



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La enseñanza de la literatura en educación de adultos en Salta, Capital Título

Autor:

Bustamante, Patricia Beatríz

Tutor:

2006

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS
5-2-5

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
U.B.A.

TESIS 5-2-5

FACULTAD de FILOSOFIA y LET	
Nº 832146	MES
19 DIC 2006	
Agr.	ENTRADAS

La enseñanza de la literatura en educación de adultos en Salta, Capital

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Patricia Beatriz Bustamante

D.N.I. 17.131.225

Buenos Aires, 18 de diciembre de 2006.

TESIS
5-2-5

ÍNDICE**PRESENTACIÓN**

Estado de la cuestión.....	p.1
Recorte del objeto y marco teórico general	p.5

CAPÍTULO I.- SABÍAMOS QUE ÍBAMOS A CAMBIAR LA COSA

La educación de adultos en el país	p.15
Focalizando la historia de los B.S.P.A.....	p.28
Las diferencias del B.S.P.A frente a D.I.N.E.A.	p.39

CAPÍTULO II.- EL B.S.P.A ERA UNA HOGUERA p.57**CAPÍTULO III.- MIRANDO SIEMPRE LO NUESTRO** p.69

CAPÍTULO IV.- ¡HABÍA MADERA PARA TALLAR!	p.84
La enseñanza de la literatura	p.95

**CAPÍTULO V.- ELLOS ARMABAN UN ROMPECABEZAS
CONSIGO MISMOS** p.122**CONCLUSIONES.....** p.135**BIBLIOGRAFÍA.....**p. 137**ANEXO: LO QUE DICEN LOS PROTAGONISTAS**

PRESENTACIÓN

Estado de la cuestión

¿Por qué intentar reconstruir hoy la experiencia de enseñanza de la literatura en educación de adultos llevada a cabo en la provincia de Salta entre 1986 y 1991?

Varias son las respuestas posibles a este primer interrogante. La primera, sin lugar a dudas, gira en torno de los requerimientos y desafíos de la construcción de un campo problemático y controversial como el de la didáctica de la lengua y literatura. Pensar en la construcción de una didáctica específica, constituida en torno de los contenidos disciplinares (Davini, 1998), implica recuperar estudios concretos sobre las prácticas para producir conocimiento situado que permita pensar en las proyecciones y caminos actuales y futuros de los estudios disciplinares.

Optar por la noción de "didáctica específica" implica polemizar con ciertas posiciones prescriptivas que entendieron el campo de las didácticas especiales como un reservorio de "recetas" y prescripciones acerca de *cómo* enseñar determinada disciplina. Tal carácter aplicacionista instaló un sentido común para la investigación en este ámbito. Así, parecía esperable que un trabajo de investigación en el área de la didáctica de la lengua y la literatura "probara" la aplicabilidad de ciertas teorías disciplinares para la enseñanza. Podemos reconocer, por ejemplo, cómo proliferaron investigaciones que –recuperando estudios psicolingüísticos– se dedicaron a medir y evaluar la comprensión lectora en los diferentes niveles educativos u otras que estudiaron la "aplicación" de los signos de puntuación o de otros conceptos gramaticales en los escritos de estudiantes de distintos niveles educativos.

En general, afirman algunos investigadores, la educación ha sido rica en prescripciones y pobre en descripciones (Goodson, 2004) Recuperando este concepto, pretendemos con este trabajo encarar una indagación que busque comprender y describir las diversas variables que configuraron un modo particular de enseñar lengua y literatura en educación de adultos en Salta, en el período comprendido entre 1986 y 1991.

A este panorama se suma el hecho de que la investigación en el campo de la didáctica específica comprende necesariamente el entrecruzamiento de cuestiones relacionadas con la enseñanza de contenidos disciplinares, con los sujetos que enseñan y aprenden, con el micro-contexto institucional enmarcado en el macro-contexto socio-cultural y con la serie de prácticas y representaciones que en ellos se juegan. Por todo esto, entendemos que trabajo de campo, disciplina, sujetos, instituciones, se entrelazan en diferentes demandas y confluyen en la práctica investigativa.

Resulta evidente la necesidad de polemizar con el carácter "aplicacionista" asignado a las didácticas especiales. Desde allí, también podemos adherir a la denominación de "didácticas específicas" como un saber autónomo entre el saber disciplinar y el pedagógico pero que se nutre de ambos. Si entendemos la didáctica como una disciplina de intervención social es indudable que no podemos descontextualizarla de las prácticas sociales que los sujetos concretos llevan adelante. La investigación en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se presenta así como un espacio amplio de reflexión sobre los procesos sociales en los que lenguaje y educación se intersectan. Esta perspectiva permitiría entender la didáctica de la lengua y la literatura más allá del lugar de la transformación de los contenidos académicos en contenidos de enseñanza, para encararla como un ámbito de indagación y comprensión de ciertas prácticas sociales en las que el uso y el valor de la lengua y sus distintas manifestaciones son diversos. Así, la lengua es entendida como una práctica del cuerpo social que comparte sus condiciones históricas y contextuales.

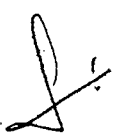


En el caso que nos ocupa, la enseñanza de la literatura, es evidente que ésta se entrelaza íntimamente con la formación de lectores y con las demandas sociales que la escuela recibe en torno de ella. Pensar en la formación de lectores implica trascender el contexto escolar para reflexionar acerca de lo que la lectura representa a nivel social y en los caminos y modos de "ser lector" hoy. Por ello, esta tesis considera y recupera estudios en esta línea.

Son diversas las investigaciones, hoy, que –desde enfoques cualitativos y perspectivas multidisciplinares- intentan entender los vínculos de los lectores con la literatura en el marco de los estudios sobre la cultura escrita. Entre ellos, a pesar de no referirse precisamente al ámbito escolar, nos resultan particularmente orientadores los llevados a cabo por Michèle Petit (1999 y 2001), respecto de los jóvenes y la lectura en tanto nos permiten reconocer la importancia de ésta en la constitución de la subjetividad y la figura del *mediador* como quien tiende puentes entre los lectores y los textos.

En el marco de los estudios de campo en formación de lectores, Charles Sarland (2003) nos aporta un interesante análisis sobre el éxito de los considerados "géneros menores" entre los jóvenes lectores, frente a las prescripciones de la currícula escolar. Por su parte, Joëlle Bahloul (2002) nos permite cuestionarnos perspectivas estigmatizadoras acerca de los "no lectores" o los "poco lectores" mientras Michel Peroni (2003) nos permite acercarnos a relatos de vida de obreros y presos a partir de los cuales podemos intentar comprender diferentes formas de ser lector.

En idéntica línea de estudios cualitativos que recuperen diversas vertientes y disciplinas, parece fundamental reconocer una historia de las prácticas de la enseñanza que permita conocer cómo se va configurando este campo y las perspectivas de investigación que en él se abren. Si bien es posible relevar a nivel internacional diferentes estudios en esta línea, nos parece interesante

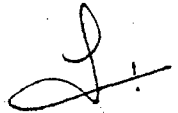


señalar que en este momento, en nuestro país, una serie de investigadores se encuentra buscando comprender y describir la diversidad de prácticas que se registran en la didáctica de la lengua y la literatura. Entre ellas, podemos señalar la de la Licenciada Carolina Cuesta, de la Universidad de La Plata, quien llevó adelante su tesis de sobre los modos de leer de estudiantes de nivel medio.

En una línea similar, en la Universidad Nacional de Comahue, la profesora Elena Almada analiza cómo leen literatura infantil niños en edad escolar, mientras en la Universidad de Tucumán, la profesora Elba Amado desarrolla un trabajo de campo investigando los modos de leer literatura de niños y jóvenes provenientes de sectores sociales vulnerables.

En el ámbito del Ministerio de Educación de la provincia de Salta, el Plan Provincial "Abriendo mundos... *Salta lee y escribe*" lleva adelante un trabajo de indagación de formación de lectores sobre el que indagan escribiendo sus prácticas.

Además, es necesario indicar, al momento de la escritura final de esta tesis, la aparición de publicaciones como la revista *Lulú Coquette*, dedicada específicamente a difundir los estudios en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura que se llevan a cabo en el país junto a una serie de libros en diferentes editoriales y a la colección "Formación docente-Lengua y Literatura" de ediciones del Zorzal. En ambos casos, se trata de apuestas editoriales que recogen diferentes líneas y reflexiones en torno de la formación de lectores, de las prácticas de escritura, de la historia de las prácticas de la enseñanza en el país, entre otras. Se trata, en suma, de un intento por desarrollar y sostener una perspectiva sociocultural para la aproximación a la didáctica de la lengua y la literatura dando cuenta, al mismo tiempo, del impulso de un campo en constitución y afianzamiento.



Si, como sostiene Gustavo Bombini la didáctica se constituye como una "...práctica de interpelación de los sujetos sociales..." (2001:24) resulta evidente que escribir las prácticas, darles otro estatuto desde la recuperación de las experiencias de sus actores, se presenta como un capítulo ineludible en la búsqueda de intentar comprender qué pasa con la enseñanza de la literatura en el ámbito de la educación de adultos que se lleva a cabo hoy en nuestra provincia.

Recorte del objeto y marco teórico general:

A partir de este estado, la presente investigación pretende avanzar en la particular puesta en funcionamiento de un proyecto educativo denominado "Bachillerato Salteño para Adultos" (en adelante B.S.P.A.), cuya experiencia fundacional entendemos puede considerarse como una alternativa pedagógica en las prácticas educativas y en los modelos de profesionalización docente en la provincia de Salta.

Recurrimos aquí a la noción de *alternativa pedagógica* entendida por Puiggrós (1996) como aquellos eventos que intentan "*crear otra normalidad contra la normalidad existente*". En efecto, la autora, en el Capítulo I del primer tomo de su historia de la educación en nuestro país, define el concepto para recopilar una variedad de experiencias educativas que se distinguen del modelo dominante por atender a sectores poblacionales habitualmente marginados del sistema de educación formal y ser fundamentalmente democratizadores. Esperamos, a lo largo de este trabajo poder contextualizar los datos que nos permiten considerar, pues, a los B.S.P.A. como una *alternativa pedagógica* en el sentido descripto.

Hemos recortado el lapso del período 1986-1991, que denominamos fundacional en la comprensión de que a partir de 1991 se registra la primera *crisis* (Fernández, 1994) en la vida de la institución, en tanto replanteo y



abandono de algunos elementos utópicos de los comienzos. Este momento de "crisis" es identificado por los protagonistas de la época con el momento del cambio en la gestión política de la educación en la provincia, lo que generó una serie de transformaciones en los B.S.P.A. como "proyecto piloto"¹

Por otra parte, podemos considerar la importancia de estudiar la experiencia B.S.P.A. del período fundacional recuperando –ante el interrogante inicial- respuestas que rondan el orden de lo educativo en un sentido amplio. La reforma educativa en el país, impulsada por la Ley Nacional 24.195 ha producido una serie de desplazamientos en la educación de adultos. Salta es una de las provincias del país que ha ejecutado de modo total esta reforma, en todos los niveles y modalidades de la educación. En este contexto, la existencia de dos sistemas específicos como los centros dependientes de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (D.I.N.E.A.) y los provenientes de la experiencia de los Bachilleratos Salteños Para Adultos (B.S.P.A.) en la provincia, ha confluído hoy en un solo proyecto curricular. Se unificaron, así, dos modos de entender la adultez y sus necesidades educativas y de organizar las prácticas docentes para atenderlas.

Resulta evidente que, en general, las dificultades de las reformas educativas de los últimos años dan cuenta de la crisis de las prescripciones en educación. Los diversos intentos de realizar "reformas a prueba de docentes", realizadas sin la intervención del colectivo docente, han resultado en diferentes grados de frustración. Hernández, en el prólogo que realiza al libro editado por Ivor Goodson (2004) señala que la investigación sobre los procesos de transformación educativa ha puesto de manifiesto que –para que tenga lugar un cambio real- es necesario promover "*comunidades de*

¹ Recurrimos aquí a la denominación usada en la época para justificar las características de búsqueda y cambios que la experiencia iba produciendo. De este modo, desde una gran resolución marco, se generaban diferentes reajustes curriculares durante los años de fundación y establecimiento del sistema analizado. (Cfr. Entrevista 6)

práctica en las que las convicciones puedan discutirse con otros..." En esta línea, el presente trabajo pretende ofrecer un aporte más a la discusión sobre las prácticas docentes en el área de la lengua y la literatura en la educación de adultos, a las puertas de una nueva ley de educación nacional que tendrá sus impactos en la actual organización curricular.

Encaramos esta investigación acerca de las prácticas docentes repensando la distinción que realiza Daniel Feldman (1993), frente a *prácticas pedagógicas* en los siguientes términos:

... 'práctica docente' engloba un conjunto diverso de dimensiones relacionadas con el trabajo de los maestros en las escuelas. Éstas incluyen múltiples relaciones en el ámbito de la clase, las relaciones institucionales y con la comunidad, la actividad sindical, el involucramiento personal y las representaciones profundas sobre la propia actividad, los procesos de formación, etc. Con el término 'práctica pedagógica' pretendo denominar de manera más específica las relaciones entre docentes, alumnos y conocimiento en torno de enseñar y aprender en el marco de la clase (...) pero, simultáneamente, designa aquellas prácticas que rodean de manera directa esta relación: las prácticas curriculares como expresión de conocimiento y un plan global para la instrucción; la capacitación como expresión de la propuesta pedagógica; el planeamiento como organización del sistema... (1993: 29-30)

Desde estos referentes conceptuales, entendemos que el presente trabajo de indagación gira en torno de las prácticas docentes ya que parte del análisis de prácticas pedagógicas a través de la recuperación de documentos curriculares, líneas de formación y capacitación docente, pero avanza sobre ellas a partir del análisis de las narrativas de los actores involucrados. Es decir que entendemos que unas prácticas les dan sentido a las otras y se retroalimentan mutuamente.

Al inicio de la investigación y del análisis de los documentos curriculares recopilados para el trabajo, nos resultó evidente que si bien éstos

proporcionaban importantes datos sobre la experiencia de los B.S.P.A. en la provincia de Salta, resultaban insuficientes para reconstruir la "práctica docente", en tanto era necesario indagar en la variedad de representaciones y relaciones que tenían los docentes que participaron en el momento fundacional. Por ello, se acudió a métodos cualitativos de investigación y se tomó la decisión de utilizar algunas estrategias de la indagación narrativa.

La investigación narrativa tiene una larga tradición en educación, sostenida en la convicción de que los seres humanos somos sujetos contadores de historias y que resignificamos nuestras vidas a partir de estas narraciones. Al respecto, afirman Connelly y Clandinin:

...la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias... (1995: 12)

En la investigación que nos ocupa, los relatos que realizaron los docentes entrevistados sobre sus prácticas nos permitieron reconocer una serie de variables como caracterización de la población asistente a los B.S.P.A., prácticas y representaciones en torno de enseñar y aprender lengua y literatura, trayectorias personales y profesionales de los docentes, perspectivas y valoraciones sobre la educación de adultos, entre otras. Algunas de estas variables fueron encaradas hasta su saturación a fin de reconocer desde ellas categorías emergentes para el desarrollo de este escrito.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) sostienen la importancia de distinguir la *investigación narrativa* de la *narrativa* misma y del *uso de la narrativa*. Reconocen la *investigación narrativa* como un método, dentro de la investigación cualitativa, consistente en una forma de escritura, análisis y descripción de los datos en forma de relato, mientras reservan la denominación *narrativa* para el relato y *uso de la narrativa* como dispositivo

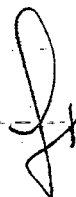
utilizado para promover el cambio en las prácticas. En nuestro caso, tomamos *investigación narrativa* como categoría amplia en la que encuadramos uno de los modos centrales de obtención de datos para este trabajo -las entrevistas a los protagonistas del período fundacional de la institución analizada- y el estilo de la presente escritura, encarada como un *libro de voces*, en el que se traman las voces de los docentes protagonistas con las de los documentos institucionales y la de la propia investigadora.

El tiempo narrativo, como señala Ricoeur (1987), es tiempo humanamente relevante, en tanto su importancia radica en los significados que se asignan a los acontecimientos. Desde esta perspectiva, pensar el lugar de la educación de adultos hoy implica preguntarnos por el modo de realizar una interpretación narrativa de una experiencia puntual, la de los B.S.P.A. del período fundacional, para pensar desde ella perspectivas futuras. Se trata, pues, de preguntarnos acerca de la posición a asumir para capturar los acontecimientos y organizarlos en una trama significativa, a fin de reconocer el "presente" no desde la instantaneidad, desde lo efímero e inmediato, sino desde un momento significativo del recorrido de la historia de esta institución que nos permita abrir un horizonte temporal.

Afirma Jorge Larrosa (1996):

...La narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, sino la modalidad discursiva que establece la posición del sujeto y las reglas de su construcción en una trama. En ese mismo sentido, el desarrollo de nuestra autocomprensión dependerá de nuestra participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias...
(1996: 471-472)

La cita se constituye en un argumento más a favor de la opción teórica y metodológica de encarar esta investigación desde una perspectiva narrativa que permita la visibilidad de una experiencia educativa relevante en el



ámbito de la provincia de Salta, en la que tanto los entrevistados como la investigadora estuvieron implicados como partes constitutivas de redes de comunicación que intentaron entender una modalidad en la educación de adultos.

Encarar una investigación de este tipo implicó, pues, buscar la oportunidad de entrevistar a los protagonistas de estos B.S.P.A. fundacionales para reconstruir la historia, contando, de nuevas maneras, las "mismas" historias. Este modo de acercarnos a los acontecimientos pretendió reconstruirlos desde la perspectiva de las personas que los vivieron, quienes formularon al mismo tiempo consideraciones sobre el presente y el futuro de la educación de adultos en las instituciones que repasaban desde su recuerdo. Por razones metodológicas y de los objetivos de la presente indagación, después de un trabajo previo de muestreo, en el que se entrevistó a un docente fundador de cada área o taller, seleccionado de modo aleatorio, se procedió a focalizar la muestra en los docentes fundadores que se desempeñaron en los B.S.P.A. en el área de Comunicación y Expresión² y en la Coordinadora General del sistema³.

