



2º CONGRESO LATINOAMERICANO DE LECTOESCRITURA

La alfabetización en América Latina: un constante desafío

LA POLITICA DE ALFABETIZACION EN EL ESTADO DE SAN PABLO

MARIA LEILA ALVES

*Asesora de la Secretaría de Educación del Estado de San Pablo
y profesora de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, Brasil.*

La Constitución recientemente promulgada en Brasil establece para la enseñanza básica una escuela gratuita y obligatoria destinada a toda la población, con una duración de ocho años. Aunque el sistema brasileño ha tenido una enorme expansión en las últimas décadas —el ritmo de expansión equivale casi al doble del ritmo de crecimiento de la población en las fajas etarias correspondientes a los tres niveles de la enseñanza—, transformar ese derecho constitucional en una conquista real es aún uno de los grandes desafíos que debe enfrentar la nación. En verdad nuestro país no ha conseguido resolver los graves problemas estructurales derivados de un sistema de enseñanza de los más excluyentes de América Latina.

Desde 1971, cuando fue promulgada la ley 5.692 acerca de orientaciones y bases de la educación nacional, la educación escolar básica se amplió de cuatro a ocho años, extendiéndose a la mayoría de los niños, sin garantizar en tanto la permanencia de éstos en los ocho grados de enseñanza básica obligatoria. Grandes contingentes de alumnos están siendo excluidos de la escuela, para ir a engrosar las filas de brasileños analfabetos o con una escasa escolaridad.

La tasa de analfabetismo en el país ronda en torno del 34 % de brasileños con 15 años o más. En cifras absolutas son 20 millones de adolescentes y adultos analfabetos y si el concepto de analfabetos se aplica también a los escolarizados que no consiguen hacer uso de la lectoescritura para ejercer su ciudadanía, viviendo como analfabetos en una sociedad letrada, ese número aumentará significativamente.

El brasileño tiene un promedio de dos años y medio a tres de escolaridad. Las tasas de deserción o repitencia denuncian una alta selectividad en la enseñanza. Alrededor de la mitad de los niños que ingresan en primer grado no consiguen, al final del año lectivo, pasar a segundo. De cada 100 niños que ingresan en la enseñanza básica, apenas 18 concluyen el octavo grado sin haber repetido alguna vez. La gran mayoría va acumulando repitencias y termina desertando, ya que no consigue un buen desempeño.

El poder público a través de escuelas municipales, estatales y federales, es quien atiende principalmente la enseñanza básica en Brasil, casi el 90 % de las matrículas, siendo mínima la participación de la iniciativa privada, que se inclina a la preparación de las minorías económicamente privilegiadas.

La deserción y la reprobación no atañen por igual a todas las capas de la población. Inciden fundamentalmente sobre las de bajos ingresos y están fuertemente determinadas por las condiciones sociales y culturales adversas en que vive la mayoría del pueblo brasileño.

El Estado de San Pablo es dentro de la Federación, el Estado que presenta el mayor desarrollo económico; pero la situación educacional del Estado no corresponde a ese desarrollo. A pesar de la posición económicamente privilegiada, en relación con los demás estados brasileños, las capas mayoritarias de la población paulista, como ocurre en todas las unidades de la federación, vienen sufriendo un proceso acelerado

de empobrecimiento, fruto de la desastrosa política económica adoptada en el país, que presenta una repartición de la riqueza de las más iníquas del mundo.

El intenso desarrollo industrial alimenta un mercado de mano de obra que hace del Estado de San Pablo el centro migratorio del país. Ese desarrollo promueve la más grande movilidad intra-estatal de población, que no sólo acude a los grandes centros urbanos —el gran San Pablo congrega el 50 % de la población del Estado— sino también, a las áreas del interior con gran potencial económico, aglomerándose también la población de bajos ingresos en torno a las ciudades medianas.

El crecimiento desordenado de la población ha implicado un aumento considerable del número de viviendas miserables y favelas. Estas regiones pasan a constituirse en los puntos de estrangulamiento en lo que se refiere a la oferta de bienes y servicios públicos en general. La educación, como no podría ser de otra forma, presenta graves problemas en esos bolsones de pobreza, exigiendo una atención de emergencia.

