

Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano

Sandra Maria Sawaya

Traducción por Juan Recchia Paez

Es de amplio conocimiento el hecho de que una de las estrategias privilegiadas por el gobierno brasileño para enfrentar los problemas y los desafíos de la escolarización en el nuevo milenio se ha focalizado en la formación de profesores. Las razones que justifican la inversión masiva en la formación de educadores, principalmente en el nivel básico, parten no sólo de una necesidad de mejorar ese nivel educativo, sino también de una tendencia acorde con las actuales agendas políticas internacionales. Por un lado, como se verifica en algunos de los documentos oficiales (Brasil, 1997), se ha tratado de una necesidad de promover una revolución en los modelos pedagógicos y curriculares hasta entonces en curso, como estrategia privilegiada para enfrentar la baja calidad de la enseñanza ofrecida y para atender la diversidad de clientela que pasó a frecuentar la escuela. Por otro lado, el papel estratégico que la educación pasó a ocupar en el desarrollo de las competencias, consideradas indispensables a partir de las transformaciones del sistema productivo en el contexto de las economías globales, que ha considerado a los profesores como piezas claves en la construcción de la sociedad del futuro (Nóvoa, 1999).

Esta expectativa sobre los profesores responde, según Mello (2004), presidente del Conselho Estadual de Educação de São Paulo y una de las más importantes difusoras de las políticas del Banco Mundial en Brasil, a una especie de consenso entre políticos, reformadores, educadores e investigadores de varios países, sobre la necesidad de que la educación escolar y la enseñanza se focalicen hacia la constitución de competencias individuales. El alumno pasa a ser, en esta propuesta, el centro de las preocupaciones pedagógicas. La cuestión de la formación demanda a los profesores un nuevo desafío: la formación del alumno como individuo en su “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a hacer”. “Sujetos del saber”, en los cuales el conocimiento es un medio y no más un fin de la educación (Mello, 2004: 152), el propio concepto de formación es puesto en discusión y reformulación. Según esta concepción, el profesor debe ser capaz de desarrollar en el alumno las habilidades y actitudes compatibles con la flexibilización del mercado de trabajo, con las demandas de la sociedad en las que las personas puedan almacenar y procesar rápidamente las informaciones, que sepan explicarlas de modo creativo, analizando los casos, resolviendo problemas, trabajando en grupos, sabiendo escuchar y expresar pensamientos. Sin embargo, para eso, es

necesario capacitar al profesor y como advierte la autora, reinventar la escuela, el currículum y “enfrentar ese enorme desafío ético y político” (Mello, 2004:142). Por lo tanto, se trata de rediseñar la escuela, redefinir el papel del profesor y el lugar del alumno. Rego y Mello (2004), en otro de sus trabajos, también afirmaban que “las reformas destinadas a mejorar la educación básica tendrán sustento a mediano y largo plazo, solamente si hay profesores preparados y comprometidos con el aprendizaje de los alumnos” (Rego y Mello, 2004: 3).¹

El presente artículo se propone analizar y discutir cómo las actuales reformas educativas promovidas por los organismos internacionales en toda Latinoamérica han definido el rol del alumno y su formación. Específicamente, se propone analizar de manera crítica las representaciones de prácticas en el área de la lectura y la escritura que han sido propuestas por los documentos normativos de la reforma en la alfabetización y en los programas de formación docente en países como Brasil.

La comprensión de las razones de estas modificaciones, que dieron lugar a la reforma en la alfabetización y la formación docente para ejecutarlas, no pueden prescindir del análisis del contexto en el que se propusieron. Es conocido el hecho de que las políticas educativas fueron planeadas conforme orientaciones de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el BIRD –Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento– y llevaron la producción de normalizaciones oficiales que dirigieron su aplicación en todo el territorio nacional. Es importante recordar que las nuevas directrices internacionales para el ingreso de Brasil en las nuevas reglas de una economía globalizada, y que requieren grandes reformas en la educación, se sedimentan en el plano de las acciones con la promulgación de una Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, la nueva LDB. Es a partir de estas iniciativas que las grandes reformas, que llevaron a la reconfiguración de las propias instituciones escolares y al incremento en la formación del profesor para la educación básica –tanto la formación inicial como la capacitación de quién está en servicio, entre estados y municipios– redefinieron la política educativa en Brasil.