Las entrevistas realizadas dan cuenta de una particular recuperación de las *prácticas docentes* y de las *prácticas pedagógicas* (Feldman, 1993) de los profesores que se desempeñaron en los B.S.P.A. durante el período 1986-1991, en tanto recogen, desde el plano de los recuerdos, diversos acontecimientos y los ensamblan en un solo relato, mediante un interesante proceso reflexivo de balance y nostalgia. Esto nos permite reconocer una serie de representaciones que los docentes tienen acerca de la enseñanza de la lengua, en general, y de la lectura de literatura en educación de adultos, en particular. Representaciones que dialogan, polemizan, se

² Once entrevistas incluidas en el anexo, trabajadas con método comparativo constante, a fin de identificar categorías emergentes desde las cuales enmarcar el análisis. En el anexo se presentan organizadas en el orden cronológico en que fueron realizadas.

³ Una entrevista, la sexta llevada a cabo, cuyo análisis se abordó finalizada las dos primeras rondas de lectura de las once anteriores.



intersectan y entraman en un discurso y una práctica en torno de la enseñanza de la literatura que recupera aspectos relacionados con el compromiso social, la educación como modo de intervención transformador y la literatura como discurso de alta condensación e impacto en la constitución de la subjetividad.

Estas consideraciones e historias fueron cruzadas con el análisis de la documentación institucional (libros de temas, cartillas, circulares y normativa interna) obtenida mediante el trabajo de investigación de archivos en los cinco centros B.S.P.A. fundados inicialmente en la ciudad de Salta. Ello permitió encontrar una serie de líneas para reflexionar sobre un importante momento de creación de un sistema de educación de adultos en la provincia. La necesidad de redefiniciones, la búsqueda de respuestas en la actual coyuntura educativa, justifican la presente tesis en tanto la reconstrucción de la historia fundacional permite pensar el estado de la educación de adultos hoy y sus proyecciones posibles.

Por otra parte, la indagación realizada y el intento de reconstrucción de las trayectorias profesionales de los actores entrevistados nos llevó a remontarnos en el tiempo, intentando entender por qué en el período que va desde 1986 a 1991 aparecen prácticas de enseñanza de la literatura ligadas a la época histórica del sesenta-setenta. Esto llevó a la necesaria exploración de algunas líneas de formación docente para entender la configuración de estas prácticas.

Recuperamos aquí algunos conceptos de Ferry respecto de que la formación docente resulta un concepto clave para entender el sistema educativo. En tanto

...la institución de formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica, lugar donde se efectúa la interiorización (...) de los valores y normas de una sociedad con miras a una futura exteriorización dentro de la acción educativa... (1990: 11 y 12)



es indudable que al pretender comprender determinadas prácticas debemos también remitirnos a entender cómo se formaron los docentes que las llevan a cabo. En este sentido, la mayoría de los entrevistados comparte una misma franja temporal de formación, que va desde 1982 aproximadamente a 1988⁴, es decir, en la última etapa de la dictadura y la recuperación democrática en la República Argentina. De hecho, una serie de variables (más allá de los planes de estudios oficiales) impactaron en el trayecto de formación inicial de los profesionales entrevistados: la recuperación democrática del país, el regreso al ámbito académico de exiliados y cesanteados por razones ideológicas, el acceso a bibliografía prohibida, la movilización socio-cultural del contexto.

En la línea de entender estas trayectorias profesionales fue útil nuevamente Goodson (2994) en tanto nos permitió decidir metodológicamente nuevos encuentros con los protagonistas de la experiencia B.S.P.A. fundacional a fin de contrastar los primeros hallazgos que el análisis de las entrevistas arrojaba. De este modo, junto al rescate de voces que constituyen testimonios de un modo de hacer docente cotidiano se puede entretejer la reconstrucción de una etapa histórica en la educación de la provincia.

Por todo lo expuesto, lo que comenzó siendo un trabajo acerca de la enseñanza de la literatura en educación de adultos en Salta, durante el período 1986-1991, se ha ido abriendo en diferentes líneas de reflexión que abordan tanto cuestiones políticas y sociales como aspectos relacionados con la formación docente para llegar al análisis de las experiencias de enseñanza de la literatura en los Bachilleratos Salteños para Adultos.

⁴ A fin de entender mejor el lugar de enunciación de cada entrevistado, al comienzo de su entrevista se completó un cuadro en el que se consigna nivel educativo de origen del título, trayectoria social y profesional y franja etaria.

El itinerario a recorrer en los diferentes capítulos comprende aspectos relacionados con:

- ✧ El macroproyecto sociocultural de la época del sesenta/setenta.
- ✧ La llegada al poder de un gobierno peronista después del golpe.
- ✧ Los B.S.P.A. como alternativa pedagógica.
- ✧ El área de Comunicación y Expresión como innovación curricular.
- ✧ La enseñanza de literatura en el marco de la educación de adultos

Cabe una última aclaración de estilo: la importancia de la voz de los protagonistas nos ha llevado a privilegiarla eligiendo, incluso, algunas de sus más provocadoras metáforas como títulos de los distintos capítulos de este trabajo. La decisión de titular así cada apartado constituye ya toda una línea de interpretación en la que la voz de la investigadora se funde con la de los entrevistados, otorgando particular relevancia a las voces de los sujetos. Pretendemos, de este modo, recuperarlas y revalorizarlas en el afianzamiento de una práctica investigativa que se constituya en oportunidad dialógica de construcción compartida de sentidos.

El desarrollo de esta tesis comprende:

- ✧ Capítulo I, "Sabíamos que íbamos a cambiar la cosa", en el que se realiza un recorrido general por la historia de la educación de adultos en el país, para focalizar en el análisis de los documentos curriculares que orientaban los dos sistemas de educación de adultos existentes en la provincia en el período estudiado: B.S.P.A. y D.I.N.E.A.
- ✧ Capítulo II, "El B.S.P.A. era una hoguera", dedicado al análisis puntual de una serie de dispositivos institucionales y decisiones curriculares que caracterizaron la enseñanza de la lengua y la literatura en el marco del área de Comunicación y Expresión de los bachilleratos analizados.
- ✧ Capítulo III, "Mirando siempre lo nuestro", donde se sintetizan los principios rectores de la experiencia de la institución en el ámbito de

las decisiones relacionadas con la ideología de la literatura que orientó de su enseñanza, desde una perspectiva latinoamericanista y de reconocimiento de la heterogeneidad cultural.

- ❖ Capítulo IV, "¡Había madera para tallar...!", en el que se focalizan las prácticas de enseñanza de la literatura innovadoras para la época.
- ❖ Capítulo V. "Ellos armaban un rompecabezas consigo mismos..." , dedicado al análisis de una serie de prácticas de promoción cultural ligadas a la enseñanza de la literatura llevada a cabo en esta experiencia de educación de adultos.
- ❖ Conclusiones

Capítulo I: SABÍAMOS QUE ÍBAMOS A CAMBIAR LA COSA...¹

La educación de adultos en el país

Para entender más cabalmente el contexto general en el que se surgen los B.S.P.A., consideramos necesario realizar un rápido recorrido por la evolución histórica de la educación de adultos en Argentina. Ello nos permitirá intentar describir en qué marcos conceptuales se fueron dando los cambios que ésta ha vivido y cómo incidió este devenir histórico en los dos sistemas, D.I.N.E.A. y B.S.P.A., existentes en la provincia hasta su unificación en la reforma de 1994.

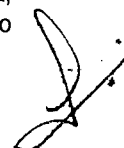
Sostiene Lidia Rodríguez :

... La educación de adultos fue un objeto construido por la pedagogía dominante fundante del sistema escolar, como otro elemento dentro del discurso educativo en general. Adultos es un eufemismo para referirse a la población que no alcanza a ser retenida en la escuela infantil... (1992: 51)

Consideramos, a partir de las conceptualizaciones de la autora, que la educación de adultos puede caracterizarse por una serie de problemas que se expresan en:

- ✓ La ausencia de una política coherente por cuanto los sucesivos proyectos que se implementaron para ella se presentaron desarticulados y fragmentados.
- ✓ La existencia de distintos proyectos curriculares oficiales que responden a diversos posicionamientos teóricos, lo cual genera- a veces- la

¹ El presente capítulo se re-escribió sobre la base del trabajo final presentado para aprobar el seminario "Teoría, metodología y Técnicas de la investigación en Adultos", dictado por la profesora Silvia Brusilovsky en el marco del cursado de la Maestría en Didáctica.



coexistencia de proyectos antagónicos.

- ✓ Ausencia de definición acerca de una pedagogía específica para los sujetos educativos que se encuentran dentro del sistema de educación de adultos.
- ✓ Carencias, en general, de estudios acerca de los sujetos destinatarios de la educación de adultos, sus necesidades, requerimientos, demandas, etc.

Cabe señalar que la Educación de Adultos surge a principios de siglo como un servicio simplemente compensatorio que se articula en base a la educación ofrecida a los niños, sin una especificidad como objeto pedagógico. Según la autora citada, en la ley 1420, dictada en 1884, se establece en el artículo 12 la currícula básica con las siguientes consideraciones :

...eliminando algunas materias que eran obligatorias para la educación infantil, geografía e historia universal, higiene, ciencias matemáticas, física y naturales, dibujo, música, gimnástica, conocimiento de la Constitución Nacional, labores, economía doméstica y ejercicios militares y nociones de agricultura y ganadería... (1992:53)

con lo cual, queda reducida a un mínimo de enseñanza que comprende nociones básicas de lectura, escritura, operaciones matemáticas, educación cívica, geografía y aspectos relacionados con oficios manuales.

En el Congreso Pedagógico de 1900 hay una referencia explícita y puntual a esta modalidad educativa y se señala la importancia de que se encare con un sentido práctico y recreativo al tiempo que reciba el apoyo de la sociedad civil a través de sociedades populares. Durante esta época, el desarrollo de la educación de adultos estuvo ligado a las sociedades populares que prestaban locales, algunas publicaciones o participaban de actos

organizados por la escuela. Éste es el período en el que las escuelas de adultos recibieron la denominación de "escuelas de puertas abiertas".

Estas escuelas tuvieron una percepción más clara de las necesidades del sujeto destinatario de la educación de adultos, lo que les permitió impulsar importantes innovaciones pedagógicas en el intento de satisfacer las necesidades de las personas que asistían a ellas. De estas prácticas surgen, además, diferenciaciones entre escuelas a veces pertenecientes a la misma región o zona.

Dichas instituciones marcaban una conciencia del fin social de la escuela nocturna tanto por su accionar como por su capacidad de brindar también espacios de recreación y entretenimiento. Además, mantenían cierta flexibilidad curricular que permitía a los adultos elegir las áreas en que deseaban aprender, buscando nuevos métodos como el de conferencias populares, etc.

Las escuelas de las sociedades populares comenzaron a desintegrarse a partir de la década del 30, algunas pasaron a ser patrimonio del Estado, otras fueron cerradas y otras se mantuvieron en la órbita privada. Si bien su importancia radicó en demostrar que el discurso oficial no era el único posible sino que había una oferta más adecuada capaz de convocar y mejorar este ámbito de la educación, sin embargo, en el plano discursivo compartieron la ideología del discurso oficial en tanto entre sus elementos estructurantes se incluía la convicción de que la educación era una palanca de progreso social, un factor de homogeneización que permitiría la constitución de la identidad nacional y la formación del ciudadano.

En estas escuelas, se podía percibir la conceptualización del Estado como organizador de la vida en sociedad, como elemento estructurante y homogeneizador, aunque se negaba la existencia de conflictos de intereses en su interior. Aún cuando se reconocían las diferencias sociales y económicas, éstas eran reproducidas en la relación pedagógica, en la

redacción
!!

diferenciación docente-alumno. A pesar de que se denunciaba la explotación a la que se encontraban sometidos amplios sectores de la población, se tendía a identificarlas como problemas educativos y no como producto de desigualdades sociales y políticas.

Recién con el anarquismo se concebiría al sujeto de la educación de adultos. Con él, se apuntó a superar la dicotomía profesor-alumno, en cuanto a posiciones sociales y políticas. Se elaboraron *curricula* similares a los destinados a los niños pero un contenido ideológico distinto, ya que se basaban en una concepción de educación integral que atendía al cuidado del cuerpo y la vida afectiva al tiempo en que se ponía particular cuidado en la formación política. Según Lidia Rodríguez, se ofrecían espacios de recreación y formación de los que, de otro modo, hubieran estado excluidos los grupos obreros.

Guiados por la convicción de que la educación era un factor de cambio social, una estrategia revolucionaria, los anarquistas la veían como un elemento para crear lazos de solidaridad y despertar la conciencia del movimiento obrero en su lucha por la emancipación, por lo cual el protagonista de la transformación era el propio obrero. Por ello, impulsaban una pedagogía de la acción, basada en el descubrimiento por cuanto buscaban formar "*...obreros intelectuales, capaces de disponer de su capacidad intelectual y verbal para la lucha por la transformación social...*"(Rodríguez,1992:65)

La idea fuerza que guió esta etapa fue la de un sujeto activo, hacedor de la utopía, un hombre de acción, un militante. Vemos cómo -con esta perspectiva- se superaba la visión de un obrero que saldría de su estado por su esfuerzo individual, por la acción benéfica de la educación. En este marco, se estableció un vínculo pedagógico horizontal y se impulsó la idea de que el aprendizaje no se adquiría sólo en los espacios escolares sino también en otros como los sindicatos, por ejemplo. Rasgos de estas

experiencias se retomaron en el B.S.P.A. fundacional a través de la existencia de los Consejos Asesores, de las estrategias de trabajo didáctico y de la implementación de determinados talleres como el "Laboral-Sindical", por ejemplo.

Paulatinamente, estas visiones sobre la educación de adultos fueron resquebrajándose mientras iba convirtiéndose en hegemónica una que la consideraba un derivado de un sistema escolar incapaz de retener a los "...hijos de gauchos, inmigrantes, cabecitas, obreros, marginados y aborígenes...". (Rodríguez, 1992: 291) Es decir, se convirtió en un espacio de cierre para quienes se resistían a ser incorporados a la cultura escolar moderna. Se transformó a éstos en "adultos" y se los expulsó del sistema hacia una zona en los márgenes pero justamente por ello mismo esta modalidad educativa se ha convertido en un lugar de desplazamientos de sentidos al tiempo que en un espacio en el que pueden generarse alternativas.

En 1965) durante la presidencia de Illia, se implementó un programa intensivo de alfabetización de adultos que se proponía reducir al mínimo las tasas de analfabetismo. Éste estuvo enmarcado en una campaña universal auspiciada por la UNESCO y se proponía, en una segunda etapa, favorecer la culminación de los estudios primarios. En su discurso se mezclaban los componentes desarrollistas con otros católicos y normalistas.

Basada en la estructura del mismo sistema escolar, la campaña creó centros educativos móviles y fijos en todo el país, con una organización flexible y realizó importantes avances en la determinación de la especificidad de la educación de adultos. Una experiencia semejante intentó reeditar el B.S.P.A., con la creación de "sedes" y "subsedes" de cada centro educativo. De este modo, por ejemplo, el Centro N° 1, (sito en Buenos Aires y La Rioja, a siete cuadras de la plaza principal de la ciudad, tenía una subsede en La Ciénaga, un barrio periférico, de muy difícil acceso. Igualmente, el Centro N°

4, de Caseros e Islas Malvinas (a cinco cuadras de la plaza principal) tuvo su subsede en Barrio El Progreso, "barrio" construido durante la dictadura militar, cruzando un río en la periferia de la ciudad, para erradicar las villas miseria.

En 1968 se creó en Argentina una Dirección Nacional de Educación del Adulto, en el contexto de políticas internacionales que exigían el desarrollo e insistían en la necesidad de formar recursos humanos que se convirtieran en la base del desarrollo económico y de la consolidación democrática.

Entre sus principales fundamentos teóricos se contó con la necesidad de Educación Permanente como una alternativa creativa, abierta al diálogo. En uno de los documentos emitidos en el 70 se definía a esta educación como una alternativa complementaria, de renovación y actualización permanente de conocimientos, que preparaba para las actividades de producción y consumo, permitiendo la integración del adulto en la comunidad local, regional, nacional y universal (Rodríguez, 1997:298)

Además, se incorporaron recursos de medios y tecnología educativa en el marco de prever una nueva instancia en la que la educación asistemática pudiera reemplazar a la sistemática. Influían en este discurso sobre un "nuevo orden educativo" las ideas del desarrollismo junto a las de la Conferencia Episcopal de Medellín aunque con las restricciones que a la lectura de los postulados de ésta última imponía la perspectiva política del país.

Paralelamente, entre 1960 y 1970 los maestros que trabajan en escuelas y centros de los barrios habían ido implementando algunas prácticas basadas en propuestas de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Dichas experiencias lograron articularse en el discurso de la Dirección Nacional de Educación del Adulto entre 1973 y 1974. Maestros que trabajaban con los

Secundaria de Pedro

sectores populares fueron tratando de construir legitimidad a través de sus propuestas pedagógicas, recuperando el universo de los alumnos adultos.

Es durante la gestión de Taiana, con Carlos Grosso como director, que se instala en la D.I.N.E.A. un nuevo discurso que busca generar otros sentidos políticos y pedagógicos para la Educación de Adultos frente a las propuestas modernizantes del desarrollismo.

Autores como Rodríguez citan entre las acciones importantes de esta época la propuesta denominada CREAR, que pretendía recoger las experiencias de educación popular, organización barrial, trabajo social, etc. e integrarlas en un proyecto global. Poco a poco fue viéndose cómo se subordinaba lo educativo a lo político.

