

Érase una vez en la escuela

Elisabel Rubiano Alborno*

Lo que comúnmente representa la cultura escolar es la prohibición en su disciplinar el alma de los ciudadanos, los saberes muertos, sin pertinencia social ni significación personal y la desnaturalización del lenguaje tanto en su forma oral como escrita. La exploración, investigación, contemplación, reflexión y el diálogo con frecuencia permanecen ausentes. Las escuelas intentan socializar, pero al parecer exaltan las diferencias. Cada amanecer que un alumno pasa sin construir sentido, obedeciendo como autómatas a las prácticas que día a día se proponen en nuestras aulas se está atentando contra la condición humana y social, pues la escuela se encuentra paralizada, desajustada con respecto a la actualidad. Mostraremos que la cultura escolar revela de manera contundente los juegos de poder del pensamiento moderno, el mismo pensamiento que cifró en la escuela la esperanza de la ilustración y de una mejor calidad de vida. Terreno epistemológico que además queda destacado en el hecho de que la escuela sólo certifica y legitima al hombre en su dimensión del pensamiento, subordinando el ser, el hacer y el convivir. Por lo tanto la realidad de la cultura escolar actual hace que la ilusión se desvanezca y sólo podemos decir: Érase una vez en la escuela...

La historia nos muestra que la escuela en el fondo ha permanecido igual, pareciera que por una especie de contenido invariante que habita su inconsciente colectivo y que coexisten con los contenidos variantes, aquellos

que dinamizan la escuela de acuerdo con su particularidad, su comunidad y cultura local. Es frecuente oír en los dichos populares que los tiempos pasados fueron mejores a pesar de las críticas que se puedan hacer respecto al ejercicio del poder y la poca consideración en la valoración del ser del alumno. En definitiva, se dice que “antes se aprendía más”, “los maestros eran mejores” porque enseñaban verdaderamente, pero lo que no se considera en este argumento es cuánto se ha complejizado la sociedad y el saber ni el poco alcance que tenía la democratización de la educación en tiempos pasados. Si evaluáramos la realidad escolar como en una especie de escala ajustada a cada tiempo veríamos que la constante por un criterio u otro es que la escuela permanece en “crisis”. Cuáles son, entonces, los desafíos que tendría que enfrentar la escuela y los maestros de hoy para entender o revertir esta realidad.

Volvemos a nuestra pregunta permanente: ¿por qué la escuela está en crisis? Los indicios de fracaso, como ya lo hemos referido, son claros respecto a lo que siempre se ha esperado de ella. A pesar del incremento de presupuesto, de la masificación y de los avances científicos en las disciplinas relacionadas con la escuela: la pedagogía, las didácticas generales y las específicas según cada objeto de conocimiento, la psicología, entre otras, la escuela está en “crisis”. La sociedad puede evaluar las innumerables finalidades que se le han otorgado a la escuela:

- Formación de la identidad de los ciudadanos. ¿Lo ha logrado?

*Licenciada en educación, Universidad Nacional Abierta de Venezuela.

- Formación de un ciudadano participativo capaz de actuar consciente y solidariamente en los procesos sociales. ¿Lo ha logrado?
- Formación integral del ser en su dimensión individual y social para el ejercicio de la democracia. ¿Lo ha logrado?
- Formación para la vida, el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, la calidad de vida y para el uso racional de los recursos naturales. ¿Lo ha logrado?
- Comunicación del saber destinado a la formación del pensamiento y al desarrollo de destrezas y sus capacidades científicas, técnicas, humanísticas y artísticas. ¿Lo ha logrado?
- El desarrollo de competencias comunicativas en atención a los procesos de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito. ¿Lo ha logrado?

Claramente nos podemos dar cuenta que no existe un currículo que pueda proveer los fundamentos, los componentes y los procedimientos necesarios capaces de dar respuesta efectiva a las innumerables responsabilidades sociales que se le han otorgado a la escuela. Por el contrario, existe una cultura escolar que se opone a la “naturaleza” de ella misma (naturaleza impuesta teóricamente). La aplicación de lo que “debe ser” desata el caos o una extrema simplicidad, verdaderos dramas en los que se desvanecen todos los anhelos u objetivos previstos, enfrentándonos con una complejidad ininteligible que nos hace decir: Érase una vez en la escuela...