A partir de la nueva Ley, las nuevas configuraciones en el terreno de la educación, están marcadas por reformas y propuestas que reflejan las políticas internacionales. Entre ellas, se destacan aquellas elaboradas por el Banco Mundial, dirigidas a ajustes estructurales en los gastos educativos, en las concepciones que deben direccionar la educación básica en sus acciones y metas, como la disminución del papel del Estado, la concesión de mayor autonomía a las instituciones de enseñanza y la flexibilización del sistema de enseñanza (Fonseca, 1998). El énfasis está puesto en el nivel básico, en los países pobres y en desarrollo, y tiene como meta direccionar la enseñanza para la adquisición de competencias y habilidades para que los alumnos sepan hacer usos funcionales de la lectura y de la escritura. El aprendizaje de los usos sociales de la escritura se torna una de las estrategias para la superación de la pobreza y del subdesarrollo.

De acuerdo a las concepciones de la teoría del capital humano (Fonseca, 1998) y con la necesidad de entrenamiento de los niños, desde pequeños, en el dominio de saberes y prácticas, en

¹ En portugués original: “as reformas que visam à melhoria da educação básica terão sustentação a médio e longo prazo somente se existirem professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos”.

la adquisición de competencias adecuadas al contexto de la economía globalizada, a las relaciones flexibles de trabajo y al consumo de bienes, es que se implantan las reformas en la alfabetización en Brasil. Y en ese sentido, algunos textos de los autores que ha capitaneado la reforma en Brasil, a partir de decisiones de los organismos internacionales, son esclarecedoras:

“Con la promulgación de la Ley 9.394/96, la nueva ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”, (...) “se inicia una nueva etapa en la reforma. En el marco de flexibilidad del régimen de colaboración recíproca entre entidades de federación y de autonomía de los entes escolares, la nueva LDB consolidó y legitimó como norma una profunda resignificación del proceso de enseñar y aprender: prescribió un paradigma curricular en el cual los contenidos de enseñanza dejan de tener importancia en sí mismos y son entendidos como *medios* para producir aprendizajes y constituir competencias en los alumnos” (...) “Alcanza, más que en la etapa anterior, el núcleo del proceso educativo, esto es, lo que se quiere que el alumno aprenda, lo que se debe enseñar y cómo enseñarlo” (Mello, 2004: 74-75, el subrayado es nuestro)².

A la psicología le es solicitado que venga a dar sustento teórico y legitimidad científica a la reforma, y sus contribuciones pasan a ser un objeto de reestructuraciones y transformaciones al servicio de los objetivos recomendados por el cambio estructural de la educación. El énfasis en la construcción de competencias en los alumnos, habilitándolos a usos funcionales de la lengua escrita en situaciones determinadas de la sociedad globalizada, clarifica la intención de las políticas y de la reforma educativa adoptada desde los años 90 en Brasil. Gestada en el período como una política enfocada al atendimento de la mayoría de la población brasileña hasta entonces poco escolarizada, su objetivo es la alfabetización como parte de las estrategias de ajuste interno a las nuevas reglas del mercado externo. Para asegurar estos cambios el Estado se transforma en mediador, evaluador de resultados y sus políticas educacionales buscan garantizar el cumplimiento de las metas mediante la evaluación permanente de desempeños y ajuste económico del sistema escolar. En estas, el alumno de los sectores populares, considerado ahora ya no más como deficiente pero víctima de situación de privación y exclusión social, debe ser integrado, incluido al sistema y a la cultura escrita, a partir de la capacitación orientada para determinadas prácticas de alfabetización. Y esta se implementará a partir de un proyecto escolar vinculado al documento faro de la política educativa, los Parámetros Curriculares Nacionales (Brasil, 1997), cuya lectura es esclarecedora, al reafirmar la necesidad de reformas en las prácticas de alfabetización, mediante el entrenamiento del sujeto para el uso funcional, instrumental, del lenguaje oral y escrito que les posibilite:

² En portugués original: “Com a promulgação da Lei 9.394/96 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)”, (...) “inicia-se uma nova etapa da reforma. Nos marcos da flexibilidade, do regime de colaboração recíproca entre entidades da federação e da autonomia dos entes escolares, a nova LDB consolidou e tornou norma uma profunda resignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como *meios* para produzir aprendizagem e constituir competência nos alunos” (...) “atinge, mais do que na etapa anterior, o âmago do processo educativo, isto é, o que se quer que o aluno aprenda, o que ensinar e como ensinar”.