Además, se intentaban articulaciones entre el saber escolar y el no escolar mediante la recopilación de diversas manifestaciones culturales de la comunidad que se discutían en los centros y escuelas de adultos. Al decir de Rodríguez, precisamente éstas fueron las experiencias más atacadas por la gestión Ivanisevich, según él, por su "falta de espíritu nacional", según la autora porque la *"...recontextualización pedagógica transforma la cultura popular en producción peligrosa..."* (1997: 291)


El golpe de estado de 1976 se ocupó de terminar de desarticular estos discursos alternativos en la educación de adultos y sus sucesivas gestiones educativas (Bruera, Catalán, Llerena Amadeo, Burundarena) fueron instalando en la educación un discurso fuertemente autoritario, basado en la meritocracia, tecnocrático-industrialista.

A partir de 1978 comenzaron a hacerse oír voces en contra de estas tendencias, hasta que en 1982 la multipartidaria emitió un documento en el que intentaba instalar un discurso modernizador de democratización liberal a través de la educación.

Con la llegada de la democracia, en 1983, el gobierno alfonsinista perfiló sus ideas respecto de vincular la educación con prioridades nacionales en libertad. De acuerdo con lo que proponía en su plataforma respecto de la situación de la educación de adultos, implementó el Plan Nacional de Alfabetización al tiempo que se impulsaba un Congreso Pedagógico Nacional.

Más tarde, Menem profundizó la aplicación de políticas neoliberales ajustando estrechamente la política educativa del país a las directivas del Banco Mundial. En este marco, el Estado disminuyó su responsabilidad en el financiamiento y sostén de la educación pública. Así, se achicó el sistema de educación transfiriendo establecimientos nacionales a las provincias, cerrando escuelas, reduciendo modalidades como la educación de adultos, comprimiendo materias del currículo, como música, educación cívica, plástica, lengua y literatura, entre otras y pauperizando las condiciones de trabajo docente. Se produjo la desarticulación del sistema educativo al tiempo que se apuntó a centralizar el control ideológico a través de la determinación de contenidos para la educación básica, el nivel polimodal, la formación docente. Se instituyeron, además, dispositivos de centralización como la Red Federal de Formación Docente Continua y el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.

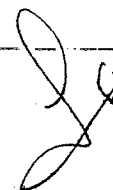
Este recorrido histórico sobre la educación de adultos nos permitirá ver cómo aparecen muchas de las líneas descritas en la experiencia B.S.P.A.. Podemos registrar, por ejemplo, el establecimiento de un vínculo pedagógico horizontal, manifestado no sólo en la relación que recuerdan los docentes sino en la presencia de órganos colegiados de gobierno. Aparece, además, la reducción y reestructuración de contenidos disciplinares, a través de la implementación de tres áreas de trabajo: Área de Ciencias Sociales, Área de Ciencias Formales y Área de Comunicación y Expresión. Sobre estos aspectos profundizaremos al ir analizando algunas líneas curriculares de la experiencia.



En otra línea de análisis, si seguimos a Gilda Romero Brest en sus distinciones entre educación formal, no formal e informal, podemos señalar que en la organización de los B.S.P.A. coexisten conceptos que permitirían pensar en la existencia de rasgos propios de la educación no formal en su seno. La autora afirma que la educación formal se concreta en los servicios del sistema escolar y presenta: objetivos generales de formación de largo alcance y teóricamente acordes con los intereses nacionales; planes de estudio globales y articulados por niveles, modalidades, carreras, etc.; sistemas de acreditación; red de establecimientos escolares, personal docente profesional, financiamiento público, privado o mixto; clientela constituida prioritariamente por jóvenes; regulación legal; control de gestión; programas de materias; métodos de enseñanza-aprendizaje sistemáticos, estándares y verificación de logros; identificación de clientela y control de presencia. En este sentido, podemos señalar que en la Resolución 1549, de creación de los B.S.P.A., se incluye en anexos el plan de estudios, la población que atenderán, la estructura curricular, los criterios de evaluación, la planta funcional de cada centro, el régimen de asistencia, todo bajo el "gran paraguas²" de la denominación de "proyecto piloto". Con ello, se la encuadra claramente dentro del marco de la educación formal.

Volviendo a Romero Brest, la educación no formal se concreta en servicios no escolares que presentan: objetivos de formación focalizados sobre áreas específicas del conocimiento o actividad, generalmente de carácter instrumental a corto plazo, busca básicamente la actualización, ampliación, completamiento, especialización o reconversión de la formación inicial; planes de estudio limitados a ciertas áreas específicas; organización por cursos focalizados y breves o prácticas programadas, sistemáticas y regulares de actividades artísticas, de taller, etc.; acreditación en áreas

² La expresión pertenece a Cristina Camacho de Armas, quien fuera Coordinadora General del sistema en el momento de su fundación y que generosamente nos dio acceso a sus archivos personales así como a largas horas de entrevistas. Ella define la idea de "proyecto piloto" desde la permanente innovación que éste implicaba y de la profunda movilización que ello provocó.



específicas; impartidas por distintas instituciones extraescolares o a veces en establecimientos escolares al margen de los planes globales regulares; clientela principalmente adulta o de edad post-escolar; personal docente y no profesional; su gestión se controla mediante mecanismos y normas internas de las instituciones que dispensan el servicio; se implementa mediante un instrumental pedagógico diverso que incluye tanto las herramientas profesionales tradicionales como una serie de recursos diferentes, algunos surgidos de la innovación profesional al margen del sistema escolar, otros elaborados en la praxis profesional o no y globalmente tienden a configurar un nuevo estilo. Si aplicamos estos conceptos al análisis de la estructura curricular de los B.S.P.A. encontramos que junto a las áreas específicas como Comunicación y Expresión, Ciencias Sociales y Ciencias Formales, a cargo de profesores con formación disciplinar, coexistían diversos talleres que abarcaban desde Cine-debate y Teatro hasta Economía del hogar, Telar o Electricidad, dictados por idóneos en determinados oficios y propuestos -muchas veces- por los Consejos Asesores de cada centro educativo.

Así, pues, es posible relevar la coexistencia de rasgos propios de la educación formal con la no formal en el proyecto B.S.P.A. del momento fundacional.

Silvia Brusilovsky (1994) señala, por su parte, la importancia de las conceptualizaciones de Romero Brest en tanto fueron las primeras en aportar a la discusión categorías analíticas para comprender los grados de formalización de determinada actividad educativa. Sin embargo, indica también las limitaciones de esta caracterización que conducía a clasificar actividades y situaciones muy diversas y dejaba fuera del análisis quiénes eran los alumnos y el carácter democrático o participativo de la actividad o de la institución que la ofrecía. En suma, esta caracterización de Romero Brest es una buena base descriptiva, pero es necesario avanzar en el sentido ideológico, político-pedagógico que tiene una acción educativa. Al

respecto, la autora indica la importancia de entender que la educación no formal es sólo un modo de organizar la educación; su carácter de democrática dependerá de la modalidad que adopte; no debe implicar eludir la responsabilidad del Estado; puede ser necesaria en determinadas situaciones como forma para resolver necesidades de poblaciones específicas y no debe implicar el descuido de la educación escolar prolongada, asegurada para todos.

En base de estas distinciones, la autora propone nuevas preguntas que permitan intentar una lectura del sentido educativo de una propuesta. En primer lugar, señala, es necesario entender los propósitos que tiene y los intereses que defiende.

Por otro lado, debemos preguntarnos por el efecto que produce sobre la realidad, en tanto contribuye a cambiar o a reforzar situaciones de desigualdad. En estrecha relación con este efecto, se encuentra el interrogante acerca de los conocimientos que distribuye, en tanto imagen de lo social que comunica. Es decir, se trata de reflexionar acerca de si naturaliza el mundo y contribuye a aceptarlo acríticamente o subvierte la visión hegemónica aportando a la construcción de una mirada crítica para poder cambiarlo. De idéntica manera, debemos indagar acerca del modo de distribución del saber (lo parcializa o integra, qué participación promueve [real, con poder, simbólica, ilusoria], ámbito en que se desarrolla la participación {sólo en el aula o busca incidir en la sociedad}; modo en que se vincula con el Estado; valores que promueve)

Serán estos conceptos los que intentaremos ir desplegando a lo largo del análisis de este proyecto educativo, junto a otros que emerjan del estudio mismo de los datos recogidos.

El discurso de los docentes fundadores de los B.S.P.A se encuentra impregnado de una mirada nostálgica sobre el intento revulsivo que esta



creación significó. No por ello están ausentes las reflexiones teóricas y socio-culturales acerca de la experiencia educativa que se produjo, como una irrupción de la educación popular en las márgenes del sistema educativo formal. Ante la pregunta acerca de cómo se construye este "clima" en el B.S.P.A. fundacional, una de las entrevistadas afirma:

... El hecho de que el sistema educativo formal nos diese la espalda, total, absolutamente... nosotros éramos lo último...

La educación formal, a pesar que yo era directora de nivel, la educación formal decía "no existo"... (Entrevista N° 6)

Resulta evidente que el intento revulsivo que los B.S.P.A. significaron en el seno de la educación formal ocasionó distintos grados de resistencia, indiferencia y/o ataque que operó de acicate para el fortalecimiento de los lazos internos en el sistema y de la identificación de los sujetos con él. *Antes éramos todos B.S.P.A., ser B.S.P.A. era formar parte de un grupo que le hacía mucho bien a los adultos, a nosotros, nos ayudábamos, colaborábamos*, afirma una de las entrevistadas, sintetizando en la frase el tópico de la identificación que recorre el discurso de los docentes fundadores.

María Teresa Sirvent (1994) sostiene que la educación popular, más allá de la heterogeneidad de sus prácticas y enfoques, constituye un abordaje educativo "*orientador de un cambio dentro y/o fuera de la escuela*" (2004:18) Esta perspectiva implica la necesaria superación de la antinomia educación popular / educación formal que entiende a la primera como "no formal". La experiencia puede leerse desde algunos de los rasgos con que la autora caracteriza a la educación popular:

- a) La dimensión sociopolítica que parte de una visión de la sociedad latinoamericana y argentina, tal como desarrollaremos en el capítulo

III.

- b) La dimensión popular, en relación con los sujetos de la acción y los objetivos que se propone. Ésta constituye una noción central que recorre el discurso de los entrevistados, no sólo al caracterizar la población de estudiantes adultos que atendían, sino también al pensar en los adultos docentes que desarrollaban sus prácticas allí. De este modo, es posible leer al B.S.P.A. desde la doble vertiente que implica el encuentro de adultos, estudiantes y docentes, y objetivos comunes de aprendizaje:

... Además, trabajábamos con una población que para el sistema educativo era innombrable, porque decir adultos... son los marginados del sistema... Cómo sacábamos los docentes... porque ahí, al principio, nos planteábamos las áreas, tuvimos claro que no era por materias: *"no es un bachillerato acelerado, no es un bachillerato común, no es por materias..."* *"Las evaluaciones van a ser totalmente diferentes..."* Todos empezábamos como a construir la casa *"a ver ¿qué materiales le vamos a poner?"*, elegimos los materiales y así empezaron a salir las áreas de conocimientos y talleres de aplicaciones para una formación según la necesidad *¿Qué necesita esta persona adulta para sistematizar sus conocimientos previos? Por ejemplo, y acordáte que después verbalizamos el yo puedo, previamente era partiendo de la persona hacia el sistema y no del sistema hacia la persona. No armar la parte educativa, y una vez que teníamos armadita la oferta, ahora a ver quién viene...(Entrevista N° 6)*

El objetivo "Yo puedo", definido como el rector de todas las áreas y talleres del primer período de aprendizaje, orienta así tanto a los docentes como a los estudiantes participantes en el proyecto. Son llamativos en esta línea también los propuestos para los siguientes períodos: "Yo puedo con los otros" y "nosotros podemos", en una gradual progresión del proceso identificador de los adultos participantes en el sistema.

- c) Su dimensión cognitiva en tanto se presenta como un proceso de circulación, apropiación y producción colectiva de conocimiento *"tendiente a objetivar la realidad cotidiana, a hacer análisis crítico y a*

elaborar fines y medios para la acción..." (Sirvent, 1994: 19) El análisis de las entrevistas permite reconocer, como iremos demostrando a lo largo de este trabajo, el paulatino proceso de construcción colectiva de conocimiento que docentes y estudiantes buscaron llevar a cabo.

Focalizando la historia de los B.S.P.A:

Los B.S.P.A. registraron su creación el 6 de agosto de 1986, mediante la Resolución Nº 1549 del Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación. Habían transcurrido tres años desde la recuperación democrática en el país, etapa signada por la esperanza y el rescate de la militancia y la organización en vastos sectores de la sociedad, sobre todo entre los jóvenes. El Presidente electo, Dr. Raúl Alfonsín, de extracción radical, había afirmado, en su discurso de asunción:

... será la nuestra una política de independencia, en armonía y amistad, con todos los miembros de la comunidad internacional, basada en el reconocimiento del pluralismo ideológico y el rechazo de toda forma de imperialismo, colonialismo y neocolonialismo... (El Tribuno³, 11/12/83)

El clima de la época estaba, pues, marcando una serie de posiciones que encontraremos en los B.S.P.A.: recuperación y revalorización de la propia identidad y democratización de las relaciones, entre otras.

Las elecciones nacionales habían dado cuenta de un marcado bipartidismo, en tanto los porcentajes mayoritarios de la votación se dividían entre la Unión Cívica Radical y el Partido Justicialista. Muy separado de los votos obtenidos por ambos partidos, recogía el 3% del electorado el Partido Intransigente, liderado por Oscar Alende, antiguo desprendimiento de la

³ Este es el matutino local de mayor permanencia y difusión en este siglo entre los medios masivos de la provincia.

U.C.R. que había convocado en esa nueva etapa a algunos sectores del peronismo de izquierda.

En el contexto provincial, asumía el gobierno Roberto Romero, en representación de una coalición de fuerzas de extracción justicialista y filoperonista. Entre las filas del nuevo gobierno se alineaban sectores oligárquicos de la provincia, representantes del justicialismo ortodoxo junto a otros provenientes de sectores más progresistas e intelectuales proscritos durante la dictadura. El discurso político romerista no fue un discurso maniqueo (Corbacho et al., 2002) en tanto no existía en el horizonte político un "otro" con quien antagonizar. Por el contrario, fue un discurso inclusor del conjunto social. Tal amplitud permitió la conformación de equipos de trabajo muy heterogéneos ideológicamente, lo que se ve con claridad en el caso de la organización institucional de los B.S.P.A. En el ámbito particular de la conducción educativa, el equipo se había formado con muchos profesionales de fuera de la provincia, que se afincaron en ella durante el período democrático. La gestión se nutrió especialmente por grupos del peronismo provenientes de la Universidad del Salvador y cercanos a la iglesia. Así reconstruye su trayectoria la Coordinadora General:

... Llego (al B.S.P.A) de un camino innovador, yo me recibí de muy jovencita. En la universidad me ofrecen cátedras cuando estaba terminando la Licenciatura. Me di cuenta que el mundo de la educación me gustaba mucho y en ese momento comenzamos a trabajar en la Universidad con gente que veíamos la deficiencia... que la cuestión era que no sabían estudiar, que no se organizaban para el estudio, que no tenían metodología y con un grupo buscaba cómo ayudar a organizar al aprendizaje, sobre todo en una etapa de ingreso a estudios universitarios donde todavía no se había sistematizado una metodología para acceder a un conocimiento que sí estaba sistematizado y organizado. En ese momento el estudio universitario estaba muy organizado, el conocimiento..., te estoy hablando de la década del '74 -'75. Esto va acompañado -en mi caso personal- de un proceso



político en donde todos los jóvenes estábamos embarcados en un proceso político muy fuerte, donde los procesos sociales estaban en ebullición, donde la gente quería incorporarse a lo popular, no como un tema teórico sino como una construcción social concreta. Hacer la revolución fue como un eje de nuestra existencia y no metido hacia adentro sino hacia lo donativo, fuera la procedencia que fuera. En mi caso, era el tema de la Iglesia, de los curas del tercer mundo, grupo juveniles, con catequesis. Un poco todo era esa cosa que envolvió a los de mi generación...(Entrevista N° 6)

La noción de educación como militancia social que puede producir transformaciones tiene una fuerte presencia discursiva en la mayor parte de los testimonios de los entrevistados así como en los documentos curriculares de la época. En el caso del Área de Comunicación y Expresión, ella se asumió como mandato fundacional en la primera cartilla que enmarcó todo el desarrollo curricular posterior:

...En las posibilidades de estructuración correcta de un mensaje, estamos fecundando las posibilidades de análisis crítico de la realidad y, por lo tanto, del compromiso de acción transformadora sobre ella...
(Área de Comunicación y Expresión- Cartilla para docentes- p.1, B.S.P.A., 1986)

El programa de gobierno presentado por el mandatario justicialista que asumió la conducción provincial en diciembre de 1983 centraba sus ejes en la salud, la educación y el desarrollo económico. En su primer discurso, el gobernador Romero denunció los males dejados por el gobierno militar y asumió una casi mesiánica defensa de los sectores populares. En general, el discurso de la época fundacional del B.S.P.A. se encuentra también impregnado de esta huella de un discurso "salvador":

... Hubo mucha visión mesiánica. El B.S.P.A. fue una organización con todos sus períodos de nacimiento, desarrollo, y el tema fue que cada uno se sintió en su organización, no en la oficina del Estado donde

desarrollaba un proyecto o un ámbito educativo técnico determinado.

¿Esto es una empresa privada? No es un organismo del Estado...

Lo que pasa es que nosotros poníamos el paraguas de un proyecto piloto como para resguardarlo, para ponerle nombre, nosotros decíamos la familia B.S.P.A., qué significaba eso, todo eso es lo organizacional, todo eso es una estructura, una metodología propia, eso es propio de la organización no es una institución tradicional que ya viene dado el objetivo, nosotros construimos nuestro objetivo, que existía en la realidad... Porque había una necesidad, apareció el B.S.P.A.... (Entrevista N° 6)

Es posible reconocer en estas afirmaciones las nociones de educación popular como una dimensión socio-política y popular en tanto se propendió a la organización popular y a la construcción de un proyecto político-social desde el B.S.P.A. Tal es así que el último intento de conservar en funcionamiento los bachilleratos –ante la posible absorción del sistema por la educación formal- fue la fundación de cooperativas de productos y servicios que solventaran los gastos de personal e infraestructura, evitando así la erogación e injerencia del Estado . (Cfr. Entrevista N° 6)

Como anunciáramos en las decisiones del recorte de la investigación, la etapa estudiada en este trabajo corresponde a lo que llamamos el período "fundacional", comprendido entre 1986 y 1991, fecha en la que la mayoría de los entrevistados identifican el inicio de lo que llaman "la destrucción". Durante este lapso temporal se sucedieron en el gobierno de la provincia dos mandatarios justicialistas, Roberto Romero y Hernán Hipólito Cornejo. Son sutiles pero evidentes las diferencias entre ambos gobiernos en lo que respecta a las concepciones sobre educación en general y al tratamiento de la educación de adultos en particular.

