc., creando una ruptura o discontinuidad con el lenguaje ordinario del mundo.

En esa perspectiva, la escuela no enseña sólo las habilidades de lectura y escritura que exige la adquisición de competencias específicas para el dominio del código escrito, sino que lo hace por medio de estrategias y prácticas definidas por las relaciones de poder, de fuerza simbólica que, al apoderarse de la producción lingüística, de la producción de sentidos, establecieron las prácticas de lectura, sus formas de apropiación y producción textual consideradas como legítimas y únicas, las cuales tienden a imponerse a costa de otras formas menospreciadas (Bourdieu, 1976). De aquí que el aprendizaje de la lectura y de la escritura en la escuela implique que los alumnos adquieran un conjunto de saberes: la correspondencia entre grafía y sonido; la existencia de unidades desprovistas de sentido como las letras; las sílabas; las unidades de sentido como la palabra y la frase; y saber combinar esas unidades para producir una infinidad de unidades de sentidos. Para inculcar esos diferentes saberes, la escuela propone múltiples ejercicios que implican operaciones lingüísticas y cognitivas particulares: ordenar las letras, las palabras, según un criterio de orden particular (como el orden alfabético), colocar en un cuadro, conectar una palabra con otra sinónima, contar las sílabas en las diferentes palabras etc. Se trata de hacer que el alumno, a partir de los ejercicios de lectura y escritura, tome conciencia de la realidad fonológica de las palabras, distinta de la realidad semántica, lo que conduce a tratar el lenguaje como un objeto de estudio en sí mismo, en su lógica interna de funcionamiento (Lahire, 1993). Además de la enseñanza del código escrito, se enseñan *formas de lectura*: la lectura silenciosa de un texto cuya oralización es condenada, y en el cual se busca su sentidos, fuera de toda contextualización que le haya dado origen.

Una “conversión” de los alumnos a esas operaciones los conduce a otra *forma* de relación con el lenguaje –que lo toma como objeto de conocimiento objetivado, sistematizado por un saber separado de las otras prácticas–, como la de llevarlo a centrar su atención sobre el significante, al margen de

toda consideración sobre su significado o sobre su referente. Se trata, por lo tanto, de una producción diferente de aquella de las interacciones verbales, cuyo sentido es producido en la conversación entre interlocutores. En este caso el objeto es una producción lingüística que se constituye a partir del aprendizaje de un sentido dado, como es el caso de la búsqueda del sentido de las palabras del texto, a partir de lo que fue codificado por el diccionario, o en el interior del propio texto, fuera de todo contexto de producción de los significados, tal como ocurren en el enunciado verbal.

El fracaso escolar como consecuencia de la lógica de las *formas escolares de enseñar*

Partiendo de los estudios de Vincent (1980) para comprender las razones del fracaso escolar de los alumnos pobres e inmigrantes en Francia, Lahire (1993) permite problematizar las explicaciones presentes en el texto oficial que dirigieron los cambios educacionales en Brasil. Para este autor, el problema del fracaso escolar de los alumnos de clases populares no es una consecuencia de supuestos desfases cognitivos y lingüísticos de los alumnos, sino de la “lógica que está por detrás de las formas escolares de enseñar” (Lahire, 1993, p. 35). Dicha lógica está presente aun en las tentativas de “desartificializar” las prácticas escolares de lectura y escritura, por medio de las políticas educativas que proponen una enseñanza mediante los usos sociales de la lectura y de la escritura, del acceso a los hipertextos y a los múltiples canales de información. Orientada a partir de un “trabajo escolar sobre la lengua escrita”, de una relación artificial con el lenguaje, la enseñanza del lenguaje escrito se impone por medio de las instituciones escolares, por razones sociales, políticas, económicas, y se extendió al conjunto de la sociedad escolarizada. De este modo se define la cultura escrita. Construido en oposición a su uso práctico, como en los intercambios verbales y en las relaciones cotidianas, el lenguaje escrito escolar presupone otros usos, otra relación con el lenguaje –una actitud de compren-

