

TESIS RECIENTES

La alfabetización en la red estatal de escuelas públicas de San Pablo: Una historia de andar y desandar caminos

Marília Claret Geraes Duran

Este artículo presenta las principales contribuciones de la tesis de doctorado que defendí en la Pontificia Universidade Católica de San Pablo, Brasil, en el marco del Programa de Estudios de Posgrado en Psicología de la Educación.¹ Al trazar un breve panorama de la implantación del Ciclo Básico (CB) en la red de escuelas públicas del estado de São Paulo y sus desarrollos a lo largo de más de diez años, reflexiono acerca de las principales cuestiones que dominaron cada período de ese proceso complejo, buscando un análisis interpretativo y teórico de la historia de sus caminos y "descaminos", de sus avances y retrocesos.

La implementación del CB en las escuelas de la red estatal de enseñanza de São Paulo (Brasil)², hace poco más de 10 años, no puede ser entendida como una reforma más de tantas otras que se hicieron. Fue una medida de impacto que transformó los antiguos primero y segundo grados de la escuela primaria en un **continuo** –durante el cual el alumno realiza el proceso de aprendizaje sin interrupción– que excluye las reprobaciones en el primer año de escolaridad. Se procuraba así combatir uno de los más graves problemas de la enseñanza elemental en São Paulo y en todo el país: los índices inaceptables de reprobación y deserción de alumnos que alcanzaba al 40% de los niños en el primer año escolar.

A lo largo de sus 12 años, la política del CB consiguió sobrepasar una barrera jamás superada por la administración pública paulista: la de permanecer en el tiempo, lo que le permitió consolidar un aumento del 13% en los índices de promoción en relación con el régimen anterior de grados.

Por su continuidad en el tiempo –a pesar de sus incoherencias, errores y aciertos, de la mayor o menor aceptación por parte de las otras instancias del sistema–, esta propuesta merece un análisis cuidadoso porque representó un momento de ruptura, con una alta capacidad para alterar prácticas sedimentadas durante décadas. En ese sentido, la propuesta política del CB significó –y aún significa– enfrentar un problema histórico, haciendo posible la ampliación de las oportunidades educacionales de aquellos que ya entran en la escuela condenados, desde su inicio, al fracaso. El acrecentamiento de

¹ Este artículo fue escrito tomando en cuenta las observaciones críticas, las discusiones y los aspectos que enfatizara la mesa examinadora, compuesta por las profesoras doctoras: Madia Laura Barbosa Franco (orientadora), PUC-SP; Clarilza Prado de Souza, PUC-SP; Laurinda Ramalho de Almeida, PUC-SP; Cecília Azevedo Collares, UNICAMP; Elba Siqueira de Sá Barreto, USP/FCC; además de las contribuciones del profesor Dr. João Wanderley Geraldi, UNICAMP, que participó del jurado de calificación.

² En 1984 el CB fue implantado solamente para los alumnos inscriptos en los primeros grados de 5.500 escuelas primarias comunes y 11.500 escuelas rurales aisladas, abarcando un total de 842.238 alumnos y cerca de 30.000 profesores. En 1985, se extendió hasta el 2º año de escolaridad, llegando a 1.547.000 alumnos (580.000 ingresantes, 840.000 que continuaban; 137.000 retenidos en 1984 en segundo grado) y cerca de 50.000 profesores.

oportunidades se produjo, no tanto en lo que se refiere a la cantidad –mayor tiempo de escolaridad sin fracaso–, sino en cuanto a lo que atañe a la calidad –una alfabetización que supera los límites del analfabetismo funcional, situación en la que se encuentra la mayoría de la población que se considera alfabetizada–.

Es justamente ésa la discusión que trataré de establecer en mi trabajo: la implantación del CB representó una clara opción política, la opción de enfrentar a partir de los primeros grados, el problema de la lectura y escritura y de la democratización de la escuela.