En lo que hace a la enseñanza básica, el Estado parecería atender a la demanda potencial. En 1987 el déficit de escolarización del Estado giraba en torno del 9 %, y algunos estudios indican que se trata sobre todo de niños de 7 a 14 años, excluidos prematuramente de la escuela. La falta de aulas ha sido resuelta multiplicando los turnos y superpoblando las clases. Conseguir atender la demanda de matrículas en el Estado aun está lejos de significar la democratización de la enseñanza. Para democratizarla es necesario mucho más. Es necesario que todos los niños que ingresan en primer grado, permanezcan en la escuela, sin muchas repitencias, hasta completar el curso, teniendo acceso a una enseñanza de buena calidad.

En 1983 asumió el primer gobernador electo por el pueblo después de 20 años de gobiernos militares. Esto desencadenó un proceso de democratización de la sociedad en el área de educación iniciándose un amplio debate entre los educadores de la red estatal. A partir de ahí se comenzó la reestructuración de la enseñanza pública paulista, en dirección a su efectiva democratización.

Los índices de reprobación en los primeros grados de las escuelas estatales paulistas en 1982, no eran menores que los índices presentados en los otros estados brasileños, alcanzando alrededor del 45 % de los alumnos al inicio de su escolarización, lo cual se constituiría a casi medio siglo, en el principal y más grave estrangulamiento del sistema de enseñanza del Estado.

Hacíase necesario encaminar soluciones a través de una política de alfabetización en el nivel del sistema de enseñanza para destrabar los grados iniciales, de forma de conseguir transformar gradualmente el perfil de asistencia a la enseñanza pública, hasta llegar al cambio sustantivo que define la enseñanza democrática.

En diciembre de 1983 se instituyó por decreto 21.833, el Ciclo Básico en las 5.500 escuelas comunes y en las 11.500 escuelas aisladas, urbanas y rurales, que

comprende en el primer año un total de 842.238 alumnos y cerca de 30.000 profesores. En 1985 en su segundo año se extendió a un total de 1.547.000 alumnos y cerca de 50.000 profesores. El ciclo básico unió los dos grados iniciales en un continuum, en un intento de poner fin al alto porcentaje de deserción que se producía en el pasaje del primero al segundo grado. Sin embargo, no se pensó esta medida aisladamente. Forma parte de un proyecto más amplio de reformulación de la enseñanza básica que se debía iniciar con la alfabetización de los alumnos, como condición fundamental exigida para continuar sus estudios.

El decreto que creó el Ciclo Básico asegura el pasaje obligatorio del primero al segundo grado y garantiza a las escuelas la flexibilidad en la organización curricular y en el agrupamiento de los alumnos. De esa forma, los educandos tendrían más tiempo y oportunidades de alcanzar los objetivos propuestos al final del antiguo segundo grado. Tanto en el trabajo de capacitación desarrollado por los órganos centrales e intermedios de la Secretaría de Educación como en los documentos elaborados para toda la red de enseñanza se abordó exhaustivamente la necesidad de tomar en consideración las características socio-económicas y culturales de la población escolar, los patrones de comportamiento y las experiencias de vida de los niños, de modo que la escuela consiguiese un mejor desempeño en la alfabetización. Hasta ese momento el ideario educacional brasileño había exigido que todos los alumnos recorrieran el camino al mismo tiempo y de la misma forma, no tomando en cuenta los diferentes niveles de conocimiento de los niños, con experiencias distintas de las esperadas. Inflexible en su organización y utilizando mecanismos discriminatorios y selectivos de evaluación, la escuela había contribuido a que las capas más pobres de la población se mantuvieran marginadas, anulando así perversamente el derecho constitucional a la educación.