der por comprender que se impone, neutralizando las funciones del lenguaje en sus usos comunes—, esto es, opuesta al comprender para actuar (Bourdieu & Chartier, 1993). Así, el fracaso escolar de los niños de clases populares tiene una estrecha relación con la cultura escrita y la escolarización, con los vínculos múltiples y complejos con la naturaleza “escrituraria” de los saberes que la escuela transmite, los procesos de codificación por medio de la escritura, de los cuales ella participa, y sus diferencias en relación con las culturas orales. Sin embargo, esta diferenciación entre las formas de relación con el lenguaje en sus usos comunes y aquellos propuestos por la escuela produjo la exclusión social de los no escolarizados. En la medida en que la dominación cultural se sirvió de los sistemas de enseñanza de la escritura y de sus usos como dispositivos de imposición de formas de pensar, percibir y relacionarse con el mundo, se produjo un desplazamiento de la palabra en el contexto de su enunciación, hacia su fijación en el texto escrito. Se atribuye, de este modo, un estatus superior a la escritura en relación con la palabra pronunciada. Se pasó, así a otorgar un poder al texto escrito y a sus lectores autorizados que fijan y aseguran la lectura correcta, descalificando otras posibilidades de interpretación; se pasó a establecer una autoridad de los documentos escritos sobre la palabra pronunciada; a dirigir, por medio de los dispositivos gráficos del texto, la interpretación dominante. Esto condujo al gerenciamiento, por medio de tales dispositivos, de las relaciones humanas, interpersonales, sociales, políticas y económicas.

Por tratarse de formas de dominación social y cultural, por parte de los grupos dominantes sobre los dominados (imposición de sistemas de clasificación y ordenamiento de informaciones para producir efectos de sentido), y de las formas de resistencia de los grupos populares, Lahire (1993) puede afirmar que el fracaso escolar de los niños de clases populares proviene del hecho de que ellas no aprenden, *en una relación de dominación*, las formas de relaciones sociales particulares; o sea, las formas sociales escriturales y, por consecuencia, el tipo de relación con el lenguaje que caracteriza la cultura escrita producida por la escolarización en

el cuerpo social. Esa afirmación parece concordar con las tesis de los documentos oficiales, que justificaron la reforma en la enseñanza de la lectura y de la escritura, teniendo en cuenta la existencia de una distancia entre las experiencias traídas por los niños de clases populares y aquellas propuestas por la escuela; no obstante, la razón y la naturaleza de esa distancia es diferente en otro caso. A partir del concepto de capital cultural de Pierre Bourdieu, el fracaso escolar para Lahire es una consecuencia de las desigualdades sociales, producidas y reproducidas por las formas de dominación cultural operadas por la propia forma escolar. Así, identifica en las prácticas escolares las modalidades de acción que produjeron las distancias, las cuales se reproducen en los grupos sociales escolarizados y sus relaciones sociales: los ejercicios escolares propuestos conducen a una relación con el lenguaje que toma la palabra escrita como objeto de conocimiento, buscando en ella sus objetivaciones, fuera de toda preocupación por su sentido. Por otra parte, una forma de atribución de sentido es propuesta de forma distinta a la que tiene lugar en las situaciones de interlocución: es aquella que se sirve de la ordenación del escrito en la página, de los dispositivos gráficos y de un universo simbólico culturalmente constituido que la escuela tendría por función instaurar.

Al identificar los saberes, las prácticas y las relaciones con el mundo socialmente constituidas, que se “esconden” tras de la pedagogía del lenguaje escrito, Lahire (1993) revela que la dominación y el ejercicio de poder se hacen presentes en las propias prácticas escolares escriturales, y a pesar de las tentativas de “modernizar” los métodos de enseñanza. Constitutivas de las prácticas de la lectura y de la escritura en los individuos escolarizados —su único referente, las prácticas escolares componen un conjunto de “haceres incorporados” a las acciones de los profesores, las cuales deben ser internalizadas por los alumnos, independientemente de las innovaciones psicopedagógicas propuestas.