“resolver problemas de la vida cotidiana, tener acceso a los bienes culturales y alcanzar la participación plena en el mundo letrado” (...) “Para que esa expectativa se concrete, la enseñanza de la lengua portuguesa deberá organizarse de modo que los alumnos sean capaces de expandir el uso del lenguaje en instancias privadas y utilizarlas con eficacia en instancias públicas, sabiendo asumir la palabra y producir textos – tanto orales como escritos – coherentes, cohesivos, adecuados al destinatario, a los objetivos que se proponen y a los asuntos tratados” (...) “puedan comprender textos orales y escritos con los cuales se enfrentan en diferentes situaciones de participación social, interpretando correctamente e infiriendo las intenciones de quienes los producen” (...) “comprender y hacer uso de informaciones contenidas en los textos: identificar aspectos relevantes, organizar notas, elaborar caminos de lectura” (...) “valerse del lenguaje para mejorar la calidad de sus relaciones personales (Brasil, 1997: 14, el remarcado es nuestro)”³.

El interés económico en el proyecto de alfabetización de la población del nivel primario que se tornó prioridad en las políticas de los organismos internacionales, inclusive aquellos como el Banco Mundial y el FMI, reflejó directamente en la definición de los rumbos de la educación en Brasil. En ese sentido, es importante enfatizar que a pesar de que la UNESCO es, por excelencia, la principal institución responsable en la implantación de las estrategias de Educação para Todos, definida por la Conferencia Mundial en Jomtien, en 1990, el Banco Mundial pasó a cumplir un papel determinante, trazando las directrices para la educación y para las definiciones en el nivel educativo básico (Fiori *apud* Haddad, 2008: 22). Es importante mencionar, además, que su influencia se extiende también a las recomendaciones del techo para los salarios de los profesores, al número de alumnos por aula, a la definición de directrices y orientaciones por resultados, al énfasis en los aspectos administrativos como la descentralización, autonomía de las instituciones escolares y énfasis en el nivel primario (BM, 2002). Lo que deja en claro que son razones económicas las que pasan a dirigir la reforma del sistema educativo básico en los países como Brasil, signatarios de acuerdos de cooperación multilateral.

Si bien la implantación de esas medidas en las instituciones escolares tornó, por lo tanto, indispensable la formación de profesores en servicio, la redefinición del alumno, de su formación y de las directrices para la alfabetización de la población escolar; estas medidas también fueron marcadas por una serie de contradicciones. Las propias limitaciones de gastos en la educación y en los salarios de los profesores, como la necesidad urgente de contratación de profesores para que se alcancen dichos objetivos (Fonseca, 1998: 147), tuvieron repercusiones notables en los nuevos contratos, en los cursos de formación de los profesores en servicio para implementar las nuevas políticas y, por

³ En portugués original: “resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (...) “Para que essa expectativa se concretize, o ensino da língua portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coherentes, coesos, adequados ao seu destinatário, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados” (...) “possam compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, *interpretando-os corretamente* e inferindo as intencões de quem os produz” (...) “compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes, organizar notas, elaborar roteiros” (...) “valer-se da linguagem para *melhorar a qualidade de suas relações pessoais*”.

ende, tuvieron consecuencias sobre la calidad del trabajo realizado. Esto puede ser comprobado en los bajos resultados obtenidos por países como Brasil en las pruebas internacionales de evaluación, como el programa PISA.

Frente al contexto en el que se dio la reforma, es necesario preguntarse cuáles fueron sus repercusiones sobre las prácticas de lectura y de escritura y la definición del alumno como lector y escritor en las escuelas brasileñas.

Un primer punto de la discusión habla al respecto de la propia definición de alfabetización que se quiso implantar y los presupuestos en él contenidos. Por un lado, los documentos oficiales recurren a la reiterada afirmación de que los niños de los sectores populares que comenzaron a frecuentar la escuela, traen dificultades en el aprendizaje, derivadas de la ausencia de contactos con la lectura y la escritura fuera de la escuela por ser hijos del analfabetismo (Brasil, 1997). En el ámbito psicopedagógico, la reafirmación de los efectos de una supuesta privación cultural en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños pobres, largamente discutido y colocado en cuestión delante de evidencias empíricas de la complejidad de la oralidad, refuerza los prejuicios históricos contra los pobres que marcan la cultura brasileña. Y vienen también a colocar dificultades para la ejecución del plan de reforma en la alfabetización, el de asegurar a todos el derecho a la educación de calidad.