La frase célebre de Bernard Shaw referida a la escuela contrasta claramente el deber ser de la escuela con lo que realmente ha sido: “mi educación fue muy buena hasta que me la interrumpió el colegio”. Aunado a ello Facundo Cabral refiere en sus cantos que han creado una escuela en la comunidad para

desaprender, con la que nos invita a imaginar “todo el lugar que quedaría libre si sacáramos todas las pendejadas que nos han enseñado”. En las producciones culturales, literarias, musicales, cinematográficas, los chistes, los *comics*, se representa frecuentemente la cultura escolar. Una muestra de ello la constituye *The Wall* (La pared), un cuestionador tema musical de Pink Floyd llevado a la pantalla cinematográfica:

Quando fuimos a la escuela, había maestros que hacían sufrir a los niños con sus burlas por todo lo que hacían, señalando cada debilidad por más que los niños la ocultaran. NO NECESITAMOS NADA DE EDUCACIÓN. Nada de control de la imaginación. Ni turbio sarcasmo en las aulas. Maestro, deja a tus alumnos en paz. Maestro, deja a tus alumnos pensar. A fin de cuentas todo es un ladrillo en la pared. (¡Así no es!, ¡Repíte otra vez!) A fin de cuentas has de ser un ladrillo más en la pared. NO NECESITAMOS NADA DE EDUCACIÓN. (¡Si no comes carne!, ¡noooo comerás pudín!)

La escuela constituye en sí misma un grupo en el que se propician todos los elementos para la conformación de una “cultura” que está definida en su organización, en su infraestructura, en su distribución y ordenación física, en su disciplinar el alma de los ciudadanos, en cómo entiende el hombre y su entorno, en su concepción de conocimiento escolar (¿científico-explicito, cotidiano-implícito o escolarizado?), en el uso escolar de la lengua escrita (¿social, utilitario, informativo, filosófico, literario?), etcétera.

Realice un paseo por cualquier escuela y encontrará montones de niños expuestos a prácticas educativas que paralizan, entrenan, oprimen y alienan. Aulas con pizarrones llenos de cuentas y copias, cuadernos repletos de planas y el desarrollo de las famosas exposiciones cargadas de reiteraciones sin sentido, son el denominador común, salvo contadas excepciones, de cualquier tipo de escuela: nacional, privada, estatal o municipal, aunque algunas luzcan llenas de colores y otras grises. El látigo con el que se impide

todo es cruel. Se prohíbe correr, sudar o ensuciarse en el recreo, hablar, ponerse gelatina en el cabello, transgredir la homogenización impuesta en el uniforme, acceder libremente a los espacios, comer chicle, etcétera.

Un árbol terminablemente prohibido

Yolanda Reyes (2000)

En mi colegio hay muchas cosas terminantemente prohibidas. No se puede traer radios ni zapatos de colores. Tampoco se pueden usar las medias por debajo de la rodilla ni la falda por encima de la medida. Está prohibido subirse a los árboles, hacer guerra de agua, dejar comida en el plato, pintar en el tablero, leer comics. Reírse en la clase, etcétera, etcétera.

Pero entre las mil trescientas prohibiciones del reglamento, hay una escrita con mayúscula y subrayada: NO SE PUEDE TRAER NI COMER NI VENDER NI COMPRAR NI MASCAR CHICLE. Es el peor de los enemigos de los profesores, quién sabe por qué. Los chocolates, las paletas y toda la familia de los caramelos están permitidos. El chicle no. Y si a uno lo pillan haciendo una bomba o simplemente saboreando con suavidad una insignificante “goma de mascar”, le arman un escándalo casi igual al que forman por rajarse en disciplina.

Por eso nos hemos inventados muchas formas de esconder los chicles... Debajo del paladar o del pupitre, detrás de las orejas, a veces en la suela del zapato o en otros escondites que seguro ustedes imaginan, pero que por simple prudencia, es mejor no escribir en ésta página. (Nunca se sabe quién pueda llegar a leer estos cuentos...)