Se trata de un “cambio en su estatuto ontológico”, que transformó el lenguaje hablado en palabra escrita (Bourdieu, como se cita en Lahire, 1993, p. 84); esto es, ésta pasó a ser tratada como

entidad autónoma, que puede ser descompuesta en parte y recompuesta. Un distanciamiento entre el sujeto que habla y la palabra escrita –entre las palabras pronunciadas en determinado contexto y la notación de las palabras entendidas y recontextualizadas en el texto, a la distancia de la situación de interlocución verbal– produjo cambios en las formas de interpretación y sentido (Sawaya, 1999). El texto escrito permite transponer,

en un mismo tiempo y espacio, enunciados que no fueron producidos ni simultáneamente, ni en un mismo lugar, manipular en un mismo plano informaciones que no son producidas ni por un mismo informante ni en un mismo momento. Aquello que parece como un simple registro es en realidad una manera de extraer los datos de las situaciones reales donde se manifiestan, es someter a un cambio de status de la práctica y sus productos. (Bourdieu, 1976, p.52)

Es por medio del trabajo escolar con el lenguaje que se busca operar una transformación de las formas de comunicación, percepción e interpretación, haciendo que la realidad y los actos sociales pasen a ser “leídos como en la lectura de un texto”, o sea, por medio de una orden simbólica que disciplina las percepciones a través de los sistemas de clasificación de informaciones, los cuales crean la ilusión de aprender la totalidad de los fenómenos descritos (Bourdieu, 1976, p. 52). De ahí que sea preciso recordar que el trabajo escolar sobre el lenguaje escrito implica una enorme labor de codificación, objetivación, delimitación de saberes y de sus significados. Mientras tanto, para que ese saber pueda ser aceptado, interiorizado, ese trabajo de codificación necesita ser “comprendido”: el alumno requiere comprender las reglas, apropiarse de ellas, o sea, ejercer autodisciplina, a fin de sustituir el poder del otro por un poder interno de autogobierno, que pasa, entonces, a dirigir sus formas de relación con el lenguaje (Lahire, 1993).

Por detrás de los estados de desarrollo cognitivo de los niños, o sea, de sus esquemas mentales de asimilación de la escritura, identificados por algunos constructivistas como construcción individual

del sujeto frente a los estímulos del ambiente que funcionan como disparador de procesos intrínsecos, en verdad, está la inculcación de formas de pensar tributarias de las relaciones de poder de la sociedad y de la cultura, y no de construcción de un sujeto que, espontáneamente frente a un texto escrito, elabora percepciones y significaciones del sistema escrito consideradas como datos.

Las formas de dominación operadas por el sistema escolar y las formas de resistencia

A pesar de la fecundidad del concepto de *forma escolar*, que permitió evidenciar las relaciones de poder subyacentes a las prácticas escolares institucionalizadas en la adquisición del lenguaje escrito por parte de los alumnos, y sus formas de percepción y relación con el mundo, el foco de los análisis se fijó excesivamente en las normas y en la perpetuidad del modelo en las instituciones de enseñanza. Aunque se ofrezca un repertorio que permite analizar las formas de imposición de las prácticas escolares desarrolladas en las unidades de enseñanza, faltó prestar atención a las acciones de los individuos como sujetos dotados de experiencias, historias individuales y relaciones escolares para que pudiesen ser encontradas las apropiaciones múltiples, o sea, las diferentes lecturas de los objetos culturales en la escuela. Faltó revelar que, al ser “puestas en acción” por los sujetos (alumnos, profesores, agentes escolares), las prácticas escolares de la lengua escrita son apropiadas por los individuos de diferentes maneras, a partir de sus distintas historias de vida, experiencias culturales diversas, necesidades y deseos. Además, no se analizó el contexto de producción de esas prácticas –la institución escolar como organización social–. Así, quedó por fuera del análisis la dinámica interna en la cual las prácticas instituidas se reproducen, y entran en contradicción y conflicto con otras lógicas.