La continuidad del CB –a pesar de las divergencias dentro de los propios órganos centrales y de las resistencias a la propuesta que fueron cediendo espacio a reivindicaciones que hicieran viable su implementación– dio sustento para la introducción de componentes teórico-prácticos que, además, calificaron la opción política asumida, apoyando un cambio en la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura. Las modificaciones propuestas produjeron un desorden circunstancial que merece ser discutido para saber si finalmente, al menos en parte, el objetivo fue alcanzado: ¿hubo o no cambios cualitativos? Si los hubo, ¿cuáles fueron sus alcances y cuáles sus limitaciones?

Evidentemente, la propuesta pedagógica del CB no se limita al componente lengua portuguesa / alfabetización; pero ése sí fue el tema privilegiado en mi análisis por varios motivos: primero, por ser ésta mi área de interés y aquella a la que me dediqué más intensamente en mi carrera profesional; segundo, porque considero que fue en el área de la alfabetización donde el eje del cambio paradigmático de la propuesta del CB se manifestó de manera sobresaliente; tercero, porque las mayores inversiones en capacitación y entrega de subsidios para el profesor se produjeron en esta área; y, finalmente, porque la adquisición de la lengua escrita representa un hito en la vida escolar, los mayores índices de repitencia ocurren exactamente en este período inicial y se relacionan íntimamente con la lecto-escritura: el fracaso inicial es el fracaso en la alfabetización.

Es preciso destacar que por haber participado desde 1984 como una de las coordinadoras del proceso de implementación del CB en la red estatal de São Paulo, asumiendo diferentes funciones a lo largo de más de una década, no me fue posible realizar una mirada desde afuera, al margen de la práctica social, tratando de ser neutral para descifrar “objetivamente” sus recortes. Sin embargo, intentaré conservar la distancia crítica necesaria para profundizar los conocimientos sobre el tema, sin dejar de lado la pasión y el orgullo de haber participado en la construcción de esa política que inclusive llegó a difundirse por varios estados brasileños.

Sobre el abordaje y procedimientos

Esos 12 años de implementación del CB incentivaron la reflexión, la investigación y el debate en torno de los grados iniciales. El CB se constituyó en objeto de estudios académicos: diferentes investigadores, con diversas interpretaciones, se ocuparon del análisis de esa política en diferentes momentos de su desarrollo.

La gran mayoría de esos estudios, basados en enfoques cualitativos, se sumergen en el análisis de lo cotidiano en busca de los meandros y de las dificultades de la puesta en marcha de esa política en grandes sistemas de enseñanza. Aunque se reconozca que tales estudios tienen un valor diagnóstico y amplían la comprensión acerca de cómo funciona el sistema educacional y de cómo actúan escuelas y profesores, poco contribuyen a proponer y encaminar soluciones.

El abordaje que escogí para la investigación del CB fue una tentativa de superar la separación entre enfoques macro y micro del fenómeno educacional. Fui a buscar los datos que me permitiesen documentar la historia de los avances en los retrocesos del CB. Para que esos datos tuviesen significación informativa, organicé categorías que recogían los lineamientos centrales de mi reflexión teórica, buscando poner en evidencia y analizar cuáles fueron las condiciones de posibilidad, cuáles fueron las "señales de reconocimiento", los acuerdos hechos acerca de esas condiciones de posibilidad para que la política del CB se pudiese desarrollar.

Una selección de las tesis de doctorado y de las disertaciones de maestría que se ocupan del análisis de esa política ha de contribuir para contextualizar el proceso de implementación y transformación del CB.

Los principales aportes de los estudios de seguimiento y evaluación realizados por la Secretaría de Educación, en los primeros años de implantación del CB, me ayudaron a componer el escenario más general de la práctica de alfabetización que se desarrollaba en ese momento y de su referente teórico.

A través del análisis de los principales documentos elaborados y divulgados por la Secretaría de Educación en esos doce años, cuyo temario estaba más dirigido hacia el CB, procure mostrar la ampliación progresiva de los enfoques en discusión sobre el tema y la perspectiva teórica que se fue privilegiando.