Mientras el programa y los discursos oficiales del gobernador Romero resaltaban el rol de la educación para lograr la afirmación de la propia

dignidad y la justicia social (Discurso pronunciado ante la Asamblea Legislativa el 1 de mayo de 1984); el gobernador Cornejo produjo un desplazamiento de sentidos manifestando su importancia para la organización social en tanto ámbito de "sociabilidad" y "nuevas formas de comportamientos sociales" (Discurso pronunciado ante la Asamblea Legislativa el 1 de mayo de 1988). Por otra parte, el gobernador Cornejo destacaba la necesidad de "ordenamiento" de las finanzas públicas, lo que en la práctica se tradujo en la eliminación de cargos en la administración pública provincial y en el caso de los B.S.P.A. implicó recortar las horas extraclases que el proyecto fundacional tenía asignadas como espacios pagos para el trabajo curricular y de perfeccionamiento docente.

Puede señalarse el período comprendido entre 1983 y 1987 como el de expansión del sistema educativo provincial, en tanto se registró la creación de colegios secundarios, institutos de educación superior, cursos en educación formal y no formal y los centros de los Bachilleratos Salteños Para Adultos. Si bien no es objeto de la presente tesis, para valorar estos datos en su justa dimensión, cabe considerar los interrogantes que se plantea Marta Chaile (2002) respecto de la lógica de creación de las instituciones educativas en el período estudiado. En el caso de los B.S.P.A., los testimonios recogidos dan cuenta de la fuerte influencia de los intereses político-partidarios en las decisiones de creación:

... Además, había mucha movilización política. Por ejemplo, todas las alumnas del I estaban en las unidades básicas. La apertura de un centro te la garantizaban las unidades básicas, eran las que lo pedían, había toda una movida política. Por eso se decía que era un proyecto justicialista.

M: Pero también había dirigentes renovadores

V: Sí, sí...había toda una movida política...En un cierre de campaña en la R., no les ponían ausente a ningún peronista que iba, en cambio a otros sí, e hicimos un quilombo...

M: Pero yo me acuerdo que en otro cierre, estaban los representantes de cada partido. Fue un debate general.

V: Pero eso fue en la época de Cornejo. En la época del gobierno de Romero era como que había como un plafón político, era como la contención que daban a la gente. Había una cosa muy politizada en el medio...En la primera época los centros los llenaban las unidades básicas...Casi todos los docentes tenían alguna militancia política, pero esto no significaba que fuera una escuela de conducción justicialista. Pero todo esto sí generaba debates, cada uno sacaba a relucir su posicionamiento, después ya no.

M: La cuestión de la militancia fue muy fuerte al principio, después ya no, con decir que la primera materia que se modificó fue Laboral Sindical... (Entrevista N° 4)

Es evidente que la impronta de la época histórica, en tanto el período post-dictadura, constituyó para los argentinos una etapa esperanzada de recuperación de la actividad ciudadana. En el caso de Salta, la tónica tanto de la campaña romerista como de la gestión a nivel discursivo fue la apelación constante a la participación responsable, para lo cual se formaban grupos de estudio de los grandes problemas de la provincia

...Agrega Romero en el acto inaugural de campaña en la ciudad de Güemes: 'Por eso luchamos como peronistas, estudiando los problemas y encontrando soluciones...' En el olvido quedaban las frases del general 'alpargatas sí, libros no'... (Corbacho et al. 2002: 96).

Esta tónica se ve reflejada en las decisiones didácticas de los B.S.P.A., por ejemplo, a través de los coloquios integradores, en los se asignaban temas relacionados con la problemática de la provincia para la indagación de los estudiantes. Sobre esta instancia de evaluación, se afirma en la documentación institucional:

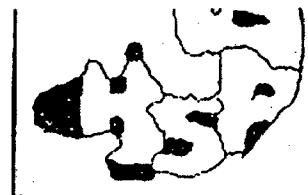
... Es el momento evaluativo, en el que observamos en el alumnos, integralmente una conducta final donde demuestra sus logros fuera de toda influencia sobre él, porque resolverá situaciones de la vida diaria

aplicando en su resolución todo lo aprendido en Áreas o Talleres.

Este Coloquio Integrador se realiza en dos momentos: a) Coloquio escrito, que es individual y b) Coloquio grupal. De ambos momentos se realizará una lectura obteniendo un concepto que irá en el casillero correspondiente... (Circular N° 5 de Coordinación General, 29 de marzo de 1988, p.7).

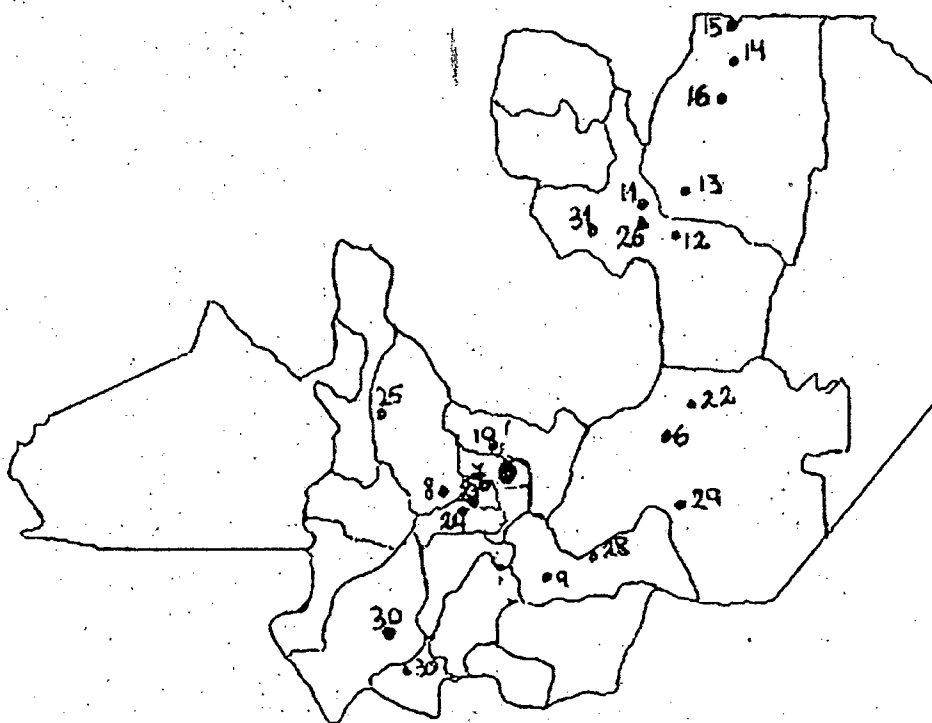
Además, el hecho de que la militancia política se hubiera extendido a una variedad de espacios-tiempos que abarcaban no sólo la campaña electoral sino también la actividad barrial, sindical, juvenil, etc. (Costilla, 2003) ampliaba el espectro de participación e inferencia de las organizaciones sociales no sólo para la creación de centros educativos sino también al interior de ellos. Podríamos considerar que, paradójicamente, éste fue uno de los flancos más débiles del sistema ante los embates que intentaron reabsorberlo en el ámbito de la educación formal. En efecto, la creación desmesurada de centros educativos en distintos puntos de la provincia - muchas veces sin los recursos profesionales que sostuvieran el proyecto curricular- fue uno de los puntos más denostados en la época.

Durante el período fundacional (entre 1986 y 1991) los Bachilleratos Salteños para Adultos, como "Proyecto Piloto" cobijaron una población de casi seis mil alumnos adultos distribuidos en treinta y un centros que se diseminaban por toda la provincia de Salta, tal como lo podemos observar en el siguiente mapa, elaborado por la coordinación de la época e incluido en los informes que se elevaban a la cartera educativa:



UBICACION DE UNIDADES DE ACCION DEL PROYECTO PILOTO

B . S . P . A .



SALTA CAPITAL

- 1) Boca
- 2) Intersindical (N)
- 3) Castañares
- 4) Alberdi
- 5) Beltran
- 17) Arenales
- 18) Intersindical (T)
- 19) Vicente Solá
- 20) Brrio. El Progreso
- 21) Zorrilla
- 27) Brrio. Provipo

INTERIOR

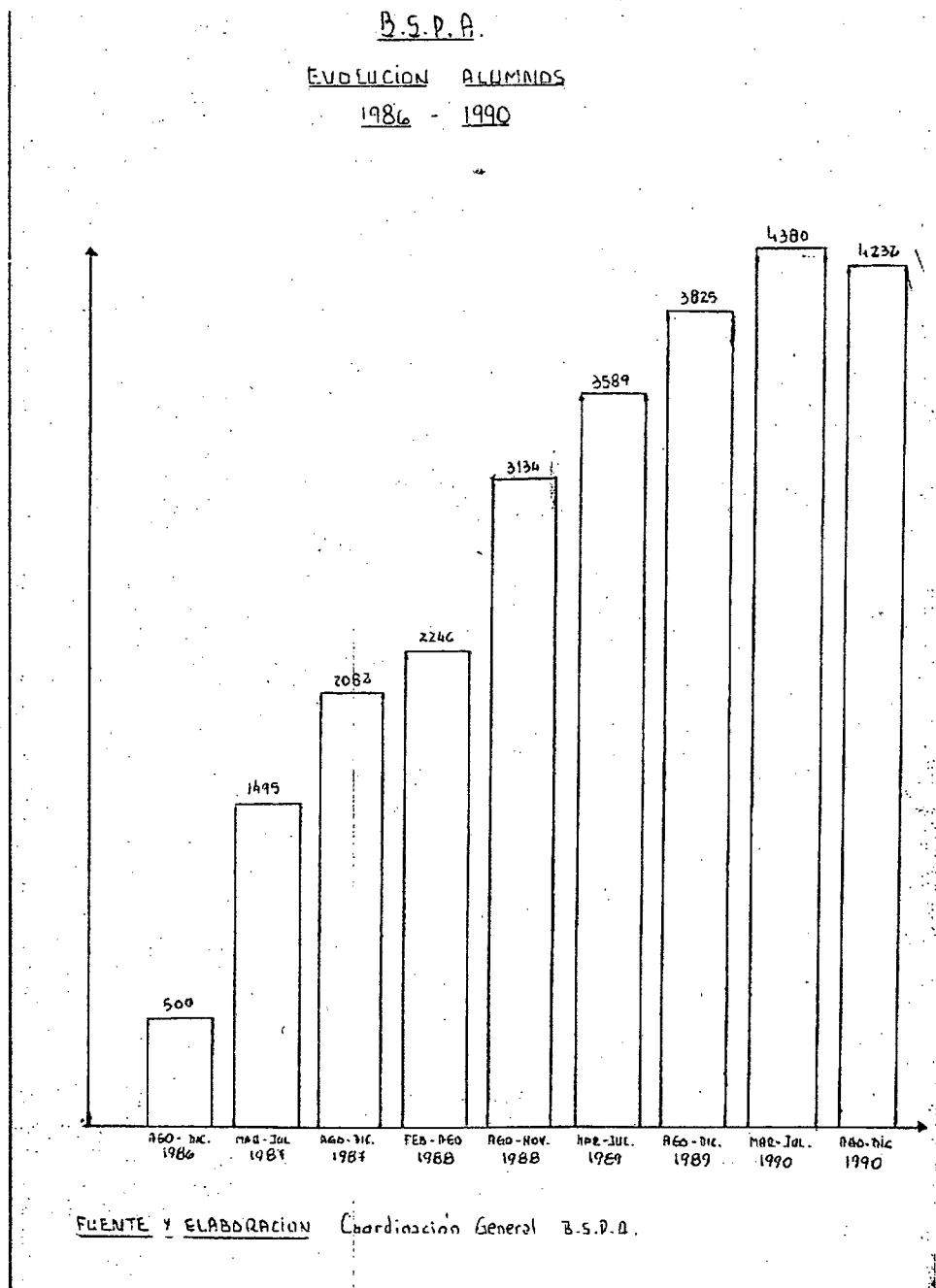
- 6) Las Lajitas
- 7) Cerrillos
- 8) Rosario de Lerma
- 9) Metán
- 10) Vaqueros
- 11) Orán
- 12) Pichanal
- 13) Embarcación
- 14) Aguarey
- 15) Salvador Mazza
- 16) Tartagal
- 22) Apolinario Saravia
- 23) La Merced
- 24) El Carril
- 25) Campo Quijano
- 26) Hipólito Yrigoyen
- 28) El Galpón
- 29) Joaquín V. Gonzales
- 30) San Carlos
- 31) Colonia Santa Rosa

De todos modos, como hemos venido planteando, es evidente que no se trata sólo un criterio cuantitativo el que nos llevó a intentar indagar en la historia de este sistema. Por el contrario, son sus características como una *alternativa pedagógica* en las líneas que estamos desarrollando las que constituyen nuestro centro de interés. Al respecto, afirma uno de los entrevistados:

...el tema con el que nació el B.S.P.A., que era "yo puedo", era significativo. Acordáte que tenía que ver con una ideología que se pretendía...Diferente, *coordinador* en vez de *director*; *centro* en vez de *colegio*, *comisiones* en vez de *curso*...Y estas denominaciones de las materias que se empezaban a trabajar con áreas, Lengua y Literatura era para Letras; o, si bien es cierto que Comunicación y Expresión fueron dictadas por profesores de Lengua y Literatura, creo que lo que se pretendía era que fuera más abarcador... (Entrevista N° 7)

Las características hasta aquí descritas de un intento de educación popular en los márgenes del sistema educativo formal explicarían los movimientos destinados a reabsorber al B.S.P.A. que comenzaron a producirse a partir de 1991 para terminar, hoy, en un sistema convencional de educación de adultos.

En 1986 se crean cinco centros de los B.S.P.A. con quinientos alumnos, hombres y mujeres mayores de veintiún años que por diversas razones no habían completado sus estudios secundarios. El crecimiento cuantitativo durante el período fundacional se registra con claridad en los informes elaborados por la Coordinación Central en la época:



Junto al crecimiento numérico de estudiantes, se registra el aumento de comisiones y centros, con directa incidencia en los porcentajes de población de la provincia absorbida por el sistema:

CUADRO PORCENTUAL DE POBLACION ABSORBIDA POR EL PROYECTO PILOTO
BACHILLERATO SALTEÑO PARA ADULTOS POR LOCALIDAD

Nº	CENTRO NOMBRE Y UBICACION	DEPARTA- MENTO	FECHA. CREAC.	CANT. ALUM. Y EGRES.			POBLAC. TOT. POR LOCALID.	ACUMUL. EGRESOS CAPITAL	PORCENTAJE
				A	E	TOT.			
1	Roca (C)	Capital	Ag./86	288	247	535		535	
2	Intersindical (B)	Capital	Ag./86	161	99	260		260	
3	Castaños (B)	Capital	Ag./86	223	189	412		412	
4	Alberdi (C)	Capital	Ag./86	236	172	408		408	
5	Beltrán (B)	Capital	Ag./86	207	75	282		282	
6	Las Lajitas (U)	Anta	Mzo./87	45	31	76	2361		3,22 %
7	Cerrillos (U)	Cerrillos	Mzo./87	73	38	111	7803		1,42 %
8	Rrío. de Lerma (I)	Rº de Lerma	Mzo./87	134	70	204	14000		1,46 %
9	Metán (U)	Metán	Ag./87	126	160	286	23971		1,19 %
10	Vaqueros (R)	La Caldera	Ag./87	118	34	152	894		17,00 %
11	Orán (U)	Orán	Ag./87	316	101	417	51560		0,80 %
12	Pichanal (U)	Orán	Ag./87	147	25	172	5125		3,35 %
13	Embarcación (U)	Sn. Martín	Ag./87	54	23	77	11205		0,69 %
14	Aguaray (R)	Sn. Martín	Ag./88	126		126	4805		2,62 %
15	Salvador Mazza (U)	Sn. Martín	Ag./88				6259		
16	Tartagal (U)	Sn. Martín	Ag./88	276		276	40505		0,68 %
17	Arenales (B)	Capital	Mzo./87	195	51	246		246	
18	Arcoz (B)	Capital	Ag./86	226	83	309		309	
19	Vicente Solá (B)	Capital	Mzo./87	178	36	214		214	
20	El Progreso (B)	Capital	Mzo./87	129	15	144		144	
21	Zorrilla (C)	Capital	Mzo./87	218	21	239		239	
22	Apolinario Saravia (U)	Anta	Mzo./87	38	28	66	3933		1,68 %
23	La Merced (U)	Cerrillos	Mzo./87	45	25	70	3521		1,99 %
24	El Carril (U)	Chicoana	Ag./87	101	11	112	4514		2,48 %
25	Campo Quijano (U)	Rº de Lerma	Mzo./87	78	43	121	4652		2,60 %
26	Hipólito Yrigoyen (U)	Orán	Mzo./90	111		111	13094		0,85 %
27	Provipo (B)	Capital	Mzo./90	116		116		116	
28	El Galpón (U)	Metán	Mzo./90	66		66	4584		1,44 %
29	Joaquín V. González (U)	Anta	Ag./90	150		150	8198		1,83 %
30	San Carlos (U)	San Carlos	Ag./90	35		35	1686		2,07 %
31	Colonia Spa Rosa (U)	Orán	Ag./90	90		90	5112		1,76 %

TOTALES

4306 1577 5883 217.782

3165

La movilización social producida en torno del sistema, así como los números de población adulta implicada en él, demuestran a las claras las razones por las cuales la institución educativa se convirtió en un campo de lucha de intereses encontrados por el control ideológico y burocrático de los B.S.P.A. Así lo recuerda la Coordinadora General del sistema: *Se hacía presión en el sistema, todos querían los votos del B.S.P.A. porque era lo más dinámico del programa...*

Las diferencias del B.S.P.A. frente a D.I.N.E.A.