El proyecto del Ciclo Básico exigió del gobierno del Estado inversiones sustanciales para ofrecer a los alumnos atrasados la permanencia de dos horas más, por día, en los grupos de apoyo suplementario, además de la merienda reforzada, principalmente a los que permanecían en la escuela participando en los grupos de apoyo y también material didáctico a los que lo precisasen. Se ofreció a los maestros dos horas semanales remuneradas para la discusión con sus pares, evaluación y reformulación de la práctica pedagógica; asignación de puntaje para su carrera si optaban por trabajar con clases del Ciclo Básico, como forma de atraer a los buenos profesionales; participación en encuentros, cursos de perfeccionamiento y actualización y también remuneración por las dos horas diarias de apoyo a los niños.

Los resultados alcanzados por el Ciclo Básico en 1985 indicaron una mejoría del 10 % en el aprovechamiento escolar: si de cada 100 niños apenas 55 llegaban a tercer grado, antes de la introducción del Ciclo Básico, después de su implantación, 65 alumnos alcanzaban este grado. Para estimar la importancia de esa mejoría,

basta recordar que por más de cuatro décadas, los índices nacionales de reprobación en el pasaje de primero a segundo grado giraban en torno al 50 % y no se modificaban a pesar de los cambios sociales, políticos, económicos y aun educacionales ocurridos en el país durante ese período.

Por otra parte es preciso considerar que en una red tan extensa y compleja como es la red estatal paulista son necesarios varios años para poder garantizar la inclusión de todos los profesionales de la enseñanza, de forma que se consoliden los cambios educacionales. Asimismo la revisión de los presupuestos teóricos para la alfabetización se impuso como una necesidad, algunos meses después de iniciada la implantación del Ciclo Básico. La alfabetización de los alumnos se daba estrictamente a través de la adquisición del mecanismo de lectura y escritura, y las cartillas (manuales) se constituían prácticamente en el único material escrito utilizado en el aula.

Los hallazgos de Emilia Ferreiro y de sus colaboradores en el área de la psicolingüística, acerca de la naturaleza conceptual del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura —los niños aprenden la lengua interactuando de forma inteligente y reflexiva con ese objeto sociocultural de conocimiento— que conmovieron los procedimientos habituales de alfabetización, heredados de teorías mecanicistas que entienden ese proceso como simples codificaciones y decodificaciones de lo oral y de lo escrito vinieron a llenar el vacío que había en esa área de la alfabetización. Ese nuevo abordaje aportó el contenido,

el relleno necesario a la propuesta política del Ciclo Básico. El trabajo de Ferreiro y Teberosky en tanto propuesta epistemológica, vino a revolucionar las prácticas tradicionales de la alfabetización.

Esos conocimientos, además de otros, fueron incorporados y ampliamente divulgados por la Secretaría de Educación del Estado de San Pablo, a través del CENP, que promovió encuentros, conferencias, elaboró documentos, organizó cursos, utilizando inclusive los medios masivos de comunicación. En varias oportunidades pudimos contar con la participación de Emilia Ferreiro quien divulgó su trabajo y discutió con los educadores paulistas. Tuvimos también la presencia de Ana Teberosky, así como de muchos investigadores y estudiosos de San Pablo y de otros estados que dieron charlas, debatieron con los alfabetizadores, escribieron textos para orientarlos, participaron en cursos, grabaron programas de televisión, todo eso para construir con los profesores de la red la nueva propuesta de alfabetización del Estado de San Pablo.

Es importante resaltar que a pesar de que esa producción aún no ha tenido el alcance necesario en nuestro estado, es bastante conocida en otros estados brasileños, ejerciendo así una influencia considerable para la construcción de una alfabetización de mejor calidad en el país. Los documentos y videos producidos fueron y están siendo utilizados por muchos profesores de nivel terciario en la formación de los nuevos profesionales.