Pues resulta que detrás de la ventana de nuestro salón, en el huerto, había un escondite a prueba de lluvia y de profesores. Allí enterrábamos todos los cauchos de chicle del curso, hasta que un día apareció una plantita misteriosa...

El lunes, cuando Acevedo la descubrió, no media más de 30 centímetros y sus hojas de color violeta se veían equivocadas en medio de tantas margaritas. El

martes, a la hora del recreo, se había convertido en un árbol respetable de uno con treinta de estatura y el jueves por la tarde ya era mucho más alto que el sauce llorón del patio.

Entonces el profesor de biología llamó al Jardín Botánico y el lunes siguiente llegaron siete sabios a examinar al árbol de pies a cabeza. Hubo muchas discusiones a la hora de clasificarlo. Algunos decían que era una variedad de eucalipto, por el aroma de sus hojas. Otros creían que era un pariente de la familia de los robles, por la firmeza de su tronco, y no faltó quién se atreviera a confundirlo con una palma africana.

Mientras tanto el árbol seguía creciendo un metro diario sin ponerle atención a los comentarios, hasta que llegó a convertirse en el más grande de América. Lo bueno fue que no hubo clase en toda esa semana. Se armó una discusión interminable y todo el mundo venía a opinar y el director tuvo que trasladarse, con escritorio, teléfonos y secretarías, debajo del árbol, para contestar las preguntas de los noticieros de televisión.

Cuando el árbol superó la talla de todos los árboles del mundo, llegaron científicos, ecologistas, presidentes y periodistas de todas partes. La gente grande estaba feliz diciendo que “ahora sí teníamos en nuestro país el árbol más grande del mundo”. Nosotros estábamos todavía más felices porque las raíces del árbol empezaron a crecer entre los salones de primaria. Entonces sólo había clases muy de vez en cuando y todas eran al aire libre.

El colegio fue convirtiéndose poco a poco en la casa del árbol y el rector tuvo que organizar un bazar para construir una nueva sede campestre. En el tronco de un árbol una placa de mármol con letras doradas y el Presidente de la República vino a bautizarlo personalmente. Como nadie le sabía el nombre, le invitaron uno larguísimo en latín, que es una lengua muerta. Ese día tampoco hubo clase, con tantos discursos, y varios niños de kínder se desmayaron por aguantar todo el tiempo de pie, al rayo del sol y con uniforme de gala.

Han pasado ya dos años desde entonces y el árbol no ha parado de crecer un solo día. Ahora mide más de trescientos kilómetros y pronto empezará a hacerle



cosquillas a las nubes. Dicen los científicos que cuando las nubes se cansen de tantas cosquillas, habrá un aguacero parecido al diluvio universal, pero muchísimo más corto.

Sólo nosotros, los de quinto “A” sabemos que en vez de agua lloverán chicles de todas las marcas, colores y tamaños. Y habrá que salir a recogerlos con bolsas, baldes, maletas y maletines, para evitar una inundación.

Al otro día del diluvio, cuando todo el mundo descubre el misterioso origen del árbol de chicle, se va a armar la grande en le colegio. Seguro lloverán castigos, boletines y matrículas condicionales para todos los del curso. Pero a nosotros no nos da miedo... ¿A quién puede importarle un castigo, si es dueño de una fábrica gigante de chicle natural?

La elocuencia de este cuento muestra lo que comúnmente representa la cultura escolar: la prohibición y el nombre del árbol (“en latín que es una lengua muerta”). Ambos, claros símbolos de lo que la escuela ha sido y es. Cada amanecer que un alumno pasa sin construir sentido, obedeciendo como autómata a las prácticas que día a día se proponen en nuestras aulas se está atentando contra la condición humana y social, pues la escuela se encuentra paralizada, desajustada con respecto a la actualidad; existe un desencuentro entre la educación y la realidad. Realmente resulta milagroso que el ser y el pensamiento humano sobreviva a tanta inclemencia, que los niños y niñas sigan “viviendo” a pesar de la absoluta inexistencia de experiencias escolares que le permitan la exploración, investigación, contemplación, reflexión y el diálogo.