El presupuesto de que los niños pobres no están en el mismo peldaño de desarrollo mental necesario al aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, al mismo tiempo que coloca trabas al trabajo de enseñar y aprender, con la disminución de las exigencias, de la calidad de la enseñanza ofrecida, encubre las dificultades generadas por las precarias condiciones en las que se estructura el sistema educativo en Brasil. Y ubica a la escuela y al profesor delante de un escepticismo en las posibilidades de enseñar a los niños pobres.

En los PCNs (Brasil, 1997) los capítulos dedicados a los Parâmetros para a Língua Portuguesa son esclarecedores. En estos se deja en claro la preocupación ante el enorme índice de fracaso escolar de los alumnos, debido a problemas de lectura y de escritura, sobre todo en el primero y en el quinto grado de las escuelas públicas brasileñas. Pero esta cuestión es entendida por la legislación como un problema pedagógico, causa de la manera tradicional de enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, que entonces debe ser reestructurada a partir de la capacitación en los usos sociales de la lengua escrita:

“Un proyecto educativo comprometido con la democratización social y cultural atribuye a la escuela la función y la responsabilidad de garantizar a todos sus alumnos el acceso a los saberes lingüísticos necesarios para el ejercicio de la *ciudadanía*, derecho inalienable de todos. Esa responsabilidad es mayor cuanto *menor* es el grado de alfabetización de las comunidades en que viven los alumnos. Considerando los diferentes niveles de conocimiento previo, a la escuela le corresponde promover su ampliación de forma que, progresivamente, durante los ocho años de enseñanza fundamental, cada alumno se vuelva capaz de interpretar diferentes textos que circulan

socialmente, de asumir la palabra y, como ciudadano, de producir textos *eficaces* en las más variadas situaciones (Brasil, 1997: 22, el resaltado es nuestro).⁴

Las palabras de orden son la necesidad de construcción de un “lector y escritor competente”, “aquel que sabe utilizar los diferentes géneros textuales para las situaciones sociales variadas”. La argumentación da cuenta de las finalidades que las prácticas de lectura y escritura deben cumplir en la escuela a partir de la reforma: “Ser un usuario competente de la escritura es, cada vez más, una condición para la efectiva participación social” (Brasil, 1997: 21). Y, como aclara el documento, es necesario saber hacer uso del lenguaje en la vida social y en las situaciones que les son demandadas. Esto es, la construcción de este lector y escritor competente demandaría que la escuela se transformara en un espacio de lectura y escritura en el que se debe hacer hincapié sobre los usos sociales de la escritura para “rellenar formularios”, “solicitar empleo”, “elaborar un currículum”, “leer instrucciones”. O sea, la preocupación está en que la escuela ocupe el lugar demandado por un mercado de trabajo que exige cada vez más determinados usos de la lectura y de la escritura, generando así, por intermedio de la escuela, lectores y escritores funcionales, o en los términos del documento, capaces de hacer uso de diversos registros. Estos objetivos se evidencian cuando se reitera que:

“Las transformaciones educativas realmente significativas –que ocurren raramente– tienen su origen, en primer lugar, en modificaciones de las finalidades de la educación; esto es, que ocurren cuando la escuela necesita responder a nuevas exigencias de la sociedad. Y, en segundo lugar, en la transformación del perfil social y cultural del alumnado: la significativa ampliación de la presencia en la escuela de los hijos del analfabetismo –que hoy tienen garantizado el acceso pero no el éxito– desencadenó una fuerte demanda de una enseñanza más eficaz. Estos Parámetros Curriculares Nacionales pretenden contribuir en ese sentido” (Brasil, 1997: 21)⁵.

El proyecto de alfabetización en curso pretende, entonces, la instrumentalización de las prácticas de lectura y de escritura en el entrenamiento orientado para sus usos funcionales; el combate al analfabetismo se mezcla con la urgencia de una formación elemental, dirigida a finalidades sociales, económicas, políticas, de un mercado de trabajo cada vez más selectivo y restrictivo.