Instrucciones para nuestros COLABORADORES

1. El envío de un trabajo a LECTURA Y VIDA, Revista Latinoamericana de Lectura, supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones. Los trabajos deben ser inéditos.
2. Los responsables de la redacción de la revista se reservan el derecho de publicar o no los trabajos presentados y de determinar la oportunidad de hacerlo. Acusarán recibo de los originales, informarán a los autores la aceptación o rechazo en el momento en que se determine de acuerdo con las normas que rigen el proceso de revisión pero no mantendrán otro tipo de correspondencia ni devolverán los originales.
3. La Dirección y Redacción de la revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos por los autores.
4. Los trabajos presentados deben tener una extensión máxima de quince carillas tamaño carta mecanografiadas a doble espacio y ser enviados a la Profesora María Elena Rodríguez, Directora de LECTURA Y VIDA, a Casilla de Correo 124, Sucursal 13 (1413) Buenos Aires, Argentina.
5. Los trabajos deben estar acompañados de una breve nota con la dirección del autor/autores, número de teléfono, lugar de trabajo y breve reseña de su trayectoria profesional y científica.
6. Las notas, fuentes de citas y citas bibliográficas deben agruparse al final del texto. Los gráficos y/o ilustraciones deben presentarse intercalados en el texto siguiendo la paginación de éste.
7. Las notas a pie de página y las llamadas en el texto se numerarán por orden de aparición.
8. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético, citando apellido y nombre del autor (año de publicación), título (subrayado), lugar, editorial. En los artículos de revista: autor, título del artículo, título de la publicación (subrayado), año, volumen (subrayado), número y página.
9. Las figuras, dibujos o gráficos deberán enviarse en tinta china o copia fotografiada en papel para su reproducción.
10. Aquellos trabajos que no cumplan todos los requisitos exigidos no serán aceptados.



No obstante, y pese a que el Ciclo Básico demostró algunos avances cuantitativos y cualitativos muy importantes y significativos para la alfabetización en San Pablo, su implementación no fue acompañada durante el gobierno anterior por medidas más duraderas que garantizaran al profesor y al alumno las condiciones de trabajo.

En 1988, el nuevo gobierno del Estado y la Secretaría de Educación decidieron en un esfuerzo conjunto implantar la jornada única de trabajo docente y discente en el Ciclo Básico, para crear las condiciones objetivas que permitieran que la propuesta de alfabetización efectiva de los alumnos de la escuela pública paulista saliese del plano de las intenciones y se transformara en realidad.

La jornada única establecida por decreto 28.170 implica un cambio estructural de la escuela pública paulista, teniendo como objetivo principal reorganizar el trabajo de los maestros y alumnos de modo que éstos consigan un dominio efectivo de los contenidos escolares. El período de permanencia del niño en la escuela pasó de tres horas y media a seis horas, garantizándose un programa de merienda con el refuerzo alimenticio necesario, dos clases semanales con profesores especializados de educación física y educación artística. Los maestros se pueden quedar en una sola escuela actuando en un solo grado con régimen de dedicación completa, lo que les permite tiempo para estudiar, preparar sus clases, participar de cursos, intercambiar experiencias y planificar el trabajo pedagógico con sus pares, evaluar la producción de los alumnos, así como conocer mejor la comunidad donde actúan. Se creó además la figura del coordinador pedagógico en las escuelas a fin de promover la articulación del trabajo colectivo en el Ciclo Básico, e integrar con los tercero y cuarto grados, y para garantizar que las informaciones y orientaciones referentes a la propuesta de alfabetización lleguen efectivamente a todos los que se encuentran involucrados en el proceso.

El Ciclo Básico y la jornada única conforman una política educacional que valoriza la alfabetización, e intenta recalificar la escuela pública. Las medidas necesarias para su efectivización exigen una elevada inversión financiera. La Secretaría conocía las dificultades para implementar un proyecto tan ambicioso, por eso hubo un esfuerzo conjunto de las diferentes instancias de la Secretaría de Educación con la colaboración de los municipios, principalmente en el programa de meriendas, así al finalizar 1988, el 85,8 % de los alumnos del Ciclo Básico pudieron estudiar en un régimen de jornada completa. En 1989 ese índice alcanza el 90 %.