Al llevar a cabo el análisis estructural de las relaciones entre el lenguaje y la cultura escrita que ocurren en las instituciones de enseñanza, se dejó

de lado la búsqueda del individuo y sus relaciones institucionales. O sea, no se estudió la problemática del sujeto en su acción cotidiana, teniendo en consideración que la institución, como una organización social, es palco de conflictos entre formas de imposición y mecanismos de resistencia; entre una mentalidad pragmática y tecnológica que se instaló hace varias décadas en las escuelas, y los medios de oposición a la misma. Aunque esa contribución haya permitido comprender la constitución de las prácticas escolares a partir de sus determinaciones sociales e históricas, no fue suficiente para dar cuenta de la complejidad de las acciones escolares en las múltiples apropiaciones, reformulaciones y vetos. No se llevó a cabo el análisis de las múltiples formas que la dominación asume en las instituciones de enseñanza, en las propuestas educacionales en curso y sus movimientos de resistencia.

Así, faltó explorar los efectos ideológicos y políticos que las *formas escolares* cumplen en la legitimación de un orden arbitrario de dominación cultural, y considerar que las resistencias ocurren como consecuencia de las contradicciones inherentes al propio sistema y sus formas de imposición; o sea, las relaciones autoritarias, los sentidos impuestos que caracterizan las prácticas de lectura y los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. En nombre de la “construcción de significados y prácticas” en una sociedad tecnológica globalizada, lo que se busca es la tentativa de su homogeneización mediante la imposición de los sentidos “legítimos”; la distancia de los sujetos con relación a las formas de interpretación, percepción, evaluación y acción sobre los textos en pro de un sentido dado; la negación de prácticas de lectura y escrita diversificadas y existentes también entre los grupos populares y sus modos de apropiación del escrito, aun sin tener pleno dominio del código escrito, como demuestran los trabajos del historiador de la cultura Roger Chartier (1987).

Más allá de esos aspectos, es preciso considerar la dinámica de las relaciones interpersonales en la cotidianidad de las instituciones de enseñanza. La investigadora brasilena M.H. Patto (1997) ha mostrado que el fracaso escolar es generado por los mecanismos intraescolares, productores de dificultades

que impiden la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. Dentro de ellos, las propias ideas que estructuran las relaciones y prácticas escolares basadas en la creencia de que los niños pobres inevitablemente traen a la escuela dificultades de diversos órdenes (desfases cognitivos, problemas de aprendizaje, de comportamiento, de adaptación a las reglas escolares, etc.); así mismo, la necesidad de preparación para el mercado de mano de obra calificada, a corto plazo, lo cual ha llevado a que la escuela pública fundamental y media sea tratada mucho más como una institución profesionalizante o disciplinadora, que como un lugar de socialización de habilidades y saberes como derecho de todos (Patto, 2005).

Así, la precariedad en la ejecución de los alumnos en la construcción de redacciones a partir de frases o de palabras, ¿podría tener como única explicación la distancia cultural provocada por una “relación oral-práctica” con el lenguaje? ¿O estaríamos frente a un uso instrumental, técnico de la escritura, cuya descontextualización de las prácticas propuestas implica una forma de relación con el lenguaje escrito que busca negar a los alumnos como sujetos de la enunciación? Podría tratarse, entonces, de no tener en cuenta las formas de percepción y acción de los grupos populares en la cultura y de la búsqueda de la conversión a una forma de relación con el lenguaje y con el mundo, cuyo sentido no es explicitado, negociado, ya que le es externo y se traduce en un: “aprender a aprender”; aprender a utilizar diferentes registros, inclusive los más formales de la variedad lingüística valorizada socialmente, adecuándolos a las circunstancias de la situación comunicativa producir textos escritos a partir de ciertas informaciones y sentidos que no son objeto de discusión ni análisis y muchas veces están repletos de contenidos ideológicos.