La niñez permanece metida en caracoles oscuros imaginando lugares vivaces, despiertos, activos, que les permitan explorar y cuestionar el mundo. Por el contrario, contestan exámenes, hacen las planas y las copias, pasan la lección, la lectura, hacen la cuenta y sacan el mínimo común divisor sin tener idea de lo que se trata... Aprenden con la boca y con la mano, pero no con su pensamiento y su sentimiento. Las escuelas intentan socializar, pero al parecer exaltan las diferencias,

en el rechazo a las variantes dialectales de los alumnos, en las diferencias que se establecen entre las escuelas de acuerdo con su ubicación en los diferentes estratos y en las frecuentes clasificaciones que se dan en el aula. Mientras teóricamente se propone una escuela justa y democrática que debería constituirse en un agente de integración con respecto a la comunidad y a la sociedad, en la praxis persiste la pena, el castigo, la autocracia y la dominación (Esté, 1994).

La representación del poder que ejerce la escuela (y la familia, microsociedades que tienen mucho que decir de la sociedad en que vivimos) queda manifiesta en la atribución que se le ha encomendado: “disciplinar” a los ciudadanos. A lo largo de la historia escolar la disciplina ha sido una forma de dominación a través de la imposición de una relación de docilidad-utilidad, de allí que Foucault (1997) compare a la escuela con una cárcel en la que pareciera que un ángel castigador estuviese en vuelo constante para calificar, clasificar y castigar. En relación con el castigo, esta analogía puede extenderse hasta panoramas inaceptables, tal como sucedió en la historia penal del delito; el castigo escolar pasó del *cuerpo* al castigo del *alma*, en el tiempo de los abuelos se usaba la regleta y los patios con zonas llenas de piedras destinadas a arrodillar al infractor, ahora el castigo es ejecutado por el rostro del director, la altura del maestro, la indiferencia, la agresión institucional de nuestras pobres escuelas que atenta contra todos los derechos del niño y el adolescente y actúa con profundidad sobre el corazón, el pensamiento y la voluntad.

El poder se ejerce por la “señalización” entre el que impone la disciplina y el que está sometido, se trata de no comprender la orden sino de percibir la señal, mándese lo que se mande, la obediencia es rápida y ciega. Sólo basta una señal: campanas, palmadas, gestos, miradas para que el individuo acate la norma (Foucault, 1997). De manera que se puede

afirmar, exagerando o asumiendo el riesgo de toda generalización, que la escuela trabaja por la “idiotización funcional” de sus alumnos y todo el mundo sucumbe a esta triste encomienda porque está soslayada en el sueño del derecho a la educación, del desarrollo pleno, de la movilidad social, de la felicidad, de la libertad. Ofrecimientos cargados de buena intención, que se han hecho a lo largo de la historia en los que ya nadie cree. *Érase una vez en la escuela...* ha resultado un cuento de hadas en el que el final feliz después de todas las truculencias cometidas por las brujas y los ogros, aparecen como ficción con la promesa de que un día viviremos mejor. “Todos necesitamos del consuelo aportado por la imaginación si queremos vivir de forma satisfactoria en un mundo de realidades cotidianas que, sin la aportación de sueños, se nos harían demasiado duras de soportar” (Bettelheim, 1980: 11).

Todo sistema político y social que ejerce “el funcionamiento de un poder... sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general, sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia” (Foucault, 1997: 36), le adjudica a su vez un poder a la escuela para garantizar su preservación por medio de una pedagogía transmisiva con alumnos inmovilizados, que escuchan hablar de cosas que no puede ver, tocar, oler, oír, degustar, amar u odiar. Alumnos que oyen frases exclusivamente lógicas, desvitalizadas de la emoción, del placer, de lo lúdico, y de la dramatización existencial. Alumnos sin interacción, casi exclusivamente racionales con una inmensa cantidad de conceptos y palabras en la cabeza, pero casi sin cuerpo, sin decisiones, sin sociedad, sin naturaleza, sin imágenes y sin emociones (Byington, 1996). En fin, ¿estamos hablando de la perpetuación del sistema?