La implementación de la jornada completa se presenta en la red en forma muy desigual, así como es diferente el rendimiento del Ciclo Básico en las distintas escuelas con o sin jornada completa. Hay escuelas que, aun en condiciones bastante precarias de funcionamiento, consiguen cambios significativos en la conducción del proceso de alfabetización y en su continuación en tercero y cuarto grado. Otras, que

entienden que la aplicación formal de medidas del Ciclo Básico y de la jornada completa conducen a una mejor actuación en el proceso de alfabetización de los niños, se sorprenden cuando la mejoría no acontece. Otras, a su vez, ignoran lo que está en marcha en el Estado de San Pablo, consolidado por la legislación vigente, y desconocen la nueva organización de la escuela en la enseñanza de los grados iniciales, que se estructuran en un continuum, y actúan de forma camuflada reprobando a los alumnos y separando los grados, como si nada se hubiera propuesto.

La Secretaría de Educación, como modo de acompañar ese proyecto prioritario, está realizando un estudio de la implementación, relacionando las variables demográficas, económicas y educativas.¹

El trabajo involucra a todas las escuelas con o sin jornada completa en el Ciclo Básico, relacionando la presencia de la jornada completa con su congestionamiento dado por el número de turnos diarios. Analiza el grado de desempeño del Ciclo Básico con o sin jornada completa, traducido en cinco escalas de aprobación de los alumnos.

Ese estudio, en su fase final de elaboración, ofrece indicadores precisos para la reflexión y acción de los representantes del poder público en las diferentes instancias administrativas en el área de la educación, que deben intervenir en mejorar la calidad de la escuela pública.

El cruzamiento de los datos en el municipio de San Pablo², a modo de ejemplo, revela el nivel de diferencia en la implementación en las escuelas situadas en las regiones centrales comparadas con las de regiones periféricas, las escuelas de regiones centrales comparadas entre sí, o en las escuelas de diferentes regiones periféricas con indicadores socioeconómicos y demográficos bastante similares. Se pueden constatar regiones administrativas congestionadas en las que se tiene la presencia máxima de escuelas de jornada completa, lo que demuestra el empeño puesto por los agentes en la implementación, a pesar de las desfavorables condiciones físicas. Por otro lado, hay regiones no congestionadas en que pocas escuelas implantaron la jornada completa.

Si examinamos escuela por escuela, teniendo en cuenta el indicador congestionamiento, encontramos muchas con cuatro turnos, donde la jornada completa fue implementada, y muchas que aún funcionando con el modelo pedagógico, no la implementaron.

En lo que se refiere a la evaluación del desempeño, a pesar de que el tiempo transcurrido desde que comenzó la jornada completa es muy breve, las escuelas que la implementaron presentaron en 1988, un rendimiento superior a las que no la implementaron, obteniendo una mejora de alrededor de un 8 %. Si comparamos los resultados obtenidos por el Ciclo Básico en 1987, con los obtenidos en 1988, comprobamos que las escuelas con jornada completa presentan un rendimiento superior, situado alrededor del 3 %, lo que es bastante significativo, si tomamos en cuenta las inmensas dificultades que implican modificar una tendencia de

desgranamiento, ya muy cristalizada en la enseñanza paulista. En cifras absolutas, esto representa 22 mil alumnos más que pasan a tercer grado.

Mientras tanto, en ese mismo año, las escuelas sin jornada completa presentaron resultados inferiores a los obtenidos por el Ciclo Básico en 1987. Aunque el desgranamiento en términos absolutos no sea muy grande —las clases que aun no implementaron la jornada completa en el Estado representan apenas el 13,5 % de un total de 42.309 clases del Ciclo Básico— porcentualmente esa pérdida se sitúa alrededor del 5 % y sus causas son fácilmente identificables. Con la implementación de la jornada completa, no se dio la debida importancia a las medidas de apoyo previstas en la propuesta del Ciclo Básico en la escuela y clases que no la implementan. Y eso ocurrió generalmente, en los lugares donde esas medidas se hacían más necesarias, como son los casos de muchos bolsones de pobreza del gran San Pablo, donde es sintomática la baja productividad escolar.

Es importante resaltar, entretanto, que la forma como fueron organizados los datos de rendimiento en este estudio, deja ver la potencialidad de que los términos estadísticos se eleven mucho.