⁴ En portugués original: “Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da *cidadania*, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto *menor* for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos *eficazes* nas mais variadas situações”.

⁵ En portugués original: “As transformações educacionais realmente significativas – que acontecem raramente – têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alumnado: a significativa ampliação da presença na escola dos filhos do analfabetismo – que hoje tem garantia de acesso, mas não de sucesso – deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz. Estes Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contribuir nesse sentido”.

También el presupuesto de la ausencia termina negando la presencia de prácticas de lectura y escritura en todo el cuerpo social en las sociedades urbanizadas y reafirma concepciones que vienen siendo problematizadas por la sociología y la historia de la lectura y la escritura (Certeau, 1990; Chartier, 1993). Entre ellas está la naturalización de prácticas de lectura y escritura que pasaron a ser dominio escolar; aquellas que surgieron como una más de las estrategias de poder de las que se sirvió el proyecto de la burguesía para imponer formas de pensar y actuar y que se tornaron hegemónicas a partir de la escolarización. Estas no han sido objeto de revisiones, pero son reafirmadas en sus compromisos escolares, sociales, políticos y económicos con la instrumentalización de la formación para el mundo del trabajo, con sus prescripciones morales de flexibilización, tolerancia, su proyecto disciplinador, sus formas determinadas de interpretación y de construcción de sentidos que privilegia ciertas visiones de mundo, ciertos preceptos y formas de actuar y percibirse a sí mismo y a los otros. El resultado es la desconsideración de usos, de las formas de construcción de sentidos, de interpretación y de la producción textual que se escapan a las formas escolares, al proyecto de sociedad y de individuo que se quiere inculcar y produce resistencia entre el alumnado.

En nombre del recrudescimiento de una racionalidad burocrática en una sociedad administrada, para la cual las prácticas de lectura y escritura deben estar orientadas en la escuela, la propuesta es de un orden de proyectos que deben responder a las demandas de “un nuevo orden de convivencia entre sujetos, objetos que ellos conocen y las formas de alterar y negociar sus sentidos”; de desarrollar competencias para promover colectivos inteligentes; de “crear cabezas bien hechas”; de desarrollar la potencialidad y la capacidad de cada alumno en su singularidad y diferencia (Mello, 2004). El énfasis que recayó sobre el aprendizaje del alumno en perjuicio de los contenidos de enseñanza, tiene por objetivo desarrollar en él competencias capaces de adaptarlo a nuevas circunstancias sociales, económicas y políticas.

El tipo de prácticas de lectura y escritura que la escuela una vez más es llamada a desarrollar, clarifica el modelo de cultura valorizado en las sociedades actuales y que la escuela ha ayudado a consolidar. Pero ya no es posible ignorar que su naturalización vía escolarización ha servido a intereses políticos, religiosos, económicos y sociales a lo largo de la historia. En su obra esclarecedora, Certeau (1990) argumenta, por ejemplo, que las formas de lectura a las que estamos acostumbrados, como el trabajo de los ojos que recorren la página en silencio, buscando en el texto sus sentidos, fue una construcción del siglo XVII en la que era necesario imponer sentidos mediante el texto y, así, conducir su lectura. La reforma protestante vio en el texto un gran aliado en la imposición de su lectura y en la construcción del lector como parte de la estrategia de su proyecto reformador. La escuela es heredera de esa tradición, nos advierte Bourdieu, que selecciona los textos, privilegia formas de lectura y de interpretación, sin cuestionar ni evidenciar los objetivos, los intereses de quién y al servicio de quién la instrucción escolar se coloca,

“el sistema escolar tiene ese efecto paradójico de desenraizar esta expectativa de profecía (que podía ser encontrada en la lectura tradicional), en el sentido weberiano de

respuesta sistemática a todos los problemas de la existencia. Pienso que el sistema escolar despoja esta expectativa y, de una vez, destruye una cierta forma de lectura. Pienso que uno de los efectos del contacto medio con la literatura erudita es el de destruir la experiencia popular para dejar a las personas enormemente despojadas” (Chartier & Bourdieu, 2002: 241).⁶