De la necesidad de repensar la propia escuela y su lugar social

Una visión emancipadora de la educación en América Latina, de fondo pragmático, que busca su ajuste a la modernidad y la adecuación de la

población al mercado de trabajo globalizado, ha asumido un discurso democratizante que pretende, por medio del suministro de materias, libros, computadores, videos y el acceso a las nuevas tecnologías de información, cambios en las prácticas pedagógicas y en los métodos de enseñanza-aprendizaje, con miras a promover “la apropiación de los conocimientos sobre la lengua escrita por los alumnos (...) a través de sus usos, transformándolos en conocimiento propio, por medio de la acción sobre ellos” (Ministerio de Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – PCN, MEC/SEF, 1997, p. 14). La meta es volver al aprendizaje de la escritura y de la lectura funcional para que los alumnos puedan servirse de él. En el proyecto educativo, una visión tecnocrática o tecnoburocrática transformó los conocimientos en instrumento, de modo que las informaciones y los saberes a ser enseñados son definidos a partir de criterios de rentabilidad. La escritura no es un medio de producción de saberes, de significados, ni un instrumento al servicio del pensamiento, de la reflexión, de la manifestación diferenciada de modos de ser y de pensar, sino que se confunde con su finalidad: la de la promesa de acceso a ciertos espacios y lugares sociales bien delimitados, a los cuales solamente tienen entrada aquellos que dominan su producción, sus sentidos fabricados, y saben manejarlo. La racionalidad moderna, ya se dijo, es una racionalidad técnica, o sea, no es la que sirve de técnica, sino aquella con la que ella se identifica: conocer es saber hacer, es saber usar de determinados modos, y el conocimiento sólo tiene relevancia en la medida en que se torna productivo.

Sin embargo, la contradicción y el conflicto están presentes en la vida de la escuela y, en nombre de una “desartificialización” de la enseñanza de la lengua, a través de la tentativa de promoverse su aprendizaje por medio de los usos sociales de la escritura, lo que se produjo fue una des-institucionalización de las prácticas de enseñanza. Al cuerpo de profesores, mal remunerados, trabajando en condiciones muy difíciles, con precaria formación, se solicitó que pasasen a la condición de facilitadores. O sea, que suministrasen las con-

diciones para que el aprendizaje del alumno pudiese ocurrir mediante el suministro de diferentes soportes textuales, el uso de computadores y la creación de situaciones funcionales de uso de la escrita.

El proyecto de transformación de la educación con miras a su integración a los nuevos paradigmas de la sociedad de la información y del conocimiento, en una tentativa de establecerse como una nueva configuración cultural que busca inscribir en el cuerpo social una homogeneidad de formas de percepción y acción, se ha enfrentado cotidianamente a los conflictos y las contradicciones sociales, las demandas, las necesidades del barrio, de la comunidad, de los niños y de los adolescentes que recrean, inventan a su manera diferentes modos de vivir la escuela. En el análisis de las propias prácticas de lectura y escritura efectivamente practicadas en la clase y fuera de ella, y tomando como base los sujetos que las practican (alumnos y profesores) se ha rebelado la precariedad de la enseñanza y aprendizaje, y la pérdida de referencias de modelos de enseñanza caracterizados por los bajos resultados en la pruebas. También se han mostrado las formas de apropiación variadas, anodinas, en las cuales es posible percibir las formas de resistencia, de modo que los sujetos y sus subjetividades se hacen presentes en el espacio escolar.