Sin embargo, por otro lado, el estudio del CB no pudo prescindir de un abordaje psicopedagógico y de un análisis más cualitativo que, en el cuadro de las "invenciones cotidianas", mostrase las formas como los profesores se fueron apropiando de las prescripciones estatales, ajustándose a ese discurso y reorganizando sus prácticas. Un análisis que permitiese entender las repercusiones de los cambios producidos en el desempeño de los alumnos de CB y que calificase los análisis macrosociales, realizados sobre la base de estadísticas oficiales, en un nivel de agregación bastante amplio, que

presentaban una mejora en las tasas de desempeño al final del CB de por lo menos 13 puntos porcentuales.

A partir de testimonios de los profesores del CB, participantes o no de un proceso sistemático de capacitación, trató de identificar las varias graduaciones posibles alrededor del eje central de un cambio paradigmático que se impuso en el área de alfabetización: las dimensiones positivas presentes, las rupturas, las contradicciones de sus enunciados. Considerando que la comprensión del discurso de otra persona requiere una orientación específica del oyente en relación con ella, intentó entender cómo fue que el profesor, a lo largo del proceso de implementación del CB, fue aprendiendo el discurso "del otro", o sea, cómo las "palabras ajenas" se tomaron "propias", cómo él se constituyó como sujeto.

A través de una investigación de evaluación realizada con alumnos del CB³, a partir del análisis de sus producciones escritas mediante un instrumento especialmente elaborado, procuró verificar si existían, y cuáles eran, las diferencias en el desempeño escolar de niños del CB (inicial y en continuidad) que habían tenido la oportunidad de pasar por un proceso de alfabetización en el que la lengua escrita aparecía en toda la complejidad de sus usos sociales. Desarrolló un análisis comparativo de las producciones escritas de un grupo de alumnos cuyos profesores participaban en un proceso sistemático de capacitación y las producciones de un grupo de alumnos cuyos profesores no formaban parte de ese proceso.

Fueron seleccionados para la aplicación del instrumento de investigación, alumnos del CB de profesores que participaban hacía por lo menos dos años, de un proceso sistemático de capacitación a través del **Projeto Alfabetização: Teoria e Prática** ("Proyecto Alfabetización: teoría y práctica"), tomando, a través de sorteo, un profesor por curso. Un segundo grupo fue integrado por alumnos de profesores no involucrados en el Proyecto, pero que pertenecían a la misma escuela que los profesores del primer grupo. Este criterio buscaba garantizar que ambos grupos presentasen condiciones socioeconómicas y culturales relativamente homogéneas, perteneciendo a un mismo contexto escolar: el mismo director, el mismo coordinador, las mismas condiciones de trabajo. La elección de la clase para el grupo de profesores no involucrados en la capacitación también provino de un sorteo. Además se tomó como segundo criterio para la selección de ese grupo, que el año de escolaridad de los niños fuese el mismo que el de los niños de los profesores involucrados en el proyecto de capacitación.

La aplicación del instrumento de investigación a los alumnos del CB fue realizada en el periodo noviembre/diciembre de 1993 y fue hecha por los mismos maestros de clase, bajo la orientación de un coordinador, para garantizar una cierta uniformidad. El instrumento de evaluación elaborado para los estudios realizados tenía como referencia su articulación con las concepciones que fundamentaban la propuesta de alfabetización que se

³ La investigación de evaluación realizada con los alumnos del CB fue desarrollada bajo mi coordinación, con apoyo de infraestructura y financiamiento de la Fundação para o Desenvolvimento de Educação (EDR/Secretaria de Estado da Educação) y contó con un equipo de auxiliares de investigación y un equipo técnico de la propia Fundación.

trataba de implementar (consolidada a través de las acciones del Proyecto Alfabetización: teoría y práctica), con el riesgo de que la propia evaluación realizada podía proporcionar, por incoherencia, datos y patrones inadecuados.

Considerando que la propuesta de trabajo en lectura y escritura que se discutía en las acciones de capacitación estaba centrada en la producción textual, entendido el texto como "todo pasaje hablado u escrito que constituye un todo unificado y coherente dentro de una determinada situación discursiva" (São Paulo / CENP, 1985:14), el instrumento de evaluación se subdividió en tres partes. La primera constó de dos fichas: la Ficha A, que debía ser completada con los datos del alumno -nombre, edad, nombre del padre, de la madre, dirección, ciudad- y la Ficha B, que debía ser completada con los datos de la escuela -nombre, maestro y clase-. La Ficha C, estaba compuesta por dos preguntas: "qué te gusta hacer en la escuela" y "qué te gusta leer". Finalmente, tanto para el CB inicial como para el CB continuo, los profesores debían orientar las producciones escritas de sus alumnos a partir de la siguiente consigna: "Escribe la historia que más te guste."