El proyecto reformador de la escuela y de sus prácticas de lectura y escritura estableció clivajes, produjo distanciamientos, creó límites entre la diversidad de experiencias de la vida civil de las comunidades organizadas, encubriendo las contradicciones sociales y los intereses en juego. Y así se definieron las prácticas de lectura y escritura “legítimas”, las formas de interpretación correctas, los sentidos implícitos en el texto y los lectores autorizados para descifrarlos, como nos advierte Bourdieu. Entonces, se pasó a establecer jerarquías entre el escritor y el lector. El primero, aquel dotado de la capacidad de crear y producir mundos nuevos. El segundo, el consumidor pasivo que necesita ser conducido por autoridades competentes, entre ellas la Escuela y la Iglesia. Así, cuando pasaron a ser de dominio escolar mediante modelos de alfabetización, las prácticas de lectura y escritura tuvieron un efecto de naturalización que lejos de poder ser consideradas neutras y ahistóricas, exigen esclarecimientos y problematizaciones.

La invención de la imprenta, la construcción de un mercado editorial, las formas por ellos impuestas sobre la construcción del propio texto en su forma gráfica, en sus varios dispositivos en la conducción de la lectura, buscó construir el lector ideal, el sentido correcto (Chartier, 2002) y colocó al profesor a cargo de un lugar central en la vehiculización y determinación de los tipos de lectura y de interpretación de los sentidos del texto considerados correctos. Así, se crea una lectura en oposición a las lecturas colectivas, cuyo sentido está dado por la experiencia, por la vivencia compartida entre miembros de una misma comunidad; y se pasan a establecer oposiciones, divisiones y límites entre aquellos que “saben leer” y, por ende, están autorizados a interpretar, y aquellos que necesitan de intérpretes porque no están alfabetizados.

Además, otro efecto paradójico ha tomado cuenta de la política de la reforma en la alfabetización, éste se refleja no sólo en los textos normativos como LDB y o PCN, anteriormente referidos, sino también en sus desdoblamientos en las acciones, conjunto a la formación de profesores y sus acciones en la escuela. Ante la promesa de la ideología de las Luces que apostaba a que el libro y su vulgarización en la escuela transformaran hábitos y costumbres, a que la difusión de formas de ver y de pensar pudiesen remodelar toda la nación (Certeau, 2002: 261), la historia se ha encargado de revelar la fragilidad del mito de la Educación a la que el autor hace referencia:

⁶ En portugués original: “o sistema escolar tem esse efeito paradoxal de desenraizar essa expectativa de profecia (que podia ser encontrada na leitura tradicional), no sentido weberiano de resposta sistemática a todos os problemas da existência. Penso que o sistema escolar despoja essa expectativa e, de uma vez, destrói uma certa forma de leitura. Penso que um dos efeitos do contato médio com a literatura erudita é o de destruir a experiência popular para deixar as pessoas enormemente despojadas”.

“todo pasa en la Educación, como si la forma de implantarla técnicamente se hubiera realizado desmesuradamente, eliminando el contenido que le daba posibilidad de ser y, desde entonces, pierde su utilidad social” (Certeau, 2002: 261).⁷

La fragilidad del proyecto reformador de la escuela a la que el autor se refiere, no ha sido suficientemente explorada y problematizada y todavía apuesta a que los proyectos pedagógicos normalizadores sean capaces de suprimir las relaciones intersubjetivas que mueven los aprendizajes y sus paises históricos. Es bien conocido el hecho de que lo que pasa en la escuela no es el reflejo de normalizaciones o la aplicación práctica de teorías psicopedagógicas, pues los proyectos se enfrentan en la vida escolar con tradiciones, formaciones pedagógicas y contradicciones sociales de diferentes matices que pueden oponer resistencias (Rockwell, 1989). La presencia de la sociedad civil en la escuela, de las diferentes tradiciones y experiencias culturales entre alumnos, profesores, equipo pedagógico y padres, hacen de la escuela un espacio plural en permanente construcción y reconstrucción, reproducción y resistencia. Las apropiaciones múltiples marcan presencia en las formas de lectura, en la producción escrita, en las experiencias vividas en la escolarización de niños y jóvenes, profesores, equipo pedagógico y padres. Y apuntan a las contradicciones de la nueva investida del proyecto reformador en curso, desde los años 90, como es el caso de las reformas ligadas a la alfabetización en que los documentos que buscan orientar la acción educativa, como los Parâmetros Curriculares Nacionais, instituyeron como lectores menos privilegiados, que necesitan ser formados, a los propios profesores, lectores a los cuales les correspondería asimilar los sentidos dados por las producciones de especialistas y legisladores. Pero ellos “resisten a los cambios”, no adhiriendo a la reforma, ponen en jaque la tarea de la escuela de ofrecer los medios, las oportunidades en la alfabetización y en el dominio del lenguaje. La lectura del documento normalizador revela que él mismo ha reafirmado el papel de imposición simbólica de la escuela, inculcando determinadas formas de lectura demandadas en un momento histórico en el que es necesario preparar al individuo para un mercado de trabajo cada vez más reducido, que exige flexibilidad, decodificación rápida de informaciones y capacidad de adaptación a las situaciones más adversas de vida y de trabajo.