Como ya lo mencionáramos, la resolución marco que creó los B.S.P.A. es la N° 1549 del Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de la provincia de Salta. Entre sus considerandos se enuncia:

...Que es necesario propender a una educación popular que busque la formación, capacitación y perfeccionamiento del adulto en las variadas esferas de vida cultural, comunitaria, cívica y laboral tendiendo a una educación integral y permanente;

Que las necesidades del medio imponen la creación de un sistema acorde con las problemáticas comunitarias locales que se proyecten en la región y trasciendan el marco nacional;

Que en el adulto, la falta de título de nivel medio que avale o certifique su capacitación laboral, constituye un obstáculo y una limitación para sus posibilidades de mejor desarrollo y/o inserción laboral y dignificación social;

Que la implementación de este sistema no implica una reducción de contenidos y programas de estudios, sino una reversión del sistema y una adecuación a la realidad del adulto..."

En estos considerandos, resultan evidentes, como mandato fundacional, las líneas que desarrollaremos a lo largo de este trabajo: la búsqueda de una formulación curricular propia, adecuada a las "necesidades" de la población atendida y marcada por la afirmación de la identidad cultural de la región.



Por otra parte, se registra la inclusión de espacios recreativos, mediante la implementación de diversos talleres y de actividades de promoción cultural junto con la participación de organizaciones sociales de base, tales como centros vecinales y unidades básicas.

Es posible leer, además, la participación de los estudiantes a través de los Consejos Asesores como una estrategia de formación política que permitió la construcción de lazos de solidaridad y la concepción de la educación como transformadora de la sociedad, entre otras:

Dos años después de la experiencia B.S.P.A., hay unas elecciones en Salta y yo me reía y me emocionó porque la gente que integraba la lista era gente B.S.P.A.; es decir, movilizó la persona en términos de participación, de dignificación, porque eso es muy importante, porque al principio era el tema de la terminalidad de estudio y la posibilidad del mundo laboral y al poco tiempo empezamos a hablar de la dignificación social de la persona, que modificaba todo lo otro, al principio no se puso ese objetivo... (Entrevista N° 6)

Salta no fue ajena al proceso histórico de la educación de adultos que describimos antes. En 1983 se había comenzado a implementar (en los entonces conocidos como centros D.I.N.E.A.) el diseño curricular expuesto en la resolución N° 206/83 del gobierno nacional. Tres años más tarde, en 1986, se crearon los B.S.P.A. Ambos sistemas se fusionaron en la actualidad y dependen hoy de la Dirección General de Regímenes Especiales del Ministerio de Educación de la provincia, agrupados en ella junto a escuelas de educación especial, artística, talleres de educación no formal, escuelas carcelarias, etc. En sus orígenes, los Centros Educativos de Nivel Secundario de Adultos (C.E.N.S.) dependían de la D.I.N.E.A. y los B.S.P.A. eran autónomos, con su propia estructura de personal que incluía una Coordinadora General que daba cuentas de su accionar directamente al secretario del área educativa.

Para intentar entender la alternativa pedagógica que representaron los B.S.P.A. en el marco de la educación de adultos de la provincia de Salta consideramos necesario en primer lugar conocer, brevemente, el sistema de educación de adultos existente en la provincia hasta el momento de creación de éstos. Nos abocaremos, pues, en primer lugar, al estudio del *curriculum* elaborado para los C.E.N.S. dependientes de la que fuera la Dirección Nacional de Educación de Adultos (Res. Min. N° 206/83).

El documento que analizamos puede considerarse enmarcado en una teoría curricular tecno-burocrática por cuanto se estructura en base a criterios de racionalidad científico- tecnológica como puede apreciarse en los siguientes párrafos:

...La necesidad de adecuar de manera más eficaz la estructura y el curriculum de este plan de avance tecnológico a la continua capacitación del hombre.

El problema se ha abordado teniendo en cuenta las experiencias concretas observadas en el medio sociocultural y económico en el que se desenvuelve y los objetivos institucionales de la D.I.N.E.A.. Así pues se pretende establecer una articulación entre el proceso de enseñanza y el mundo laboral...

(el resaltado es nuestro)

Podemos observar, además, que para su elaboración este diseño de *curriculum* sigue los pasos propuestos por Taba (1979), puesto que -aunque usa una nomenclatura diferente para cada parte- el contenido de cada una de ellas coincide con estos pasos, excepto en el ítem de selección y organización de las actividades de aprendizaje. Así, el documento contempla:

- I- Fundamentos
- II- Características generales
- III- Objetivos institucionales
- IV- Objetivos generales

- V-Estructura
- VI-Obligatoriedad horaria
- VII-Escolaridad
- VIII-Ingreso
- IX-Evaluación y promoción
- X-Certificados de estudios

Entre los considerandos de la Resolución 206/83 aparecen planteados en primer lugar los fines de la Educación de Adultos y luego, en el Plan de Estudios, se proponen los medios adecuados para alcanzarlos. Entre los fines generales puede leerse :

...Que lo anteriormente expuesto permitirá una mayor **capacitación** de los alumnos que egresen de dichos centros educativos para iniciar un nivel superior.

Que el plan propuesto contempla desde el punto de vista cualitativo una **nueva distribución de los contenidos que intensifica y establece una correlación epistemológica más eficiente** a la organización interdisciplinaria y desde el punto de vista cuantitativo un incremento de la hora cátedra diaria...

(las negritas son nuestras)

Resulta interesante ver, ya definida entre los fines generales, esta perspectiva tecno-burocrática que tendrá el *curriculum* en tanto prioriza la capacitación y la distribución de contenidos desde una mirada racional. La misma se reitera entre los fines del plan de estudios, donde puede leerse:

...1-Mejorar el perfil del egresado

(...)

...**con el fin de incrementar los conocimientos teóricos técnicos de los egresados**, que tienden a garantizar la igualdad de oportunidades para el mayor acceso a los estudios superiores y universitarios y de lograr una mayor integración a su ámbito social y laboral...

(...)

2-Intensificación del área profesional

...Se aumenta un 25% de formación básica y un 32% del área profesional...

(las negritas son nuestras)

Vemos cómo aparece claramente marcada una doble relación de los dos procesos básicos de transición entre el Estado y la sociedad: el de cualificación para el trabajo y el de reproducción social.

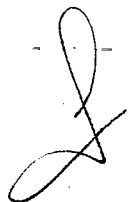
Dentro de la política educativa que plantea este documento, la educación de adultos aparece como un instrumento para dar respuestas a dos tipos de requerimientos:

- Uno social, por cuanto se reconoce el derecho que tienen los alumnos que ingresan al sistema de recibir una educación que les permita realizarse a nivel personal, posibilitando su ingreso a las universidades. Esta noción tiene su correlato evidente con la idea de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Por ello, es necesario reproducir el conocimiento que sea importante para la producción y para la preparación de la persona como ciudadano.
- Otro económico, en tanto se debe garantizar una formación profesional destinada a cubrir las demandas de mano de obra mediante una preparación acorde al desarrollo científico y tecnológico

Para alcanzar estos principios se ofrecen dos medios: una nueva distribución de contenidos organizados en un régimen de disciplinas anuales y un curso de nivelación de un mes que se focalizaría en lengua, matemática y "técnicas de estudio" para "actualizar" conocimientos básicos de los estudiantes.

Además,

... Se prevé que el área profesional se modifique teniendo en cuenta los intereses y necesidades del adulto y la demanda real del medio y de las instituciones públicas y privadas del país, es decir, adquiere las características de un plan abierto con múltiples opciones en esta área que permitirá integrar nuevas especialidades...



Podemos aquí observar el establecimiento de un código curricular que permite construir el *currículum* según los requerimientos de organización del conocimiento de una sociedad en expansión económica y tecnológica. Este *currículum* está basado fundamentalmente en las demandas del proceso productivo y como éstas son cambiantes, el diseño curricular debe ser flexible. Resulta evidente, además, la mirada deficitaria puesta sobre el sujeto de la educación de adultos, cuyos conocimientos necesitan de una "nivelación" previa al comienzo del cursado de las materias previstas en el plan de estudios. Con ello, subyace en el documento analizado la descalificación de los saberes culturales de los futuros estudiantes adultos.

Por otra parte, el documento esboza los siguientes objetivos institucionales:

... Ofrecer al adulto una nueva oportunidad de estudio de nivel secundario.

Posibilitar al adulto la elaboración de una interpretación positiva y coherente de sí mismo y del contexto socio-económico y cultural a que pertenece y de sus interpretaciones, para que asuma sus responsabilidades con la comunidad nacional.

Mejorar la capacitación profesional del hombre que trabaja

Ofrecer al adulto una estructura docente funcional que se adecue tanto a sus particulares características como a las exigencias académicas del nivel secundario...

Como objetivos generales se plantea que el adulto :

... Comprenda los principios y valores religiosos y filosóficos y su incidencia en la vida del hombre y de la humanidad.

Conozca las tradiciones y la historia de la Patria para interpretar la realidad del país , comprender los aportes debidos a la humanidad.

Logre una mente ágil y flexible para entender y adaptarse a la realidad y a los cambios del mundo contemporáneo mediante el desarrollo de las aptitudes lógico- matemáticas y de la investigación...

Podemos leer estos objetivos desde claros posicionamientos que identifican a la educación como un mero mecanismo reproductor del *status quo*.

El plan prevé una estructura con estudios sistematizados, realizados en tres ciclos, divididos en áreas de conocimiento. Para cada área se establecen objetivos, *curriculum* y contenidos (planteados como propuestas generales a tener en cuenta en cada asignatura del área). Se establecen tres áreas : Cosmológica, de las Ciencias Sociales y de la Comunicación. Veamos a continuación con qué disciplinas se constituye cada una :

Área Cosmológica :

Biología

Matemática

Física

Química

Área de las Ciencias Sociales :

Historia y Geografía

Filosofía y Psicología

Formación Cívica

Historia económica y social Argentina y Americana

Sociología

Área de la Comunicación :

Lengua

Lengua y Comunicación Estética

Literatura

Inglés

En esta distribución podemos reconocer que, aunque la organización del plan de estudios alude a una estructura de áreas, sin embargo el peso de la implementación por materias sigue siendo de gran importancia, en claro correlato con la herencia del enciclopedismo.

Recordemos que este planteo es coherente con un diseño tecno-burocrático que, como ya lo señaláramos, reconoce sus vertientes en la propuesta de Hilda Taba, quien sostenía que :



... La esencia de la organización de la materia consiste en seguir una lógica de la disciplina pertinente. Es decir que tanto el contenido como las experiencias de aprendizaje correspondientes para adquirirlo sean divididos y organizados por la lógica de los campos respectivos de la materia. El especialista en contenido es quien determina esta lógica, la función principal de quienes confeccionan el curriculum y del maestro es hallar los modos para aprender el contenido tal como está organizado. Dado que el dominio de la asignatura es la tarea central la exposición tiene el dominio de la asignatura en la tarea central... (1979: 119)

En cuanto al área profesional, reconocemos la reafirmación de códigos curriculares racionales y pragmáticos en tanto en el documento que analizamos puede leerse:

...Área profesional

Objetivos :

- 1.1. Proporcionar al adulto **capacitación actualizada**
- 1.2. Ofrecer alternativas de capacitación **que enriquezcan su calificación personal y socio-económica.**
- 1.3. Ordenar y sistematizar el caudal **de saber pragmático** que aporta su experiencia.
- 1.4. Lograr que conciba su **capacitación técnica como instrumento de su perfeccionamiento espiritual, ético y social...**

(Las negritas son nuestras)

De este modo, vemos cómo la educación de adultos se percibe como un factor de evolución de una sociedad diferenciada que exige una base racional para la diversificación del poder del trabajo y como un instrumento para conseguir ese objetivo. En este sentido, como afirmáramos antes, la educación pasa a desarrollar una función específica de cualificación y reproducción social.

Por otro lado, queda claro de qué manera este planteo se encuentra vinculado a un conjunto de criterios especificados, como manejo de nuevas

tecnologías y conocimientos básicos, que permitan obtener las bases de operativización de las capacidades perseguidas para adecuarse al sistema productivo. Disciplinas como la filosofía y ciencias como el derecho, la economía, la administración se presentan así como las encargadas de dar información que permita operar, simplemente.

Vemos cómo los principios estructurantes del diseño no se apartan demasiado de los criterios dados por Tyler para la organización de un *curriculum*.

El diseño aparece construido sobre proposiciones lineales, orientadas hacia el producto, que se encuentran claramente sustentadas en un interés técnico. Se describe de este modo el desarrollo curricular como un ejercicio tecnológico. Particularmente en el planteo del área profesional, ésta aparece como una aplicación de la tecnología, y el quehacer educativo se presenta de así como una operación técnica.

Si tomamos en cuenta los aportes de Habermas (1994) podemos observar que el saber técnicamente utilizable ya no se reduce a técnicas aprendidas pragmáticamente en los oficios clásicos sino que adopta la forma de información científica que pueda transformarse en tecnología.

De este modo, en los planteos referidos al área profesional, los procesos técnicos de investigación aparecen como elementos sustanciales del mundo del trabajo y responden a un interés técnico. Este interés queda evidenciado si consideramos lo que puede ser entendido como técnica:

...la capacidad científicamente racionalizada sobre procesos objetivados, nos referimos con ello al sistema en el que la investigación y técnica están conectadas con la economía y la administración y se retroalimentan con ella... (Habermas, 1994:123)

Podemos concluir que este modelo curricular se caracteriza por:

* Estar estructurado en criterios de racionalidad. En este sentido, la planificación se formula como una modalidad de acción racional e instrumental a la vez. Esta combinación entre una acción racional - en cuanto propone acciones con orden a fines- o instrumental - en cuanto organiza los medios adecuados o inadecuados según un criterio de control eficiente de la realidad- se encuentra presente a lo largo del diseño .

* Con una base filosófica positivista. El modelo matemático y el modelo de la lógica formal son utilizados con una posición privilegiada dentro del conocimiento.

* Con una separación entre teoría y práctica. La teoría aparece relacionada únicamente con procedimientos cognitivos, racionales, tecnológicos de comprobación o aplicación sobre la realidad.

* El curriculum se presenta como un problema científico- técnico. Su concreción permitirá que los adultos puedan superar las carencias para reincorporarse al sistema educativo o con mayor preparación para adecuarse a los cambios tecnológicos producidos en los procesos de producción.

* Lo científico es establecido por un conjunto de expertos que son los que determinaron las necesidades y demandas que dan surgimiento al nuevo Plan y los que elaboran el Diseño Curricular.

* Hay una prescripción burocrática de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

* El diseño curricular parece reducirse a un problema tecnológico que exige ciertos resultados en orden a los fines establecidos. De este modo, la educación se transforma en aplicación de diversas tecnologías. Las únicas

opciones parecen ser aquellas que hacen más racional, eficiente y controlable al sistema.

* Hay una regulación por ciclos y diseños preestablecidos.

La resolución 1549/86, de creación de los B.S.P.A. representa una perspectiva distinta a la de los D.I.N.E.A. en el campo del diseño curricular. Ya desde su estructura, vemos en este documento un criterio diferente de organización que parece inclinarse más por el compromiso socio-comunitario⁴.

La resolución realiza precisiones respecto de:

- La estructura que tendrá el nuevo sistema: en la que se establece la duración de los estudios en años y ciclos, condiciones de ingreso, etc.
- El título a otorgar.
- La organización: en la que se definen los criterios organizativos en áreas y talleres.
- La evaluación.
- El régimen de asistencia.
- La planta funcional.
- Las funciones del personal.

Resulta evidente que esta organización del documento curricular tiene su origen en la coyuntura política en que se dictó, en una provincia donde la existencia de los C.E.N.S. creaba un conflicto de intereses y en la que había que garantizar que no se produjera un crecimiento desmedido de la planta funcional. Es probable que a ello se deba la inclusión de la planta funcional con que contaría cada centro en la misma resolución. Sin embargo, es indudable que este condicionamiento coyuntural fue uno de los factores que permitió que se estableciera un código curricular distinto al ya existente en la

⁴ Nos parece interesante aquí remitir a la entrevista realizada a la entonces Coordinadora General del proyecto, quien manifiesta: "...Estábamos creando una organización social..." (Entrevista N° 6)

provincia para la educación de adultos. De todos modos, llama la atención la manera en que esta planta define los roles institucionales :

... Funciones del Coordinador

- a. Conducir el trabajo educativo-social de la Unidad a su cargo, en **un nivel de organización comunitaria de consultas...**
- b. **Facilitar el alcance y funcionamiento de canales de comunicación (...)** en un marco democrático de **consultas** y participación de los distintos sectores escolares y sociales.
(...)

Funciones de los profesores

- a. **Demostrar interés por el reconocimiento y ubicación de la realidad socio-económico-cultural del lugar, la comunidad y la población** donde trabaje la unidad del B.S.P.A.:

(las negritas son nuestras)

ya que desde ellos hay una evidente intención de resignificar los emplazamientos institucionales, favoreciendo relaciones democráticas con la comunidad de cada centro educativo. Se registra con ello un intento de horizontalizar el vínculo pedagógico, revalorizando las relaciones entre los adultos concurrentes a la institución. Así, tanto el coordinador como los docentes deben tener una clara implicancia en los procesos comunitarios en los que el nuevo sistema de educación de adultos se insertaría. Esto orientará una serie de decisiones didácticas y prácticas, como iremos viendo más adelante.

Además, ya desde sus considerandos, la resolución marca su distancia con la anterior en tanto encontramos entre ellos:

...Que es necesario propender a una **educación popular** que busque la formación, capacitación y perfeccionamiento del adulto en las variadas esferas de la **vida cultural, comunitaria, cívica y laboral** tendiendo a una educación integral y permanente.