Esta característica de la cultura escolar implica una discusión profunda de lo que significa el poder, la libertad, el individuo *versus* el colectivo, la necesidad insalvable de establecer espacios mínimos de convivencia, etcétera. De la misma forma, surgen otras problemáticas en el caso de que hablemos de los juegos de poder en la cultura escolar latinoamericana, que llevan a preguntarnos: ¿cuáles son los particulares juegos de poder que suceden en la escuela latinoamericana? En el caso particular de Venezuela, ¿cuántos tejidos y rearticulaciones de saberes separados supone esta mirada? Quién sabe, tal como nos los muestra Morin (1999b), si los antagonismos que desgarran a Latinoamérica puedan devenir productivos.

La cultura escolar revela de manera contundente los juegos de poder del pensamiento moderno. Terreno epistemológico que además queda destacado en el hecho de que la escuela sólo certifica y legitima al hombre en su dimensión del pensamiento, subordinando el ser, el hacer y el convivir. Asimismo, la escuela moderna promete simular la pragmática del método “científico”, asumiendo un destinatario que “no sabe” lo que sabe el emisor, pero con la garantía de que pueda aprender y convertirse en un experto como su “maestro” (Lyotard, 1984). En todo caso, tratando de zafarnos de toda posición paradigmática u ontológica, la escuela conlleva fundamentalmente la visión de comunicar el saber y desarrollar el pensamiento científico. Tal como lo apunta García (1997: 68): “el marco de referencia básico para la determinación del conocimiento escolar es el conocimiento científico. La ciencia es la meta a alcanzar...” Sin embargo, esta visión se ve seriamente problematizada puesto que esta dimensión encierra un sin fin de interrogantes: ¿cómo se origina y modifica el conocimiento?, ¿cuáles son los procesos internos que tienen lugar en el sujeto cuando construye conocimiento?, ¿cuál es el papel de lo social, de la cultura, de la educa-

ción y del maestro en ese proceso?, ¿cuál es la naturaleza del conocimiento?, ¿cuáles son las relaciones e influencia que existen entre el conocimiento científico, el cotidiano y el escolar?, ¿qué sucede durante la transposición didáctica del conocimiento científico al escolar?, ¿cuántos tipos de conocimientos encierra cada uno de ellos?

El discurso moderno de la educación escolar se considera legítimamente autorizado aun cuando no tenga correspondencia con sus exiguos logros. Entonces se anuncia la “crisis” de la escuela y se declara su ineficiencia en la comunicación de los saberes científicos. Los estudiantes, no aprenden, están obligados a escuchar y obedecer a unos docentes que no enseñan, pero que justifican su estatus repitiendo aprendizajes para la vida de medio siglo atrás que hoy no sirven (De Falcón, 1999).

La escuela supera sus falsas promesas, se ocupa de una transmisión mecánica de información por un docente desvalorizado, disminuido, cada vez más alejado de ese conjunto de saberes “legitimados” por otros, que acepta y repite como verdades indiscutibles de la enseñanza, un maestro que retiene el poder que la sociedad le ha adjudicado, más por razones heredadas que por su sapiencia modernamente hablando. Este proyecto también ha tenido un desenlace particular en América latina, pues se trata de comunicar conocimiento en sociedades que no producen conocimiento; no sólo hemos estado formados en sistemas de enseñanza que privilegian la separación y la reducción, sino que la transposición didáctica del conocimiento científico al escolar nos ha llevado a la asimilación memorística de una enorme masa de conocimientos incomprendidos que no han llegado a ser ni dogmas, ni verdades y mucho menos el intento de formación de un espíritu científico reduccionista y mucho menos uno que se funde en el cuestionamiento.