No faltan también por parte de esos documentos, tentativas de atender, en la última década, a las demandas de una escolaridad que escuche a la comunidad, a la cultura popular, que desarrolle prácticas que busquen dialogar con los “saberes de la comunidad”, llamando a los padres para que participen de proyectos en la escuela (Brasil, 2013). Proyectos estos, que se chocan con las exigencias por el cumplimiento de normativas de legislación, por las cobranzas sistemáticas impuestas por las evaluaciones de desempeño de los alumnos, de los profesores y del sistema.

Y en el intento de asegurar el cumplimiento de las normalizaciones en la reforma de la escuela, del profesor y de las prácticas pedagógicas, la lectura correcta de los documentos oficiales ha sido objeto de cursos de formación continuada de profesores. La expansión de los cursos universitarios privados

⁷ En portugués original: “tudo se passa na Educação como se a *forma* de implantá-la tecnicamente se houvesse realizado desmesuradamente, eliminando o *conteúdo* que lhe dava possibilidade de ser e, desde então, perde sua utilidade social”.

destinados a la formación de profesores viene al encuentro de esas demandas y busca por esa vía asegurar el cumplimiento de las normas.

Por último, la superación de los obstáculos generados por el estado de cosas vigente en el campo de la educación, pasa necesariamente por la problematización del compromiso político y sus desdoblamientos en los documentos de la reforma. Pasa también por la explicitación de las contradicciones que ellos vienen produciendo en la escuela, entre un deseo de escolarización y alfabetización de toda la población y el proyecto de formación que se tiene como objetivo.

Bibliografía citada

- Banco Mundial. (2002). *Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress Towards Education For All (EFA)*. Prepared by the World Bank Staff for the Spring Development Committee Meeting.
- Brasil. Ministério da Educação (1997). *LDB – Lei de Diretrizes e Bases*. Recuperado en 2013, de <http://mec.gov.br>.
- Brasil. Ministério da Educação e da Cultura (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. (Vol. 2). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, Mec.
- Brasil. Ministério da Educação e da Cultura (2013). Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Manual Operacional de Educação Integral. Recuperado en 2013, de <http://mec.gov.br>.
- Certeau, M. de (2002). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chartier, R. & Bourdieu, P. (2002). “A leitura: uma prática cultural”. Chartier, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, pp. 231-253.*
- Fonseca, M. (1998). “O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo – evidências do caso brasileiro”. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo. 24 (1), jan/julo, pp. 37-69.
- Haddad, S. (2008). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo, Cortez.
- Mello, G.N. (2004). *Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX?* São Paulo, Artmed.
- Novoa, A. (1999). “Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, nro 01, jan./jun, pp. 11-20.
- Patto, M. H. S. (1990). “O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro”. M. H. S. Patto (Org.). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T. A. Queiróz, pp. 53-127.
- Rego, T. ; Mello, G.N. (2004). “Formação de professores na América Latina e Caribe: busca por inovação e eficiência”. Mello, G.N. (Org.). *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. 1ª ed. São Paulo, Fundação Victor Civita, v. 1, pp. 181-215.
- Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (1989). “A escola: relato de um processo inacabado de construção”. Rockwell, E. & Ezpeleta, J. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, pp. 9-30.

Sawaya, S. M. (2002). "Práticas de leitura e escrita entre crianças na pobreza urbana". *Videtur*. 18, pp. 29-40. Recuperado en 2015, de <http://www.hottopos.com/videtur18/sandra.htm>

Sawaya, S. M. (2008). "Leitura, práticas escolares e a reforma na alfabetização". *Revista Iberoamericana de Educação*. 46, pp. 55-69. Recuperado en 2015, de <http://www.rioei.org/rie46a03.htm>