Un análisis de esos datos permite observar situaciones de las más diversas, de las cuales resaltamos dos situaciones límites: las escuelas congestionadas con o sin jornada completa, que presentan un buen aprovechamiento y escuelas que funcionan con el modelo pedagógico, cuyo aprovechamiento deja mucho que desear. Si observamos que esas escuelas se sitúan en la misma área geográfica, o que de cierta manera las condiciones socio-económicas y culturales de los usuarios se equiparan, debilitan el argumento siempre utilizado de atribuir solamente a ellas el fracaso escolar, y se corre el riesgo de llegar a la conclusión simplista de que el índice de aprovechamiento y reprobación de los alumnos nada tiene que ver con la implantación del Ciclo Básico y de la jornada completa, o que el desempeño de las escuelas se da de forma más o menos casual.

Para poder llegar a conclusiones más precisas sobre asuntos de tal importancia, se hace necesario un examen más cuidadoso de la situación. A pesar de que el Ciclo Básico se inició en las escuelas paulistas a partir de 1984 y sus principios han sido ampliamente divulgados, no es poco común encontrar maestros, directores o supervisores incluso, que lo desconocen o lo entienden de modo equivocado. Por eso no basta con que la Secretaría tenga una política de alfabetización coherente con la realidad educacional del país, o que presente propuestas coherentes para mejorar la calidad del proceso. Es necesario más que eso. Se requiere tomar medidas sistemáticas efectivas en la dirección de esa política y garantizar estrategias consustanciadas con ella, en todas las regiones del Estado, abarcando todos los niveles del sistema de enseñanza. El hecho de que el sistema educativo presente diferencias regionales tan marcadas no debe ser utilizado como justificativo para el desempeño de las escuelas, sino como indicadores de la necesidad del Estado de ejercer

un papel redistributivo y actuar diferenciadamente, igualando de esa forma las oportunidades educativas de la población.

Las escuelas estatales paulistas no representan unidades aisladas, sino que están organizadas dentro de un sistema de enseñanza. Administrar ese sistema y llevar cuenta de la cantidad y calidad de los servicios es responsabilidad del Estado, a través de la Secretaría de Educación. Eso significa, entre otras cosas, colocar límites claros en la tan reivindicada y mal entendida autonomía escolar. Hace poco tiempo oímos de un director de escuela, en un debate del que participamos, que en tanto él fuese director, en su escuela no entraría la jornada completa, aunque haya condiciones de implantarla, porque era una decisión que venía de arriba a abajo. Ahora, para combatir lo que considera autoritario, ese director actúa aquí autoritariamente y toma una decisión individual que incluso es contraria a la lucha histórica de los maestros por la conquista de una jornada con menor cantidad de horas clase, con tiempo para organizar su trabajo, tiempo para actualizarse, etc.

Los principios de participación, descentralización y autonomía han sido defendidos como fines en sí mismos, desvinculados de la defensa de los intereses de las capas mayoritarias de la población, como forma de reacción de los años de arbitrariedad de los que estamos saliendo. Es preciso tener claro que el desarrollo de un proyecto democrático, al contrario de lo que se dice, exige la institución de mecanismos de control eficaces, que lo garanticen.

La política de alfabetización del Estado de San Pablo fue instituida bajo el movimiento de democratización de la sociedad brasileña y representa el inicio del proceso de democratización de la enseñanza.

Es fundamental reconocer sus potencialidades e invertir en su universalización de modo de ampliar y consolidar los logros estadísticos que giran en torno del 13 %, lo que representa muy poco para una transformación sustancial en el perfil de asistencia a la enseñanza básica, todavía profundamente selectiva y excluyente.

Por otro lado, cada vez se hace más patente que ampliar y consolidar los logros sólo representarán avances significativos, cuando todos los niños y no parte de ellos, como actualmente ocurre, pasen por un proceso de alfabetización de mejor calidad, lo que necesariamente implica una relación conceptual del niño con el sistema de representación escrito.

Los principios y objetivos de una alfabetización de mejor calidad señalados por E. Ferreiro³ están presentes en la teoría y la práctica de la alfabetización de una parte de los profesores paulistas, que han conseguido excelentes resultados en su trabajo. Ese conocimiento necesita ser urgentemente extendido al conjunto de maestros alfabetizadores, lo que requiere mucho estudio, muchas discusiones, la quiebra de preconceptos y fundamentalmente una nueva postura frente a los alumnos.