Ya no se puede hablar de la ausencia de iniciativas y proyectos en el ámbito de la psicología y de la educación que, al concebir los conflictos y las contradicciones en el interior de las escuelas como un campo de análisis e intervención, encuentran caminos para la transformación de la escuela. Uno de los primeros pasos del proyecto de intervención es la desnaturalización de las propias acciones efectivamente prácticas en el salón de clase, y de las formas de conocimiento propuestas por la escuela, tomando como base los sujetos que las practican, los esquemas informacionales que les dan sustentación y sus compromisos sociales y políticos, develando los intereses que los han originado. En ese sentido, uno de los primeros puntos de conflicto en la escuela y asunto del trabajo de intervención son las concepciones que atribuyen a los niños y a los adolescentes pobres atrasos en

el desarrollo cognitivo, supuestos desfases lingüísticos, así como la inexistencia en los medios populares de prácticas de lectura y escritura, y de una rica y compleja tradición oral. La creencia en desfases y atrasos cognitivos ha definido las prácticas y relaciones pedagógicas, tales como el cambio constante de alumnos por clase, y la disminución de los contenidos y situaciones de aprendizaje. Igualmente ha definido las intervenciones de la psicología rumbo a una psicopedagogía en la cual el psicólogo hace las veces de profesor. Todos esos aspectos han impedido la percepción, la comprensión y la creación de otros espacios de expresión de la escritura por parte de los alumnos en la escuela y fuera de ella, la cual se manifiesta muchas veces en las paredes, en las puertas de los baños, en los grafitis difundidos por los muros y por la ciudad, y en los programas clandestinos de radio pirata, en las letras de rap, etc.

Esos quehaceres ordinarios, esas prácticas anodinas, muchas veces percibidas solamente como agresiones o provocaciones, señalan sus divergencias y apropiaciones múltiples por medio de otros usos, que sólo pueden ser aprehendidos cuando se desplaza la atención de las observaciones de los hechos, de los productos, hacia las modalidades del hacer y del decir, en las cuales los alumnos y los profesores pasan a tener voz.

Un segundo paso consiste en revelar las contradicciones presentes en el ideal, del cual hace parte la escuela, de que la escritura es superior a la oralidad, y de que los alumnos pueden ser modelados mediante los conocimientos normatizados de la escritura. Para la superación de esa visión es necesaria la rediscusión de la propia actividad lectora y el análisis de las representaciones que circulan entre los educadores. La lectura necesita ser comprendida como lugar de producción de sentido, como producto de articulación entre el mundo del texto (la cultura escrita) y el mundo del sujeto (Certeau, 1990). Sin embargo, es necesario recordar con Freire (1982) que es el universo simbólico, hecho de referencias y sentidos construidos en la oralidad y la interlocución, que la palabra escrita adquiere significado y orienta los procesos percep-

tivos en juego en el desciframiento lingüístico. La experiencia vivida desde la infancia, la actividad perceptiva entre sujeto y mundo, ya son una forma de lectura. La capacidad del niño de percibir las cosas y los objetos del mundo lo llevan a interrogaciones semánticas, a descifrar los sentidos, a la apreciación de aspectos del objeto y de las cosas del mundo que hacen parte del contexto de la existencia del sujeto. De ahí que “la comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de las relaciones entre texto y contexto” (Freire, 1982, p. 12). De esa perspectiva, resulta una distinción necesaria entre lo que es conocer y saber, pues ya no se trata solamente de asimilar, adquirir un conocimiento dado, de apropiarse de los modos, las técnicas, los medios que van a permitir descifrar las cosas del mundo; se trata de tomar la propia experiencia vivida que ya dio significado al mundo de esos alumnos “lectores” en su confrontación con los modos de significación propuestos por la cultura escrita. Es a eso a lo que parece referirse Martin-Barbero (2003) al proponer un pensamiento crítico en el análisis de las innovaciones tecnológicas y sus relaciones con las culturas en América Latina. Si de un lado lo que se busca es la rearticulación de las identidades nacionales a partir del desarrollo de una racionalidad tecnológica (buscar informaciones por medio de bancos de datos, saber acceder, acumular y manejarlas), en la cual está en curso una progresiva abolición de la política como espacio de negociación de sentidos por la confrontación de ideas y experiencias, en pro de los sentidos dados por la racionalidad informática, de otro, “al pretender barrer toda diferencia no serializable, la racionalidad tecnológica moviliza resistencias que no se agotan en la disidencia contracultural o en la disfuncionalidad, pero prefiguran otro modo de socialidad y de otra sociedad” (p. 182). Sociedad que articula, en las culturas populares latinoamericanas, la posibilidad de pensar las identidades nacionales desde los usos de los productos culturales impuestos, de modo que la memoria y la experiencia se constituyen en una forma de articulación histórica de la diferencia y del conflicto.