Se establecieron exigencias diferentes para el análisis de las producciones escritas, considerando el momento del proceso sistemático de adquisición de la lectura y escritura en que se encontraba el niño: según estuviera en el CB inicial o en el CB continuo.

Para el análisis de las fichas A y B de los niños del **CB inicial**, se tuvieron en cuenta (1) las escrituras alfabéticas, que pudiesen ser comprendidas, y (2) las respuestas no alfabéticas. Para la lectura de la ficha C, fueron incluidas en (1) las escrituras alfabéticas, en (2) las escrituras no alfabéticas, pero con posibilidad de lectura, y en (3) escrituras no alfabéticas.

Para los niños del **CB en continuidad**, fueron incluidas en (1) las respuestas escritas de manera convencional, inclusive con errores de ortografía si éstos no comprometían la legibilidad, como p.e., los errores por hipercorrección. En (2) se ubicaban las respuestas con imposibilidad de lectura. Para el análisis de la escritura no alfabética, se solicitó al profesor que, luego de la producción del texto, pidiese al niño que lea lo que escribió", haciendo anotaciones sobre la lectura al lado de la escritura: lo que el niño leyó, cómo lo leyó y otras observaciones que pudiesen ser útiles.

La lectura de la ficha C profundizó el análisis en cuanto al nivel de escritura presentado por el niño en su producción. A partir de esa ficha, se realizó el relevamiento de las preferencias de los alumnos en cuanto a los tipos de lectura a los que tenían acceso, aunque no fuese necesariamente en la escuela.

La lectura y el análisis de las producciones escritas de los alumnos se centraron en la descripción del producto -texto narrativo- en el nivel de la estructura textual ya alcanzado por el alumno. La posibilidad de establecer un análisis comparativo entre las producciones escritas de alumnos de los profesores que participaban en un proceso sistemático de capacitación y de alumnos de profesores que no participaban en ese proceso, se justifica en la medida en que se igualaban las dificultades de la tarea. Se eliminaron las

dificultades de composición, por tratarse de una reescritura; se eliminaron, también, las dificultades de pasar de lo natural a lo elaborado, por la existencia de un "*avant-texte*" ya compuesto literariamente (Teberosky, 1989:2).

Fueron analizados 20 ítems relativos a las cuestiones de macro y micro estructura de los textos a fin de verificar la presencia de: (1) la silueta del texto, o sea, la diagramación del texto –si era una lista, una narración, un anuncio, etc.–; (2) la disposición gráfica pertinente a ese tipo de texto; las palabras aisladas, esto es, palabras sueltas sin articulación de sentido; (3) frases independientes inspiradas en una estructura de "cartilla" o sea, la repetición del predicado en una orden directa, con ausencia de elementos cohesivos, ya sea del lenguaje oral o del escrito; (4) discurso directo con la introducción de diálogos en los textos; (5) la marcación de diálogos (cuando los había) y si esta marcación había sido hecha de forma adecuada o no.

El ítem (6) permitió una clasificación de los textos orientados: si eran textos narrativos o no, y cuando lo eran, si eran relatos o ficción. En la categoría "relatos" estaban incluidos todos los textos no ficcionales como relatos de experiencias, informes y noticias. Los anuncios, propagandas, descripciones, estaban incluidos en la categoría de textos no narrativos. Estaban también allí incluidas las cartas y mensajes, ya que no era el objetivo de esta investigación considerarlos en el análisis y no estaba prevista una categoría específica para ellos.

El análisis privilegió los textos narrativos ficcionales y, en ese campo (7) se buscó analizar los elementos que configuran un texto narrativo, o sea: la presencia de una situación inicial (1); inicio del conflicto (2), en el sentido de buscar evidencias de una posible ruptura de la narración, apenas anunciada; conflicto desarrollado (3), característica esencial del texto narrativo ficcional que muestra la elaboración de una frase, de un enredo y el desenlace (4).