Que las necesidades del medio imponen **la creación de un sistema acorde con las problemáticas comunitarias locales** que se proyecten en la región y trasciendan el marco nacional.

Que en el adulto, la falta de título de nivel medio que avale o certifique su capacitación laboral, constituye un obstáculo y una limitación para sus posibilidades de **mejor desarrollo y/o inserción laboral y dignificación social...**

(las negritas son nuestras)

Es posible ver aquí cómo se introduce un discurso acerca de la calidad y propósito de la escolaridad del adulto en el contexto de las actividades de su vida cotidiana y del sentido comunitario que ellas tienen. Podríamos afirmar que este documento curricular se enmarca en tendencias críticas que pretenden encarar la organización curricular con un criterio de promoción social y emancipación.

El plan se estructura en dos ciclos: uno básico y uno superior. Se determina que:

...(El ciclo básico) **se partirá de las áreas del adulto** analizando situaciones problemáticas del mismo para lograr una mejor realización personal y su proyección positiva en la comunidad...

y el superior :

...En él se impartirán orientaciones perfiladas en su nivel de **desempeño laboral, aspiraciones e intereses legítimos de proyección personal y participación comunitaria, integración familiar con características propias del medio local y procesos de expresión cultural pertinentes al medio en que se desenvuelven...**

(en ambos casos, las negritas nos pertenecen)

Contrariamente al *curriculum* de los ex D.I.N.E.A., vemos cómo la organización por áreas pretende partir de las mismas experiencias y problemáticas del adulto, pensando en sus condiciones como individuo

social. Esta característica se plasmó también en los talleres que se implementaron como complemento de las áreas: Taller Laboral-sindical, El hombre y la justicia social, Educación para la salud, Cine-debate, Hombre y cultura, Folklore, Telar, Economía del Hogar, etc.

Resulta importante además reconocer las permanentes referencias a la proyección comunitaria como uno de los ejes del trabajo, tanto a nivel de selección de contenidos como en la organización areal y de talleres.

Recuperamos aquí los conceptos expuestos por Calvo y Lenke (1982) en el sentido de que el curriculum de adultos debería partir de la sistematización de los conocimientos y habilidades que el propio adulto percibe como necesarias para su propio crecimiento y para mejorar su vida en la sociedad. Tanto los talleres implementados como los considerandos de la resolución que señalábamos antes parecen dar cuenta de la adhesión de esta propuesta curricular a estas posiciones de la educación de adultos. Justamente, entre las experiencias citadas por los autores, se encuentran las de educación en nutrición, por ejemplo. Sin embargo, cabe señalar que evidentemente en estos B.S.P.A. no se parte de un diagnóstico de "lo que el propio adulto" percibe como necesario sino, más bien, de lo que los elaboradores del *curriculum* evalúan así desde su propia mirada. A pesar de ello, según los testimonios recogidos, paulatinamente, fueron los Consejos Asesores de cada centro los que promovieron la incorporación de otros talleres.

Podríamos también reconocer aquí la existencia de resabios de la experiencia llevada a cabo entre 1973 y 1974 de D.I.N.E.A., que describiéramos en el recorrido histórico realizado en la primera parte de este capítulo, en el sentido de un intento de recuperación del material cultural para su trabajo en el sistema educativo. *...no partimos de certezas sino de inquietudes...de un gran desafío...era como internarnos en un lugar donde no sabíamos muy bien qué iba a pasar...*afirmará la Coordinadora General



de la experiencia.

En la resolución 1549 se prevé dos años de duración de los estudios del ciclo básico, divididos en cuatro períodos de aprendizaje para el primer ciclo. Se anuncia también un tercer año con dos períodos de aprendizaje para el ciclo superior. Podemos leer aquí una fuerte impronta del modelo impulsado en 1971 en el marco del Proyecto Multinacional de Educación de Adultos ya que, al igual que el que analizamos, creó centros de nivel secundario que ofrecían a quienes hubieran cumplido los 21 años de edad y tuvieran aprobado el 7º grado la posibilidad de finalizar sus estudios de nivel medio. Éstos también se organizaban en tres ciclos de dos semestres anuales con cuatro horas de 45 minutos de clases diarias. La diferencia con los B.S.P.A. fue que los primeros se abrían por convenios con fábricas y sindicatos mientras que en Salta se organizaban en torno a acuerdos con punteros políticos, intendentes, senadores departamentales, etc. Sin embargo, como se desprende de las manifestaciones de la Coordinadora General y de los documentos del proyecto, paulatinamente se iba buscando el modo de generar modelos de autogestión mediante la creación de cooperativas que funcionaran articuladamente con los Consejos Asesores de cada centro:

...el B.S.P.A. había crecido en cuanto a calidad y cantidad de personas, se hablaba entre egresados que participaban activamente como si siguieran estando en el B.S.P.A., los alumnos, los docentes, los coordinadores... La misma organización conducía... no las personas, porque las personas estamos carentes de poder para conducir. Allí yo lo que hice fue constituir el grupo madre como para poder visualizar una salida porque sino el B.S.P.A. terminaba en el sistema formal, fagocitado por él... El fin de la historia era inevitable, pero la posibilidad era abrirlo de forma tal que cada uno..., nosotros éramos una red (...) Entonces, todas estas redes, el hecho de que nos reuníamos en consejos asesores..., esta orgánica la queríamos utilizar para entrar en cooperativas. Hubo una cooperativa en Rosario de Lerma y en la zona tabacalera, los alumnos y docentes empezaron a

formar una cooperativa e hicieron una cooperativa de crédito. Se juntaban varios productores, juntaban sus bienes y desde allí pedían créditos y los dividían para todos. En Oran estábamos tratando de organizar una cooperativa de logística que pudiera ser un lugar de consumo y luego -para cada una de las comunidades...- y a su vez, determinados centros de grandes sectores de la provincia formarían cooperativas de producción... Entonces formábamos cooperativas de consumo, de producción y logística, con los centros B.S.P.A.... (Entrevista N° 6)

La cita pone en evidencia que tanto por la forma de apertura de los centros B.S.P.A. como por el funcionamiento de los Consejos Asesores y otros rasgos institucionales, la experiencia se enmarca dentro de un proceso que intentó democratizar las relaciones en el sistema de educación de adultos, desde la misma definición de adultez que se asumía. Con ello, la recuperación del mundo laboral de los estudiantes, su puesta en diálogo con los modelos de profesionalización docente, la participación de la comunidad en actividades curriculares, todo habla de esta búsqueda de participación ciudadana. En palabras de la Coordinadora General del sistema:

Otro tema era la conformación de los consejos asesores fueron núcleos de conducción, tenían poder de decisión pedagógica...

Una vez el coordinador tenía que dejar la coordinación en Embarcación y se enteraron en el Consejo Asesor de que él presentaba la renuncia y entre ellos armaron la terna de candidatos para ser coordinadores del centro. Ellos tomaron los profesores que tuvieran título docente para la enseñanza, que fueran bien vistos por la comunidad... todo escribían en el acta... La terna se la presentaban al intendente y a los representantes de las fuerzas vivas de la localidad, comprometieron a todos para la decisión

(Entrevista N° 6)

La organización curricular del B.S.P.A. comprende áreas y talleres con las siguientes definiciones:



... siendo las áreas la confluencia epistemológica – pedagógica de criterios de conocimiento de los Métodos de Estudio y de las actividades del proceder interdisciplinario de las diversas ramas del saber científico-cultural-técnico.

3.1.1. Área de Ciencias Sociales :

Comprende el análisis, discusión e integración de los procesos históricos-sociales y geopolíticos, a partir de la realidad local, de un progresivo avance hacia la región, la Argentina, Latinoamérica y el mundo.

3.1.2. Área de Ciencias Formales :

Incluye el manejo de códigos simbólicos y procesos de elaboración conceptual y experimental propios de la Matemática, la Lógica y elementos de Físico-Química.

3.1.3. Área de Comunicación y Expresión :

Su objetivo es favorecer el acrecentamiento y/o perfeccionamiento de la expresión oral y escrita del adulto. Ello a su vez supone posibilitar el dominio de técnicas de comprensión lectora y elaboración de mensajes escritos en relación con las Ciencias Sociales y contenidos culturales en general...

Para el ciclo superior se establecía la existencia de un área de capacitación técnico-laboral con orientaciones tales como administrativo –contable, manual-técnico y docente. En la práctica real, se implementaron dos orientaciones, entre las que los estudiantes podían optar: Bachiller con Orientación en Organización Social y Bachiller con Orientación en Organización Económica. Cada centro educativo debía discutir y acordar con sus estudiantes la orientación que implementaría.

La primera se proponía favorecer una inserción como promotores sociales y comunitarios, en instituciones educativas, culturales, de la salud, organizaciones barriales, sindicales, comunales, etc.

La Orientación en Organización Económica pretendía mejorar ámbitos como la administración pública, el comercio, etc., pensando –básicamente- en la

gran cantidad de empleados públicos que asistían al sistema.

Hasta acá, el análisis de las prescripciones curriculares dan cuenta de las profundas diferencias que ambos modos de entender la adultez y su educación en la provincia registraban. Como ya lo dijéramos, estas dos perspectivas han confluído hoy en un sistema de educación de adultos unificado. Pero, antes de seguir avanzando, escuchemos la voz de uno de los entrevistados, quien se desempeñó en ambas organizaciones educativas:

... Sacan el B.S.P.A.... hubo un problema en el B.S.P.A., hubo una especie de golpe de estado en el B.S.P.A. y muchos nos fuimos, por un problema político, a otros sistemas de adultos. Yo, por lo menos, no dejé el B.S.P.A. y me llené de horas en el secundario. No, me metí en D.I.N.E.A. Ciertamente que ahora D.I.N.E.A. se llama "Centro". Y era distinto, fijáte, porque era el secundario tradicional con dos o tres materias menos para el adulto. ¡Era distinto! ¡Era otro clima! Yo seguía aprendiendo del adulto, yo seguía enseñando letras, intentaba hacer lo mismo que en el B.S.P.A. ¡me dio resultado! ¡Pero era distinto!. Una cosa era trabajar por áreas y aprovecharlas y otra cosa era tener una hora, una materia y otra hora, otra materia, porque vos entrabas en el curso para trabajar; qué sé yo, un ejemplo sonso te doy; un poquito de gramática, que no se daba mucho de gramática sino un poquito, y el tipo estaba, qué sé yo, con matemática... una ecuación matemática... ¡Un desastre!... (Entrevista N° 12)

Capítulo II.- EL BSPA ERA UNA HOGUERA...

...porque el B.S.P.A. era como una hoguera, de pronto era quedar brasita y luego ceniza y los que estuvimos desde los inicios queríamos volver a las llamas, pero era difícil... (Entrevista N° 3)

...era como ir a ver a la novia ¿viste? Vos te emperifollás, te preparás... así era yo con la educación para adulto.. (Entrevista 12)

Sabemos que la narración identifica a los sujetos a través del relato de sus actos. Así, el modo en que contamos las propias historias, lo que recuperamos, destacamos u omitimos, nuestra propia posición en ellas, todo eso moldea una identidad. En las entrevistas recogidas, los profesores del B.S.P.A. fundacional relatan no sólo su historia personal y profesional, sino que, a partir de ella, realizan un balance de la experiencia educativa llevada a cabo en el sistema de educación de adultos. Un balance impregnado de nostalgia por *lo que fue*, por esos comienzos esperanzados en los que se apostaba a una educación de adultos desde la construcción alternativa.

Es posible entender la historia y los mandatos institucionales desde esta evaluación realizada por los fundadores, en tanto, según lo afirma Lidia Fernández, los momentos de creación de cualquier hecho conllevan en sí un "*...acto de convulsión, desprendimiento, ruptura de lo conocido...*" (1994:106)

En el discurso evocativo de los protagonistas, está presente esta idea de ruptura de lo conocido a través de varios aspectos: los contenidos, la organización del tiempo, las estrategias didácticas, las relaciones interpersonales. Se detecta en los relatos las significaciones que recuperan el entusiasmo, la potencia de los inicios, un cierto "aire" a gesta heroica, que iba más allá del trabajo en una institución del Estado. Se resalta el desprendimiento del trabajo comprometido que excedía los horarios y las

exigencias curriculares. Los relatos coinciden en anécdotas en torno de encuentros los sábados, en horarios extraclases, en los domicilios de los estudiantes, para ver películas, leer literatura, preparar representaciones teatrales, radioteatros y otras producciones donde se entran la cultura letrada y la cultura popular. *Creo que era confiar, creer en lo que estábamos haciendo, nos pagaban, es verdad, nosotros estábamos trabajando para el estado, de repente trabajábamos a ciegas, íbamos los sábados mañana, tarde y noche porque era un proyecto que tenía un futuro*, afirmará una de las entrevistadas.

La noción de estar haciendo algo distinto al sistema educativo tradicional, algo "revolucionario" es un tópico constante en los relatos:

Realmente el BSPA fue revolucionario, el reconocimiento me puso contenta porque fue un gran esfuerzo. Yo veía cómo cada uno de nosotros nos transformábamos, yo veía cómo algunas personas venían con una gran inseguridad y al poco tiempo tenían mucha seguridad... Los profesores eran muy jóvenes y sin embargo ¡peleaban con una energía!...

En el BSPA yo quería probar todos los caminos, cómo puedo hacer esto. ¡Había enfrentamientos para hacer las cosas mejor!... (Entrevista N°6)

Las palabras de la entrevistada, Coordinadora General y una de las fundadora del sistema, dan cuenta de esta idea de creación revulsiva frente a un sistema educativo que se consideraba caduco y con falencias. Idéntico sentimiento recorre el discurso de los docentes de la época, en un movimiento identificador con el B.S.P.A., sus objetivos, su población:

Antes éramos todos B.S.P.A, ser B.S.P.A. era formar parte de un grupo que le hacía mucho bien a los adultos, a nosotros... nos ayudábamos, colaborábamos. Hacíamos unos bailes, fiestas comunitarias donde no se hablaba de robos; éramos una gran familia, quizás porque en ese momento teníamos buenas cabezas. Cuando dejó de ser proyecto

y paso al Sistema se descuidó mucho. **Nosotros éramos una revolución desde el punto de vista de la educación, en los otros sistemas habían un montón de materias, no importaba si el adulto era adulto, nosotros empezamos a tratarlos como seres humanos y no como adultos que habían fracasado** (Entrevista N°1) (las negritas son nuestras)

Lo revulsivo, lo distinto, la "irrupción de lo no formal en lo formal" se traduce en distintas prácticas docentes y en búsquedas que resultan transgresoras para la época. Así, el llenado de los tradicionales libros de temas, dispositivo de control burocratizado del sistema educativo, se convierte en esta experiencia fundacional en la escritura de "anecdotarios" donde cada profesor vuelca, al finalizar el día, lo que hizo:

Sí, el libro de temas no se podía llenar en forma común, eso es cierto. Vos tenía que contar qué es lo que habías hecho, qué es lo que había pasado, cómo lo habías hecho. O sea que te quedaba registro... ¡La gente normalmente, para trabajar el diagnóstico, pedía el libro de temas del año anterior! Entonces vos hacías... leías toda una historia del período anterior. (Entrevista N° 10)

Podemos leer esta práctica como un preanuncio (estamos hablando del año 1986) de un intento de *escritura de las prácticas*, puesta tan en boga a partir de las investigaciones cualitativas en educación. En el anecdotario, el profesor da cuenta de la secuencia de actividades y realiza evaluaciones sobre el desempeño de los estudiantes:

Durante la primera parte del primer módulo se presentó la forma de trabajo en las exposiciones de novelas. Luego de esto comenzó la exposición de la novela *La ciudad de los sueños* de Juan José Hernández. Se tocó la diferencia entre clase aristocrática y clase obrera, entre interior y capital, notándose una buena participación de los estudiantes. Durante el segundo módulo se expuso la novela *La hojarasca* de Gabriel García Márquez. En ambos casos se determinó argumento, temas, personajes, tiempo y época. En la

segunda no se notó mucha participación en los alumnos, debido a que no es un tema tan conocido como el de Juan José Hernández. Se notó un buen nivel de lectura (Libro de temas del Centro N° 2, Tercer período, segundo semestre de 1988)

El anecdotario funciona al modo de un diario de clases, que permite revisar las prácticas y evaluarlas en conjunto con los estudiantes. Así, encontramos en otro libro de temas:

Como este grupo realizó Comunicación y Expresión en el primer período conmigo, realizamos una evaluación y autocrítica de la marcha del área y se plantearon las necesidades para este tercer período... (Libro de temas del Centro N° 2, Tercer período, año 1988)

Se redimensiona la relación docente-estudiante adulto, en tanto éste participa activamente de las decisiones didácticas a través de su evaluación del área y de los propios aprendizajes a través de ella. Esta noción recorre también los testimonios de los entrevistados, en la evocación de un pasado que se podría pensar idealizado y sobrevalorado frente a la situación de la educación de adultos que relevan hoy:

... en realidad muchas veces me faltó el tiempo porque a diferencia de hoy los "chicos" de aquellas épocas eran sedientos de querer saber más y te exigían y te hacían trabajar bastante...(Entrevista N°5)

Sin embargo, más allá del recuerdo de los fundadores, en los que se podría reconocer la idealización fruto de la nostalgia, es posible rastrear en las prácticas de la época una serie de dispositivos institucionales que sostienen la "innovación" y desnaturalizan la organización escolar conocida hasta el momento. Un ejemplo de esta situación puede explorarse en la organización del horario de dictado de las clases. En efecto, la práctica escolar instituida ha naturalizado la noción del "horario mosaico" desde concepciones relacionadas con el tiempo de atención de los sujetos, lo que termina por

condicionar la sobreabundancia de prácticas expositivas, en tanto los cuarenta u ochenta minutos de clases resultan limitativos para otro tipo de dinámicas. Asimismo, se produce el fenómeno de los “profesores-taxi”, con el consiguiente deterioro de las relaciones institucionales e interpersonales. En esta experiencia fundacional, el horario organizado por bloques permitía la instalación de una serie de vínculos entre profesor-alumnos-conocimiento sostenidos en la continuidad del día de trabajo y en la concentración del equipo docente en determinados centros y en sistema. La distribución horaria de una semana “tipo” en el BSPA comprendía:

ÁREA DE CIENCIAS FORMALES	ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN	ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES	TALLER LABORAL SINDICAL	TALLER ALTERNATIVOS (1)
			TALLER DE CIENCIAS NATURALES	TALLER ALTERNATIVO

Esta organización permitía el trabajo concentrado en determinada área por día, con lo cual, se atendían tiempos variables de aprendizaje, se propiciaba la realización de prácticos más o menos extensos y el trabajo colaborativo. Además, la organización por períodos semestrales de cursado constituía una estrategia de retención importante en tanto operaba, en términos simbólicos, como una serie de metas asequibles a los adultos asistentes al sistema. Así lo evoca uno de los entrevistados:

... En aquella época prácticamente se estudiaba en el B.S.P.A. y ahora no, el plan de estudios que tiene es totalmente diferente, la distribución horaria, la evaluación, las asistencias es diferente... Es diferente trabajar con adultos, en los inicios del B.S.P.A. cada

¹Los estudiantes podían optar entre la variedad que ofreciera el centro: Folklore, Telar, Cine-debate, Promoción de la Salud, Economía del Hogar, etc. Resulta interesante ver en este abanico una suerte de irrupción de la educación no formal en el sistema educativo de nivel medio con la incorporación de docentes y talleres provenientes de los centros vecinales, la educación manual, etc.

profesor llevaba la planilla de asistencia... (Entrevista N° 1)

De algún modo, puede leerse esta organización del tiempo como uno de los factores que sostenía el establecimiento de los lazos de trabajo que la mayoría de los docentes entrevistados rememora. Lazos que no sólo tuvieron implicancia para las tareas extra-escolares sino, sobre todo, para el seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes:

... en las clases siempre se trabajaba en grupo, entonces veíamos cómo se combinaban, yo me sentaba, me hacía el tonto por ahí para ver qué estaban haciendo y veía cómo se integraban, si no se integraban, si entendían la consigna. Como se rompía el esquema del profesor y ellos sentados frente a la profesor, se trabajaba. Nos daban una hojas con parte de la materia, en base a eso, con las reuniones, uno iba preparando las clases en función de los objetivos... (Entrevista N° 2)

En esta línea, se comprende, además, la existencia de los "coloquios integradores", que mencionáramos antes, como instancia de evaluación semestral que buscaba la integración de los aprendizajes de las diversas áreas y talleres:

... Había que combinar con las otras áreas, no sólo con las nuestras. Eran tres áreas que combinaban. Uno de los objetivos era demostrar que nosotros lo dividimos todo en diferentes áreas, pero que historia, geografía van de las manos y los hechos históricos se dan a través de la trasmisión, nosotros para el estudio separábamos la ciencia, compartíamos con los docentes de las otras áreas el tema era el aprendizaje, la ayuda... (Entrevista N° 2)

Resulta evidente que la organización del tiempo escolar, no sólo en cuanto al tiempo de cada profesor frente al grupo de estudiantes, sino, además, en relación con la concentración de profesores en el sistema y la asignación de horas extraclases destinadas al trabajo institucional es lo que permitió el



sostenimiento de este dispositivo de evaluación. Junto a él, la organización de un sistema de perfeccionamiento docente interno colaboró en el establecimiento de las redes de trabajo relevadas:

...Se hizo un taller con los cinco centros para que elaboráramos el coloquio, por qué, para que... y ahí se trabajó con el tema de que se definía a nuestro alumno adulto como alguien que venía de un estado de autoritarismo muy fuerte, donde su principal pérdida había sido la capacidad comunicativa y expresiva de ahí que se había puesto como centro en los coloquios el área de Comunicación y Expresión y que esa limitación rebotaba sobre el análisis y la reflexión de los conflictos sociales, de ahí que se buscaban temáticas que afectaran la vida cultural del norte, se tomó la coca, la problemática de los tabacaleros me acuerdo que se había trabajado mucho sobre eso... Nuestros alumnos adultos son esencialmente producto de una represión comunicativa...(Entrevista N° 4)

Esta definición de los alumnos adultos como "producto de una represión comunicativa" orientará una serie de prácticas en el Área de Comunicación y Expresión: debates, argumentación, lecturas por fuera del canon escolar. Resulta evidente, además, cómo la distribución horaria permitía el sostenimiento de proyectos más o menos extensos de lectura y escritura. Desde la perspectiva de la organización del tiempo escolar se comprenden una serie de cuestiones como la selección de textos literarios, por ejemplo. Así, textos seleccionados, como novelas de "largo aliento" por su extensión, podían ser incluidos en secuencias que comprendían producción de textos escritos, proyecciones de textos fílmicos seguidas de debates, entrevistas con escritores, entre otras actividades igualmente innovadoras.

Además, desde el punto de vista de la organización institucional, la misma noción orientará la creación de organismos de co-gobierno de los centros educativos: el Consejo Asesor y la Asociación Cooperadora. La documentación institucional define la importancia de ambos en tanto

sostendrán redes de solidaridad y de participación democrática. En mayo de 1987 se emite la normativa interna que organiza su funcionamiento. Entre los rasgos sobresalientes del Consejo Asesor es posible relevar:

- El criterio de constitución: un representante docente por cada área o taller y un representante alumno por cada comisión. Esto implicaba, en la práctica, que el número de alumnos podía exceder al de docentes de acuerdo a la matrícula del centro educativo. A ellos se sumaban el Coordinador y el Ayudante de Coordinación. Todos los representantes docentes y alumnos tenían derecho a voz y voto. Coordinador y ayudante a voz solamente. Podían votar sólo en caso de empate en las deliberaciones.
- La existencia de un Consejo Asesor en cada centro educativo y uno en la Coordinación General.
- Las atribuciones que se les asignaba: evaluar la marcha del proyecto, orientar las planificaciones de las tareas, planificar y coordinar jornadas de perfeccionamiento, ser órgano de fiscalización de la Cooperadora, analizar las faltas de convivencia

Así, el discurso democratizador e innovador asumido en la resolución de creación del sistema, en la práctica se traduce en órganos de gobierno deliberativos que favorecen la participación e implicación de los miembros de la comunidad educativa:

... Sí, hoy en día se habla de lo conceptual, lo actitudinal... aquí las experiencias eran claras, se tenía en cuenta los procedimientos y lo conceptual. Se fortalecía aspectos de la convivencia, aspectos que tiene que ver con el ser social. Ese concepto de ser social parece que trascendía los límites de la escuela. Sí, los alumnos, con toda exactitud se sentían libres, cuando ingresaban eran como un molde que traían,

pero luego era como romper el molde a través del proceso del B.S.P.A. que eran tres años que implicaban seis períodos, creaban una actitud de compromiso, de participación, donde todos... y eso no sólo en la locreada, eso se lo veía en el curso, de pronto colaborar, trabajar para la cooperadora, hoy en día la cooperadora no funciona. El Consejo Asesor que les servía para tomar decisiones, no participar en las decisiones del curso nada más; entonces ser parte de..., ellos no eran alumnos que iban a sentarse a escuchar cosas, sino que eran partícipes, integrantes de la institución, eran parte de la institución... (Entrevista N° 3)

La implicación de los estudiantes no se da sólo en las decisiones institucionales sino también en el trabajo del aula. Esto permite a los docentes reorientar las prácticas, incorporando otras actividades que abren el juego a la vinculación de la lectura de literatura con actividades de promoción del arte y de promoción cultural:

Esta clase se ocupó de una charla sobre "El hecho teatral como actividad fundamental de la cultura", que fue dictada por el director teatral Jorge Renoldi, quien analizó el hecho teatral, la función del actor, espacio escénico y lo fundamental, importancia de la iluminación como anulación del yo colectivo del espectador. Los miembros del grupo solicitaron presenciar un ensayo del grupo que dirige el Sr. Renoldi, argumentando que ver una obra teatral es importante pero no se puede apreciar el proceso que es lo que ellos necesitan apreciar (Libro de temas, Centro N° 2, primer período, 1986)

La formación de lectores desde una serie de prácticas que implican la promoción cultural que trasciende las fronteras del aula está presente como una actividad habitual de la época:

Comentamos la obra teatral "El acompañamiento", a la que había asistido la mayoría del curso en la clase anterior. Diversas opiniones y comentarios expresaron sobre la

experiencia e interpretación de la obra. Orienté los comentarios del argumento y el tema hacia la relación con una problemática existencial, vivida por cualquier persona. Ante un comentario de una alumna acerca de la lengua "vulgar" y familiar de los personajes, expliqué niveles de lengua. (Libro de temas, Centro N° 5, tercer período, 1988)

La participación en actividades de la cultura letrada, como asistencia a espectáculos teatrales, encuentros con escritores, participación en presentaciones de libros, se entranan con actividades de la cultura popular, con encuentros comunitarios, donde participan padres, hijos, profesores:

...Creo que sí, se hacían festivales, peñas. Había integración entre la comunidad y el barrio y el colegio, porque cada acto importante como el 25 de mayo se hacían peñas, locros, se buscaba gente que tenga problemas hasta para viajar y se les daba abonos. Pero específicamente del área, creo que lo rescatable era que los docentes del área nos reuníamos y se proponían los diseños curriculares, había apertura para las propuestas, con la posibilidad de adaptar, modificar en cada centro... (Entrevista N°5)

Resulta evidente que las trayectorias personales y profesionales de estos docentes fundadores inciden en las decisiones didácticas y en la orientación del trabajo, al menos, en lo que respecto al Área de Comunicación y Expresión: *Éramos grupos que nos conocíamos de afuera, de la Universidad...* afirmará una de las entrevistadas ... y *de los espacios "culturosos". Espacios universitarios, militancia política, espacios ligados a la música y a la pintura, ligados a la Casa de la Cultura.* Es posible reconocer la importancia que estos otros "espacios" tuvieron para la formación de estos docentes, en tanto pudieron trasladar sus prácticas culturales al ámbito de la escuela, produciendo interesantes decisiones didácticas que ligaron la enseñanza de la literatura con el ámbito de la cultura y de la militancia social. El modelo de profesionalidad que propugnó un docente aséptico, mero ejecutor de decisiones ajenas, un funcionario del estado encerrado entre las paredes de la escuela, se problematiza e

impugna desde el reconocimiento del rol profesional del docente. Calificar como "profesión" a la docencia implica reconocer la existencia de un cuerpo asentado de conocimientos, que permite al docente interrogarse sobre lo que hace, replantearse lo que sabe, revisar su actuación y aprender de ella, contextualizándola en una red de relaciones socio-culturales e históricas. Así, la práctica docente se constituiría en una hipótesis de trabajo de reflexión y autoevaluación aplicada autónomamente al propio accionar.

Las características y evocaciones que implican la fuerza y el empuje fundacional de las instituciones educativas termina por traducirse en una confianza casi excesiva en ese momento que se vive como mandante y revulsivo al mismo tiempo. Este momento fundacional marca las trayectorias profesionales posteriores:

...Sí, marcó los ingresos. Es como que el sentido cooperativo que se daba en los alumnos de solidaridad es otro aspecto que hoy en día el sistema tendría que rescatarlo, todas esas cosas que se perdieron, no dejar de lado la exigencia académica para que el sistema tenga nivel, jerarquía pero eso, el sentido de trabajar las actividades extra-aúlicas que ayuden a conformar lazos de solidaridad, de encuentros de amistad creo que es el momento que más se necesita, donde cada uno está en su lucha... (Entrevista N° 5)

El discurso de estos docentes fundadores sobre el compromiso y la "vocación" se presenta matizado por la noción de la necesidad de un tiempo extra que trasciende los tiempos del aula y permite la asunción de un rol profesional autocrítico y reflexivo:

...Los cursos que nos daban, vos me decías por qué había tanto compromiso y bueno, porque vos veías que tus coordinadores se preparaban, trataban de capacitarte, te escuchaban. ¿Cómo lo logré?, viviendo en el BSPA, estando, trabajando, compartiendo allí lo

bueno, lo malo. Yo me acuerdo de los sábados que nos reuníamos y no era por unos pesos... y no eran porque te los pagaran. Yo creo que hubo una época que nos dejaron de pagar y lo seguías haciendo y como dice la Z. G., ella siempre lo plantea en Güemes ¿porque no hacemos la jornada los sábados? Porque ella es de la escuela del BSPA, no le cuesta ir los sábados al colegio, que todo el mundo se le viene encima. Una vez me dijo *¿por qué hacés esto?...* Porque vos estás acostumbrada al BSPA. Primero nos pagaron, pero después dejaron de pagarnos, pero eso no se significó que dejáramos de hacer las reuniones. Después ya no se hicieron más, pero ya te quedó que vos tenías los sábados destinados para prepararte, para armar las cosas, para ir a evaluar qué habías hecho... (Entrevista N°9)

Capítulo III.- MIRANDO SIEMPRE LO NUESTRO...

...Ése era un trabajo productivo, era esta cosa de tener cierta conciencia de no desgajar el texto de nuestras condiciones sociales. Ni sabíamos lo que estábamos haciendo en términos teóricos..Ahí sí había una fuerte conciencia en un grupo de no desgajar el texto de las condiciones sociales...(Entrevista Nº 4)

Las teorizaciones acerca de la literatura encuentran en la época¹ del sesenta/ setenta un programa que busca delinear una "teoría de la literatura latinoamericana". A partir de los textos de Fernández Retamar y de su relectura por distintos pensadores² se va delineando una postura que hoy afirma la teoría de la *heterogeneidad cultural* (Cornejo Polar, 1994) para pensar desde ella categorías propias que permitieran reconocer la coexistencia de literaturas situadas en el conflictivo cruce de sociedades y culturas.

¹ Adoptamos la denominación de época siguiendo a Gilman (2003) en tanto, en términos de una historia de las ideas, la época se define como un campo de lo que es públicamente decible y aceptable en cierto momento de la historia. En este sentido, el bloque de los sesenta/setenta constituiría una época que tiene espesor histórico propio y límites más o menos precisos, que se podrían ubicar desde "...el fin de la década del cincuenta hasta mediados de la década del setenta, dado que los modos actuales de denominarlos, cristalizados según la periodicidad de los años terminados en cero, no constituyen marcos explicativos satisfactorios ni permiten entender la continuidad interna del bloque de los sesenta/setenta..."(p.37)

² En efecto, Mignolo y Cornejo Polar, como referencias centrales, seguidos por Kaliman y Palermo, entre los más próximos a nuestra provincia, sostienen hoy una línea de reapropiación y adaptación del proyecto setentista intentando la construcción de lo que han llamado una "epistemología fronteriza". Al respecto, afirma Palermo: "...La 'hibridación' como resultado de estas neotecnologías puede ser plausible en aquellas situaciones metropolitanas pero no en capitales fronterizas como Salta o Jujuy en Argentina; los espacios rurales (nuestra Puna o los Valles Calchaquíes) se proponen como complejos abiertamente distintos y distantes, donde las subjetividades pueden articularse en la investigación a través de la indagación de los discursos y de la memoria social allí entramada. Por lo tanto, los relatos, las prácticas de la vida cotidiana, los usos, las formas de intercambio y producción, los rituales y su significación en la vida social, son significantes de una particular forma de habitar el mundo.

Para abordar estas formas de producción cultural se requiere la propuesta de metodologías que colaboren en su análisis e interpretación como expresiones colectivas que dan cuenta de las formaciones identitarias lo que exige -como sostiene Kaliman (1996)- a la vez una definición epistemológica y política. Lo que se hace imprescindible, entonces, es modificar no sólo el objeto de estudio sino también todo el campo de trabajo...(1999: 13 y 14) Así planteada, esta epistemología fronteriza requeriría de una actitud dialógica que permita la convergencia conceptual.

Desde un posicionamiento que denuncia el colonialismo en las categorías de pensamiento y pretende "resistirlo", un importante sector del campo intelectual constituye una línea de análisis que tiene influencia en la formación docente hasta la actualidad. En el caso de la Universidad Nacional de Salta (en adelante, U.N.Sa.), ésta constituye una fuerte línea de investigación y formación dentro de la carrera de Letras. Considerando que la mayor parte de los docentes entrevistados para esta tesis son egresados de esa casa de altos estudios, hemos juzgado pertinente realizar una revisión de las características distintivas de la U.N.Sa.³

La Universidad Nacional de Salta surge en 1973 reafirmando su vocación nacional y latinoamericana. En el documento fundacional denominado "La Universidad para América Latina" se sostiene entre los postulados identificatorios de la nueva universidad una clara definición "regional": noroeste argentino, región centro-sudamericana que se considera de fundamental incidencia para el desenvolvimiento de la casa de altos estudios. Esta noción de región permite caracterizar su proceso histórico desde la periferia de un sistema económico organizado en torno del puerto y se propone "*iniciar un autodesarrollo sostenido y la integración de un propio sistema económico de fuertes características regionales*"

Para que este progreso se produzca, el documento fundacional de la U.N.Sa. indica que se debe poner en marcha un auténtico *proyecto nacional de desarrollo autónomo* para el cual resulta de vital importancia la formación de los jóvenes que *compenetrados de la naturaleza socio-cultural del problema, deberán constituirse en protagonistas activos y decididos del proceso transformador de estructuras y, sobre todo, de mentalidades...*

³ Cabe señalar que en la época estudiada, en la provincia se registraba la presencia de dos carreras de profesorado en Letras, la ofrecida por la Universidad Católica de Salta y la de la U.N.Sa. En el período analizado de la experiencia B.S.P.A., sólo se registra la presencia de dos docentes egresadas de la primera casa, una de las cuales abandonó el proyecto al poco tiempo de iniciado. Aunque no es éste el objeto de estudio de la presente, resulta interesante indicar los cambios que se relevan en el discurso registrado en el libro de temas por la segunda docente egresada de la universidad privada, donde es posible reconocer la paulatina identificación con las demandas del proyecto fundacional.