Referencias

- Bourdieu, P. (1976). *Le sens pratique*. Paris: Les Editions du Minuit.
- Bourdieu, P. & Chartier, R. (1993). La lecture: une pratique culturelle. En R. Chartier (Org.), *Pratiques de la lecture* (pp 229-253). Paris: Payot & Rivages.
- Cagliari, L.C. (1997). O príncipe que virou sapo. En M.H. Patto (Org.), *Introdução à Psicologia Escolar* (3a. ed.; pp.196-224). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carraher, T.N., Carraher, D.W. & Schliemann, A.D. (1982, ago.). Na vida dez, na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, 42, 79-86.
- Carraher, T.N. & Schliemann, A.D. (1983). Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, 45, 3-19.
- Certeau, M. de. (1990). *L'Invention du quotidien*. Paris: Folio/Essais.
- Chartier, R. (1987). *Lectures et Lecteurs dans la France de l'Ancien Régime*. Paris: Le Editions du Seuil.
- Chartier, R. (Org.) (1993). *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot & Rivages.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez & Autores Associados.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris: Ed. de Minuit.
- Goody, J. (1987). *La logique de l'écriture*. Paris: A. Colin.
- Heath, S. (1983). *Ways with words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Houston, S. (1997). Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico. En M.H. Patto (Org.), *Introdução a psicologia escolar* (3a. ed., pp. 171-191). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Labov, W. (1969). The Logic of Nonstandard English. *Georgetown Monograph on Languages and Linguistics*, 22, 1-44.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire a l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Martin Barbero, J.M. (2003). *Oficio de cartógrafo, travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Mello, G.N. (2004). *Educação escolar brasileira – o que trouxemos do século XX*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais Vol. 1. Introdução*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN Vol.2. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- Olson, D.R. (1995). A escrita como atividade metalingüística. En D.R. Olson & N. Torrance (Orgs.), *Cultura escrita e oralidade* (pp. 267-286). São Paulo: Ática.
- Pattanayak, D.P. (1995). A cultura escrita: um instrumento de opressão. En D.R. Olson & N. Torrance (Orgs.), *Cultura escrita e oralidade* (pp. 117-120). São Paulo: Ática.
- Patto, M.H.S. (1997). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M.H.S. (2005). *Exercícios de indignação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sawaya, S.M. (1999). *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Sawaya, S.M. (2000, jan-jun). Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista de alfabetização das crianças de classes populares. *Educação e Pesquisa*, 26 (1), 67-81.
- Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1990a). *Ciclo Básico em Jornada Única uma nova concepção de trabalho pedagógico* (Vol. 1) São Paulo: SEE/CENP.
- Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1990b). *Ciclo Básico 1º grau* (Vol. 2) São Paulo: SEE/CENP.
- Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. (1997). *A defasagem entre série/idade regular de matrícula e o projeto "classes de aceleração"*. São Paulo: SEE/FDE.
- Vincent, G. (1980). *L`école primaire française*. Lyon: Press Universitaires de Lyon.