Tomando en cuenta una mirada más amplia, en el conjunto de los textos analizados, narrativos o no, se privilegió aún el análisis de la comprensión del texto por el lector, lo que atañe a las lagunas (8) y la coherencia (9).

Los ítems de 11 a 20 estaban destinados al análisis de la micro-estructura del texto en relación con errores de transcripción del habla, segmentación, marcas de nasalización, errores de hipercorrección, punto final, puntuación interna, puntuación expresiva, párrafos, mayúsculas, conectivos.

Se realizó el análisis de los datos⁴ en dos niveles: en un primer nivel de análisis, la agregación de los datos con la utilización de cálculos estadísticos para la tabulación de resultados en función de los indicadores propuestos, permitió la organización de tablas descriptivas de las producciones escritas de los alumnos, considerando separadamente los alumnos del CB inicial y del CB en continuidad y el hecho de que sus profesores estuviesen involucrados o no en el proceso sistemático de capacitación.

⁴ Fueron analizados los trabajos escritos de los alumnos de 33 clases del CB (inicial y en continuidad), un total 928 pruebas.

En un segundo nivel de análisis, se introdujo el análisis de algunos textos producidos por alumnos del CB para mostrar que la lectura hecha de los textos producidos por los alumnos tiene la intención de obtener de ellos todo lo que ellos pudiesen proporcionar (a sus lectores) y que, en el momento de esta lectura, pudiese ser detectado (y no simplemente para obtener de ellos una respuesta puntual a una pregunta previa).

Esa cuestión señalada por Geraldí (1993:172) es particularmente importante si consideramos que el conjunto de textos analizados estuvo constituido por textos producidos por niños que recién se iniciaban en la escritura. Se trataba, fundamentalmente, de "borradores" que no habían pasado por la crítica de un adulto y menos aún, por la "autocensura" de sus autores, con la presencia de construcciones con lagunas, omisiones, ausencia de elementos cohesivos propios del lenguaje escrito y que fueron tomadas como cuestiones de base del conjunto de los textos analizados (Teberosky, 1988:6).

Principales contribuciones

De forma general, una de las principales contribuciones de ese estudio fue la de registrar la memoria de la Secretaría de Educación, constituyéndose en un cuidadoso y exhaustivo trabajo de documentación y sistematización de los datos de implantación de la política del CB en sus diferentes momentos: de construcción, de crítica, de reconstrucción, de cambios de enfoque, de avances y de retrocesos.

A pesar de los constantes esfuerzos de las Secretarías de Educación, tanto estatales como municipales, para producir documentos y desarrollar orientaciones a los maestros, sus muchos proyectos se transformaron en relatos olvidados en los anaqueles. Con cada nuevo gobierno, las palabras de orden parecen ser "deshacer", "desmontar todo lo hecho", ien un proceso de eterno recomenzar!

Por eso mismo, uno de los grandes méritos de este trabajo es el de contribuir a llamar la atención de los funcionarios políticos sobre la importante cuestión de que las políticas educacionales no pueden estar sujetas al sabor y al gusto de las discontinuidades político-administrativas y al sabor y al gusto de los gobiernos y de sus partidos.

Otro aspecto que merece ser destacado es la metodología de la investigación, pues se trata de una tentativa de superar la separación que suele prevalecer entre los abordajes macro y micro en el estudio de los fenómenos educacionales. En ese sentido, el trabajo busca relacionar la cuestión macro de implantación de una política pública con el abordaje micro o psicopedagógico, tratando de establecer una intersección y un puente con un análisis más cualitativo que se sumerja en lo cotidiano del aula y de las prácticas de maestros y alumnos, mediadas por el lenguaje, ya sea el del discurso de los maestros o el de las producciones escritas de los alumnos.

Quiero además destacar las contribuciones de este trabajo en el sentido de mostrar los cambios que se van operando en el sistema estatal paulista a partir de las condiciones de posibilidad que se plantearon una vez decidida la implantación del CB, desde 1984.