El problema presenta mayores complicaciones, pues no sólo la comunicación del

saber está en crisis, también lo está el saber mismo. Por ello, la escuela debe considerar la caída de los grandes relatos y enfrentar el enigma de la validez del conocimiento, “¿qué es la ciencia? Por una parte, es una de las ramas del pensamiento que sólo difiere de las demás formas del pensamiento por su modo de aplicación en el campo empírico, y a su manera hipotético-verificadora de desarrollarse. Por la otra, es la fuente de la técnica mecánica, organizadora, racionalizadora moderna, y en cierto modo segrega la infratextura de la sociedad” (Morin, 2000b: 16). De allí que la escuela debe abandonar, además, la pretensión de reconocer sólo los conocimientos que respondan a los criterios de verificación, objetividad, orden y jerarquía, porque tal como la plantea Morin:

...el paradigma de simplificación tradicional occidental de la ciencia desde Descartes, ha permitido grandes avances, pero al costo de un creciente desconocimiento de continentes inmensos de la realidad; que estos olvidos y discriminaciones no nos habían producido daños muy alarmantes o de los cuales no teníamos suficiente conciencia, pero que hoy la circunstancia es otra y sabemos más del mismo conocimiento y de sus ambiguos servicios; que este conocer tiene efectos gravosos que hoy estamos apenas empezando a cuantificar y definir y que los costos se dan en cuotas crecientes de desconocimiento y en incremento de posibilidades de destrucción y locura (Gutiérrez, 1998: 645).

Así, Morin (1999) nos señala, a partir de lo que ha sucedido en la ciencia, que el único conocimiento que vale es aquel que se alimenta de incertidumbre y el único pensamiento que existe es el que se mantiene a la temperatura de su propia destrucción. El paroxismo del saber científico procede de la erosión interna del principio de la legitimidad del saber; las exigencias de la legitimación conllevan a la deslegitimación fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, porque los mecanismos de demostración dan paso al derrumbe de las certezas; es decir, si el saber científico lo determina la prueba de lo que se dice



o los elementos de convicción que aseguran que lo que se dice es verdadero porque se demuestra, entonces surgen allí precisamente las interrogantes: ¿qué demuestra que la demostración es verdadera?, ¿cómo probar la prueba? En segundo lugar, debido a los juegos de lenguaje de la ciencia, “el saber científico no puede saber y hacer saber lo que es el verdadero saber sin recurrir al otro saber, el relato que para él es el no-saber” (Lyotard, 1984: 59). En otras palabras, la necesidad de apropiarse de saberes narrativos para expresar saberes científicos es una fuente de deslegitimación, “el conocimiento en forma de palabra, de idea, de teoría es el fruto de una traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento y por ende conoce el riesgo del error” (Morin, 1999a: 4). Finalmente, a pesar de que la cultura científica ha producido una inasimilable cuantiosa cantidad de información, es evidente que este desarrollo que se ha dado sobre la base de la especialización afecta la reflexión sobre el saber, sobre el hombre y sobre el mundo (Morin, 2000a: 141).

Ahora bien, focalizar la argumentación desde el caldo conflictivo de lo que supone hoy el conocimiento, en relación con los usos de la lengua escrita en la cultura escolar, resulta de un interés particular. Para Morin (2000) el lenguaje es la adquisición más significativa de la humanidad, permite la acumulación, la conservación, la organización del saber, permite la cultura y la comunicación, en otras palabras, la sociedad; las palabras nombran o evocan estados subjetivos que le permiten al

hombre su expresividad humana. El lenguaje atraviesa la cultura escolar y el desarrollo de las competencias de la lengua escrita es otra de las misiones de la escuela cargada de trascendencia, sin embargo, son muy conocidos los indicios que señalan la ineficacia del sistema educativo al respecto.

La escuela concibe la alfabetización, la formación de lectores y escritores, muy lejos de la reconstrucción de un sistema de representación que nos permite significar el mundo y organizarlo en nuestro pensamiento. Muy lejos de la lectura y escritura como experiencia, lo que no pasa y no lo que pasa (Larrosa, 1998). Muy lejos de brindarnos la oportunidad de ampliar nuestra subjetividad, la comunicación y el ejercicio pleno de la ciudadanía, por cuanto a través de ella nos apropiamos de una cultura y nos integramos a la sociedad, accedemos a los derechos sociales, que de no contar con la lengua escrita nos serían negados y quedaríamos excluidos.