No obstante, son muchos los maestros que se resisten a cambiar su forma de actuar en la alfabetización y uno

de los motivos fundamentales de esa resistencia es la falta de oportunidades para conocer y ahondar en la producción científica más reciente, de forma de tener una referencia teórica sólida para construir una nueva práctica. La psicogénesis de la lengua escrita, que se ha constituido en la más importante contribución teórica en el área de la alfabetización, está poco divulgada y estudiada en los cursos de formación de maestros, y cuando está incluida en los programas, muchas veces recibe un tratamiento superficial, sirviendo su inclusión, apenas para justificar la actualización científica del curso.

Por ese motivo, es tan importante desarrollar un intenso programa de capacitación de los maestros alfabetizadores que actúan en la red pública, como parte fundamental de la política de alfabetización del Estado, que orienta el Ciclo Básico y la jornada única, para lanzar las bases de una nueva organización del trabajo escolar.

La tarea prioritaria de la Secretaría de Educación a través de sus órganos centrales e intermedios, en este

momento, es expandir y concretar esa política en cada rincón de todas las regiones administrativas del Estado, construyendo efectivamente una alfabetización de mejor calidad, única manera posible y segura de contribuir a la reducción de los alarmantes índices de analfabetismo registrados en nuestro país.

Notas

1. Estudio realizado por el Equipo Técnico de Análisis Socio-económico-demográfico de la Asesoría Técnica de Planeamiento y Control Educacional ATPCE/SE. El estudio incluye el "mapeo" de la implantación de la jornada completa en todo el Estado de San Pablo.
2. Agradecemos a la profesora María Aparecida Carvalho de ETASEP/ATPCE, que mucho nos ayudó en la interpretación de los datos aquí utilizados.
3. Ferreira, Emilia. El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: Un análisis cualitativo. En **Boletín Informativo** de Aique Grupo Editor, marzo, 1989.

Bibliografía consultada

- Alves, María Leila; Durán, Marília Claret Geraes (1987) Proposta de alfabetização para o sistema de ensino do Estado de São Paulo: o Ciclo Básico. En: Encuentro Latino-americano sobre Experiencias Alternativas en Alfabetización de Niños, México, octubre 1987, (mimeografiado).
- São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. Gabinete do Secretário (1988) **Diagnóstico do perfil educacional do Estado de São Paulo**. 1978-1988. (Mimeografiado).
- São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. Gabinete do Secretário (1989) Subprojeto: **Educação: Ciclo Básico/Jornada única**. Vols. 1, 2 y 3.
- São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos y Normas Pedagógicas. (S/F) **Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo. FDE. V. 1 Recursos didáticos: sua utilização.
- São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1989) **Ciclo básico em jornada única: O encontro da teoria e da prática**. V 2. CENP/SE.
- São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1986) **Ciclo básico e a reorganização do ensino de 1º grau: sistemática de avaliação**. São Paulo SE/CENP.
- São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1986) **Retomando a proposta de alfabetização**. São Paulo, SE/CENP.
- São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1985) **Revendo a proposta de alfabetização**. SE/CENP.

Este artículo corresponde a la ponencia presentada por la profesora María Leila Alves en la sesión temática que acerca de Políticas de Alfabetización en América Latina tuviera lugar, el 7 de julio de este año, en el Segundo Congreso Latinoamericano de Lectoescritura.

LECTURA Y VIDA se ha propuesto continuar brindando espacios para la publicación de las conferencias centrales de ese Congreso así como también de las sesiones temáticas y de las comunicaciones libres, para que el debate iniciado continúe en los distintos ámbitos educativos de América Latina a lo largo del Año Internacional de la Alfabetización.

El Congreso constituyó un avance de las distintas líneas de acción previstas por la Asociación Internacional de Lectura para cumplir con el propósito enunciado por Unesco: eliminar el analfabetismo en el mundo durante la década 90-2000.