Una de ellas atañe a la nueva pedagogía de la alfabetización que se va construyendo y constituyéndose a lo largo del período, en el contexto de las discusiones con los docentes que enfrentaron esos desafíos de un cambio conceptual y desarrollaron una reflexión *sobre* y *en* la propia práctica. Las discusiones sobre la producción del fracaso escolar dentro de la escuela, con la revisión crítica de los preconceptos y estereotipos en relación con los grupos más pobres de la población, gran parte marginada de la escuela; el abordaje constructivista mediado por la psicogénesis de la lengua escrita y las contribuciones de la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística del texto, en el cuadro de las discusiones sobre la adquisición de la lengua escrita por el niño en el proceso de escolarización regular, constituyen los logros del cambio paradigmático que se impuso en el área de la alfabetización, teniendo como marco, los años 85/86.

En los esfuerzos de reconceptualización del área, la búsqueda de un modelo de capacitación docente se concretó en el Proyecto Alfabetización: teoría y práctica, desarrollado en el período 92/94, el cual se constituyó en una experiencia de formación continua que hizo posible en el aula, un trabajo con lectura y producción de textos para la formación de autores y lectores.

La concreción de ese Proyecto está íntimamente relacionada con el tiempo, dado que parecía un proyecto imposible de desarrollar en 1984 cuando no había una cultura de la capacitación en servicio. Durante el proceso de implementación del CB, a lo largo de más de una década, diferentes grupos en el interior de los propios organismos de la Secretaria de Educación, fueron tomando conciencia de la necesidad de una capacitación continua y no contradictoria con la propia opción teórica asumida, contribuyendo así con la producción y generalización del cambio en la concepción y práctica de la lectura y la escritura y creando, de esta manera, otra cultura de la capacitación.

Aunque de forma fragmentaria o parcial, los testimonios de los maestros mostraron algunas de las dimensiones presentes en la apropiación del proyecto político-pedagógico del CB y de la consecuente propuesta de alfabetización. Las diferencias de concepción con respecto a los niños y sus procesos cognitivos estuvieron marcadas por la forma como los maestros dirigían su mirada hacia los alumnos, y se expresan más por la negación de las posturas tildadas como tradicionales que propiamente por las características que configurarían una adhesión al constructivismo.

Las cuestiones del lenguaje y las formas de organizar la enseñanza de la lectura y la escritura aparecían como centrales cuando los maestros trataban de marcar las diferencias en relación con un trabajo tradicional –la referencia al trabajo con textos era una de las marcas distintivas–. La inseguridad era un sentimiento comúnmente afirmado. En algunos casos, el profesor verbalizaba un enunciado que negaba el cambio, pero la propia negación encuentra una

forma para estructurar el cambio (por la utilización de libros de literatura infantil, de textos, por la consideración de las hipótesis de los niños). Esas formas halladas, aunque difusas, comenzaban a conquistar una cierta concreción: los maestros se decían “confundidos”.

Los resultados de la investigación de campo mostraron las diferencias halladas entre los textos narrativos de ficción producidos por los alumnos del CB, del grupo de profesores involucrados en el “Proyecto Alfabetización: teoría y práctica” (GPE) y los textos producidos por alumnos de profesores que no participaban en el Proyecto:

- ▲ En relación con la macroestructura del texto, los alumnos de GPE presentaban textos más complejos, coherentes y cohesivos, con todas las características de una narración ficcional: situación inicial, inicio del conflicto, conflicto desarrollado –característica esencial del texto narrativo ficcional– con la elaboración del nudo y desenlace. Estas características inclusive estaban presentes en aproximadamente el 80% de los textos de alumnos del CB inicial.
- ▲ En relación con las cuestiones de microestructura del texto, también fueron los alumnos del GPE los que presentaron un mejor desempeño. La ortografía, la puntuación, la segmentación del texto y la utilización de párrafos formaron parte del conjunto de las preocupaciones de los alumnos de ese grupo.