Sin lenguaje no somos. Pese a ello y en contraste con esta premisa, la escuela reduce el lenguaje oral y escrito a su mínima expresión, dando muy pocas oportunidades para enriquecer el lenguaje, sin alternancia en el turno de voz entre docente-alumno, promoviendo exposiciones mecánicas, aplicando métodos y llevando a cabo prácticas de la enseñanza de la lengua escrita centradas en la repetición de letras, de sílabas y de palabras sin sentido ni intención comunicativa, atendiendo a los aspectos motores y perceptivos de la escritura en detrimento de los aspectos constructivos y afectivos. A lo largo de los

años se asume el conocimiento de la lengua como una acumulación de conceptos lingüísticos, más bien exclusivamente gramaticales, sin que tengan influencia en el desarrollo de las competencias y el desempeño de la lengua escrita de los estudiantes. Allí se encuentran una serie de conflictos que ameritan ser pensados respecto a lo que realmente determina la formación de lectores y escritores: el uso, la metacognición o la teorización lingüística, por una parte y, por la otra, qué queremos, usuarios eficaces de la lengua escrita que vivencien el quehacer de un lector y un escritor permanentemente o pequeños científicos (lingüistas) “conocedores” de la lengua en todos sus niveles de análisis aunque no sean capaces de comprender y producir un texto?

Mientras tanto la escuela continúa marcando las diferencias: “Fracaso explícito y fracaso encubierto son índices descarnados de la discriminación. Expulsión en un caso —repitencia y deserción en el primer ciclo—, éxito aparente en el segundo, son muchos los que han quedado fuera del circuito escolar, son muchos más los que han conquistado un certificado pero están muy lejos de ser usuarios efectivos de la lengua escrita” (Lerner, 1993: 19).

Bibliografía

- BETTELHEIM, B., *Los cuentos de Perrault*, Crítica, Barcelona, 1980.
- BYINTON, C., *Pedagogía Simbólica*, Rosa dos Tempos, Sao Paulo, 1996.
- DE FALCÓN, Wayú, “Crítica a la academia a la modernidad”, en *Candidus*, año 1, núm. 4, Cerined, Valencia (Venezuela), 1999.
- ESTÉ, A., *El aula punitiva*, Fondo Editorial Tropykos, Caracas, 1994.
- FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 1997.
- GARCÍA, E., “La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?”, en RODRIGO, J y J. ARNAY (comps.) *La construcción del conocimiento escolar*, Paidós, Barcelona, 1997.
- GUTIÉRREZ, A., “Edgar Morin y las posibilidades del pensamiento complejo”, en *Metapolítica*, vol. 2, 1998.
- LARROSA, J., *La experiencia de la lectura*, laertes, Barcelona, 1998.
- LERNER, D., “Lectura y escritura: Problemas didácticos”, en *Síntesis de conferencias y talleres. Jornadas de análisis sobre didáctica de la lengua escrita en el marco de las políticas educativas*, Ministerio de Educación, OEA, Comisión Nacional de Lectura, Caracas, 1993.
- LYOTARD, J., *La condición postmoderna*, Cátedra, Madrid, 1984.
- MORIN, E., *El método. La naturaleza de la naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1999.
- *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, UNESCO, París, 1999a.
- *La cabeza bien puesta*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1999b.
- *El hombre y la muerte*, en dossier del doctor Alejandro Malpica, Universidad de Carabobo, Área de Estudios de Postgrado, Doctorado en Ciencias Sociales, Venezuela, 2000.
- *Sociología*, Tecnos. En dossier del doctor Alejandro Malpica, Universidad de Carabobo, Área de Estudios de Postgrado, Doctorado en Ciencias Sociales, Venezuela, 2000a.
- *Ciencia con conciencia*, en dossier del doctor Alejandro Malpica, Universidad de Carabobo, Área de Estudios de Postgrado, Doctorado en Ciencias Sociales, Valencia (Venezuela), 2000b.
- REYES, Y., “Un árbol terminablemente prohibido”, en *El terror de Sexto “B”*, Alfaguara, Bogotá, 2000.