Los datos de la microestructura textual resultaron particularmente importantes para revertir la idea, comúnmente imputada a la propuesta de orientación constructivista, de que existe una facilitación del trabajo en relación con la ortografía. Los datos presentados no ofrecieron ninguna evidencia de que la cuestión de la ortografía, al igual que la de la puntuación y de la organización en párrafos, sean dejadas de lado por los niños del GPE, inclusive los del CB inicial. Esa es más bien una idea errónea que funciona ideológicamente para una (des)caracterización del trabajo que se venía haciendo en el CB en relación con su propuesta de alfabetización que ponía énfasis en las actividades de lengua escrita vinculado con el trabajo con textos, con la producción de textos (orales y escritos).

Entre tanto, la producción y generalización de los cambios paradigmáticos que se inscriben en la historia de la implementación del CB necesitan ser entendidos en su dimensión de una heterogeneidad constitutiva que es, simultáneamente, afirmación y negación. No hay un grupo de profesores incorporados en el “Proyecto Alfabetización: teoría y práctica” y un grupo de profesores no incorporados, sino que los enunciados transitan de un grupo a otro: uno es constitutivo del otro. Con esto quiero afirmar que los cambios que se operaron en la teoría y en la práctica de la lectura y escritura de los maestros involucrados en el proceso sistemático de capacitación, se diseminaron a través de todo el grupo de maestros del CB.⁵

⁵ En el momento en que finalizaba este artículo, los resultados generales del Estado de São Paulo, en relación con los datos de aprobación de los alumnos de los terceros grados en 1995, a partir de la aplicación de una prueba estandarizada, mostraban índices superiores al 70% de respuestas consideradas correctas en el área curricular Lengua Portuguesa. Esos datos, por un

Me gustaría, además, señalar la contribución de la metodología utilizada para el análisis de las producciones de los alumnos. En ese nivel de agregación de datos, la utilización de cálculos estadísticos para la tabulación de los resultados, en función de los indicadores propuestos, permitió captar más el "material", más el "producto" que su "forma" en términos de registro del proceso de producción. El análisis de algunos de los textos producidos por los alumnos del CB tiene la intención de mostrar lo heterogéneo y no lo homogéneo que la utilización estadística reproduce. Y también, la permanente interacción que se estableció entre los autores y sus lectores para que la lectura no se hiciese lineal, sino una negociación de sentidos, privilegiando la intencionalidad de sus autores y dándoles la voz.

También es válido destacar la pertinencia de la categoría de los "posibles" (tomada de Certeau, 1995) para el análisis de una política pública como la del CB, porque exploró y ahondó en la búsqueda de caminos, rompiendo con perspectivas de análisis que, por explorar la vertiente de lo cotidiano, no producen rupturas ni encaminan soluciones para los problemas detectados, insistiendo en conclusiones que descartan la posibilidad de cambio a través de políticas públicas, negando que haya habido transformaciones con la implantación del CB.

Finalmente, me gustaría señalar lo que dice la profesora Dra. Elba Siqueira de Sá Barreto, de la mesa examinadora, respecto de esta investigación:

"Uno de los grandes méritos de esta tesis fue demostrar que es posible el cambio en las políticas públicas, que es posible encontrar caminos para una enseñanza de calidad dentro de una enseñanza masiva; que la búsqueda inquieta y persistente de enseñanza masiva de calidad puede funcionar también como estímulo y desafío de la propia producción académica, que es desafiada a brindar respuestas a problemas tan grandes que todos tenemos que enfrentarlos..."

lado, consagran la propuesta político-pedagógica iniciada por el CB en relación con esa área; y por el otro, se refieren al programa de capacitación llevado a cabo y su capacidad de diseminación en todo el estado.

Referencias bibliográficas

Geraldi, J. W (1993) **Portos de passagem**. São Paulo, Martins Fontes.

Teberosky, Ana (1989) "La escritura de textos narrativos." En **Infancia y Aprendizaje**, 46. España, Madrid.

****Emilia Ferreiro nos ha hecho llegar sus comentarios acerca de la evaluación realizada en el Estado de São Paulo, sobre los resultados obtenidos en el CB al cual se refiere este artículo. Dada la importancia de esta evaluación de una propuesta alternativa de alfabetización, decidimos incluirla en este CD, ND.***