Es posible afirmar que la Universidad Nacional de Salta realizó durante el período que va desde su fundación hasta el golpe de estado, un importante intento de democratización de las estructuras, del acceso al saber y de cuestionamiento al canon⁴. Así, la incorporación de estudiantes provenientes de distintos países de Latinoamérica; la implementación del A.M.25 que permitió la inscripción de adultos mayores de veinticinco años, sin secundario completo, en los estudios universitarios; la fuerza de los centros de estudiantes, dan cuenta de este intento. Esta corriente que recorrió las universidades de los años setenta puede verse también en las clases de Introducción a la literatura dictadas por Aníbal Ford en la U.B.A., en las que resulta evidente el intento de pensar la cultura desde nuevas claves a partir de la problematización de lo popular en relación con las industrias culturales. Preguntarse cómo la literatura atravesaba estos tópicos implicaba, de algún modo, deconstruir una serie de nociones y polemizar con cierto canon instalado no sólo en la selección de textos sino también en el modo de abordarlos. Justamente, en la década del setenta, afirmaba Ford:

...Los grupos dominantes institucionalizan ciertas retóricas y oficializan y consagran a la literatura que se corresponde con las pautas de esa retórica, mientras marginan o desplazan a la literatura que no se ajusta a ellas. Hay escrituras que confirman el orden social e ideológico existente y hay otras que rompen, en todos o en algún plano, con él. Y estas rupturas se pueden producir tanto desde las vanguardias como desde la cultura popular, como desde las diversas formas de escritura, donde se oscila entre la literatura y la no literatura...(Ford, 2005:52)

⁴ Zulma Palermo afirma al respecto: "...algunas universidades del N.O. argentino, desde fines de 1960, alcanzaron a 'democratizar sus estructuras' dando oportunidad de participación y de acceso a la mayoría de los jóvenes con expectativas de formación superior, para lo que 'debió modificar sus requisitos' tanto de acceso de los distintos estratos sociales como de contenidos y metodologías del saber. 'Desmanteló el canon' incorporando a los discursos académicos la heterogeneidad de producción simbólica de la sociedad y, lo que es tan importante como aquello, abrió sus aulas a jóvenes de países vecinos que encontraron en ellas la posibilidad de formación a la que aspiraban, labilizando las fronteras políticas y haciendo efectiva la 'transnacionalización' de la cultura..."(1999: 9)

Estas tentativas, obstaculizadas por el golpe de estado de 1976, recorrieron la U.N.Sa. como una suerte de río subterráneo hasta emerger en la recuperación democrática. El regreso a la Universidad de los cesanteados por la dictadura, la incorporación de lecturas y textos teóricos hasta entonces silenciados, el clima de efervescencia social de la época marcaron una fuerte impronta en la formación inicial de los docentes entrevistados:

... Una vez leímos juntos el texto de Ana Pizarro sobre el proceso de la literatura latinoamericana, el estudio de la Literatura funcionó en todo este contexto de recuperar lo marginal. Recién estaba entrando esto también en la Universidad, porque había vuelto la Z.⁵ y nos los estaba tirando y creo que fue un golpe en ese momento de recuperar lo marginal, que empezaba con los primeros momentos de la salida democrática...(Entrevista N° 4)

Al analizar las trayectorias profesionales de los entrevistados, resulta llamativa la fuerte huella de este posicionamiento en quienes se formaron en la U.N.Sa. entre 1982 y 1990 y llevaron adelante el área de Comunicación y Expresión en el proyecto B.S.P.A. Los procesos de hibridación y ruptura estuvieron presentes en las decisiones didácticas a través de la incorporación de diversas prácticas sociales que se ponían en diálogo en el aula con la práctica literaria:

...El juego dramático les permitió desarrollar el sentido de valores, cuando uno les pide... es poner tal cosa y es toda una cuestión de inhibición que en este juego se logra superar un poco audazmente. En Vaqueros la gente venía muy cansada de trabajar (*se recuesta en la silla para mostrar la postura corporal que encontraba entre los estudiantes*), venían obreros de finca, peones. Sí, gente que trabajaba en la casa, que iban a los barrios de Ciudad del Milagro. Yo entraba con la certeza de lo que tenía que hacer, no había consultado a nadie. Yo cuando entré al BSPA me tomaba quince minutos para hacer estiramiento y la gente se

⁵ El entrevistado refiere a una de las profesoras de la carrera de Letras, cesanteada por la dictadura y que había vuelto a la Universidad en el tiempo en que él se estaba formando como docente.

enganchaba y nos reíamos (*se pone de pie y muestra los movimientos*) Vos hacías eso con una búsqueda de soltar el cuerpo. No te podés meter a leer e interpretar así (*se sienta rígidamente*)... (Entrevista N° 5)

En el fragmento analizado llama la atención la referencia al cuerpo, como constitutivo del acto educativo. La tradición escolar, que ha disciplinado los cuerpos, relegándolos a los espacios fijos del aula y de los bancos, parece buscar, en esta experiencia individual, un resquicio que los recupere para el aprendizaje. Foucault (1976) señala el proceso que la escuela –junto a otras instituciones- llevó adelante, para disciplinar los cuerpos, controlando el espacio físico, el manejo del tiempo y los ritos y actividades. “...*El cuerpo, al convertirse en blanco para nuevos mecanismos del poder, se ofrece a nuevas formas de saber...*” (1989: 159)

Resulta evidente, en las expresiones de la profesora entrevistada, la búsqueda de una ruptura del espacio físico y del esquema corporal de la escuela tradicional, como puerta de entrada a una lectura “indisciplinada”, a una lectura como acto de resistencia. La serie de testimonios recogidos, así como muchas de las prácticas didácticas descritas en los libros de temas y en los documentos curriculares, da cuenta de esta búsqueda de un modo de leer que resulte contrahegemónico.

La tradición escolar ha institucionalizado unos modos de leer que, acompañados de determinadas posturas corporales y prácticas ritualizadas, se han naturalizado en la educación. Ésta es una tesis sobre enseñanza de la literatura, considerando el discurso literario como un discurso de alta densidad que condensa y re-escibe una serie de prácticas y representaciones sociales, podemos acudir a él como fuente para reconocer cómo inscribió en su textualización las prácticas escolares en torno de la lectura. Por ello, recurrimos a Graciela Cabal, escritora argentina que ha mirado con atención a la escuela y sus prácticas de formación de lectores. La obra ensayística y literaria de Cabal da cuenta de diversas “escenas de

lectura". Tomamos de *Mujercitas eran las de antes* los siguientes fragmentos, en los que con un impecable sentido del humor, la autora escenifica prácticas y representaciones sobre la lectura en la escuela:

La biblioteca

Lo digo sin falsas modestias: yo siempre fui la mejor en eso de leer a viva voz.

Y leer a viva voz no era moco de pavo: había que levantar la mirada una tres o cuatro palabras antes del punto final. Y contar (mentalmente, sin mover los labios porque si no, no valía): uno, en cada coma; uno, dos, en cada punto y coma; uno, dos, tres, en cada punto seguido; uno, dos, tres, cuatro, en cada punto y aparte. (Siempre me pareció exagerada la pausa después del punto y aparte, pero lo decía la maestra, así que...)

Y ahí no acababa la cosa: había que distinguir la *b* labial de la *v* labiodental (¿por qué *labiodental* no va con *v* labiodental sino con *b* labial? Misterio), y la *ce* de la *ese* de la *zeta*, y la *ge* de la *jota*. Y aspirar la *hache*. Y acompañar cada acento con un movimiento seco de la cabeza... (1999: 52)

El fragmento es rico en representaciones en torno de la práctica escolar de la lectura en voz alta como dispositivo de disciplinamiento y control: control de los cuerpos y sus posturas, de la voz y hasta de la pronunciación. En efecto, el mandato escolar de distinguir fonéticamente los diversos grafemas del fonema sibilante, por ejemplo, hunde sus raíces en la noción del español peninsular como modelo a imitar, en el viejo esquema de civilización y barbarie instituido en la escolaridad de la Ley 1420. De este modo, los rasgos hispanizantes (Bombini, 2004) de la enseñanza en nuestro país, registraron su correlato en las prácticas didácticas de toda el área de la enseñanza de la lengua y la literatura. Así, la ritualización de una práctica didáctica, cuyo sentido originario buscaba la unificación nacional a través de la unidad lingüística, ha devenido en una prescripción sin un claro objetivo en el aprendizaje de hoy.

Alfredo Rubione señala la importancia que durante el período 1884-1936 se asignó a la ortología, como parte de la gramática que "enseña a pronunciar correctamente las palabras" (1995: 147). El autor indica que este aspecto constituyó un cimiento de la enseñanza de la lengua en nuestro país, en tanto quienes creyeron que la escritura era sucedánea de la oralidad pusieron el énfasis en esta enseñanza en la convicción de que para escribir correctamente era necesario adecuar la escritura a la oralidad y, por ello, enseñar a pronunciar correctamente era primordial. Este posicionamiento

respecto de la lengua se encontró contextualizado por la afluencia inmigratoria y las demandas de consolidación del Estado nacional.

Respecto de los géneros elegidos para esta práctica de aprendizaje de la pronunciación, Rubione señala "la preeminencia de las poesías como instrumentos didácticos "superlativos" en tanto "...*debían proveer –así se creyó- la armoniosa síntesis (musical) entre preceptiva (gramatical) y estética (literaria)...*" (1995: 148) El autor indica cómo la selección de los textos en general se realizó desde la institucionalización de una norma estética que valoraba la orientación hacia una norma escrita y literaria de origen hispánico.

Continuemos escuchando a Cabal:

- Cabal, al frente- me decía la señorita.

Entonces yo pasaba y leía perfecto. Y todas las niñas seguían la lectura en sus libros. Pero no con el dedo (a partir de primero superior, el dedo estaba terminantemente prohibido), sino con la vista.

- ¡Aaaaaaltó! –gritaba de repente la señorita-. Siga usted – decía señalando a alguna niña papamoscas.

- Ehhhh... Mmmmm – se desesperaba la papamoscas sudando sangre.

- ¡A la Biblioteca! – le decía la señorita mostrándole la puerta con el brazo extendido. Y después, dulcificando la voz, se dirigía a mí-. Continúe, Cabal.

¡ Una habilidad tenía la señorita para detectar papamoscas!

¡ Yo no sé cómo hacía! Porque ellas, las papamoscas, aparentaban estar de lo más interesadas en sus libros...(1999: 52)

La lectura en voz alta como estrategia de control escolar da cuenta de toda una lógica didáctica para la cual "saber leer" era saber oralizar. De allí, los interminables ejercicios de lectura en voz alta, frente al espejo, con una serie de prescripciones respecto de las pausas, la postura corporal, los temas adecuados. De este modo, la lectura en voz alta se mecanizó, con el consiguiente desplazamiento de la significatividad y apropiación del texto que se oralizaba.

Por otra parte, el ámbito de la biblioteca como espacio de soledad y silencio da cuenta de otra práctica en torno de la lectura, la de la lectura silenciosa,

individual, concentrada, que tiene sus orígenes ya en el siglo V a.C. y se ha institucionalizado hoy como un modo legítimo de leer en la escuela. De esta manera, en un complejo discurso que ha sostenido una diversidad de prácticas, el sintagma "saber leer" comprende, en las representaciones docentes, saber oralizar, saber leer "de corrido, siguiendo con la vista" y en silencio.

... La cuestión es que, al final de la lectura, había tres o cuatro niñas papamoscas en la Biblioteca.

La Biblioteca de mi escuela, conviene aclararlo, era un lugar más bien oscuro (oscuro, bah), donde se guardaba el esqueleto, además de los libros, claro. Pero no confundir: las niñas que iban a la biblioteca no estaban castigadas (mi señorita era enemiga de todo tipo de violencia moral o física).

Las niñas papamoscas, digo, iban a la Biblioteca a me-di-tar, cosa hasta divertida cuando había dos o tres papamoscas pero más bien inquietante cuando había una sola

¡La Biblioteca de mi escuela! Con sus libros forraditos de azul araña y etiquetita cuadrada –bien altos para que no se arruinaran con el manoseo- (...) y sus ventanas siempre cerradas, porque ya se sabe: el sol decolora los libros y el polvo los destruye por completo.

La verdad, para leer mucho no se usaba la Biblioteca... (1992: 53)

Encontramos en el fragmento el manejo del espacio físico como otro dispositivo de control. En el caso de la escena narrada por Cabal, vemos cómo la biblioteca se convierte en el espacio de la proscripción y el alejamiento momentáneo de quienes no se "amoldan" al ritual establecido.

La disponibilidad de los libros es otro tópico constante en la historia de la lectura: su ajenidad, la distancia de los estantes, la imposibilidad de contar cada estudiante con un ejemplar, marcan muchas de las prácticas y de las inquietudes de los formadores de lectores.

Contrariamente a la escena descrita por Cabal, las prácticas llevadas a cabo en la experiencia fundacional de los B.S.P.A. dan cuenta de otras decisiones. La lectura en voz alta se asume como un puente entre los potenciales lectores y los textos. Realizada por el docente, devenido en mediador de lectura⁶, la lectura en voz alta adquiere un fin comunicativo, en tanto permite la constitución de una comunidad de lectores caracterizada por la pluralidad de voces y perspectivas. El mediador "presta" la voz y el cuerpo al texto para acercarlo a otras personas:

... Yo analizaba las tiranías, esas cosas, un poco la solidaridad con el otro. Una vez había una alumna con cara muy triste y charlando descubrí que sufría de mal de amor. Comencé a leerle una poesía de Mario Benedetti, a mí me gusta leer, puse el alma y ¡claro!... me acordaba de mi época pero fue rescatable porque algunos me preguntaban -¿cómo se llama?

-Mario Benedetti, les decía yo... estaban enloquecidos me pedían que lea más...

Se trabajaba mucho con leyendas, cuentos populares. Ellos traían y se hacían mesas redondas, a veces llevaban mates, tortillas para compartir mientras se contaban esas cosas, se tocaban los textos de tradición oral y a veces habían momentos que la gente cantaba las coplas o contaba de los misachicos... (Entrevista N° 5)

El fragmento da cuenta no sólo de la lectura de literatura de autores consagrados por la crítica especializada, como Benedetti sino, además, del diálogo que la práctica escolar entabla con la literatura de transmisión oral, como las leyendas y cuentos populares. Se registra también la incorporación de distintas prácticas sociales, como la que alude al "mate y tortillas", que retrotrae a la práctica del "fogón" en torno del cual se reunían las comunidades para compartir la tradición oral.

⁶ Recuperamos la noción de *mediador* como aquel que tiende puentes entre los lectores y los textos, puentes constituidos por una diversidad de estrategias, entre las que, la lectura en voz alta aparece como una de las más recordadas. (Petit, 1999)

Reconocemos también la recuperación de prácticas culturales características del norte argentino, como el misachico⁷. Así, la organización comunitaria, el "misachico", los roles genéricos, todo se presenta en los recuerdos de los protagonistas como insumos que permiten abonar la actividad lectora. Es necesario detenernos en este punto en la consideración de la lectura como una práctica sociocultural cuya dimensión vital traspasa la experiencia privada y la pública al mismo tiempo. En efecto, aproximarnos al tema de la lectura nos demanda un esfuerzo en la línea de entenderla desde los modos concretos en que los sujetos la desarrollan y entraman en sus prácticas cotidianas. Así, es posible reconocer cómo conocimientos escolares, conocimientos culturales y conocimientos literarios configuran unos modos determinados de leer.

En este punto, recurrimos a Roland Barthes (1994) respecto del lector como un sujeto que, más allá de su aprendizaje de las letras, estructuras y protocolos retóricos, lee y se encuentra consigo mismo en su estructura individual e histórica. Afirma el autor:

...Imaginarnos un lector total —es decir, totalmente múltiple, paragramático— tiene quizá la utilidad de permitirnos entrever lo que se podría llamar la Paradoja del lector: comúnmente se admite que leer es decodificar: letras, palabras, sentidos, estructuras, y eso es incontestable, pero acumulando decodificaciones, ya que la lectura es, por derecho, infinita, retirando el freno que es el sentido, poniendo la lectura en rueda libre (que es su vocación estructural), el lector resulta atrapado en una inversión dialéctica.

7. En la organización comunitaria y cultural del norte de nuestro país, el "misachico" constituye una de las más interesantes muestras de religiosidad popular, en tanto da cuenta del proceso de hibridación cultural de la región. Así, la tradicional "procesión" de la iglesia católica se condensa en una práctica mediante la cual un santo o virgen propiedad de una familia sale, acompañado por vecinos y fieles, en una peregrinación, desde el domicilio particular hasta una iglesia central. De acuerdo a las características culturales del grupo familiar de base, el "misachico" es encabezado por conjuntos de baile ("caporales" en el caso de la Virgen de Copacabana, por ejemplo) o por "tirada de cuarto" (en el caso de San Isidro Labrador, encabeza el "misachico" una pareja de fieles que van danzando al son de violines y tirando un cuarto de cabrito, como un ofrenda a la prosperidad). De este modo, prácticas y rituales de las comunidades originarias de la región se hibridaron con prácticas religiosas de la conquista y produjeron nuevas identidades, retomadas en esta experiencia que puso en diálogo la cultura popular con la cultura letrada.

finalmente, y no decodifica, sino que *sobre-codifica*; ya no descifra, sino que produce, amontona lenguajes, se deja atravesar por ellos infinita e incansablemente: él es esa travesía... (1994: 48 y 49)

En una línea similar de reflexiones sobre el lector de literatura, podemos recuperar también conceptos de la escritura de literatura infantil, Laura Devetach (2003), para analizar la práctica descripta. La autora entiende el camino del lector como el producto de un entramado de textos en el que dialogan y se llaman los unos a los otros, textos literarios, textos de la cultura, diversas prácticas que constituyen un caudal de *textos internos* que sirven de base para seguir leyendo. De algún modo, prácticas hegemónicas de lectura junto a ciertas decisiones didácticas en el ámbito de la educación literaria, han canonizado textos y modos de leer, estigmatizando o excluyendo aquellos que no provenían de la cultura letrada. La experiencia de los B.S.P.A. durante su período fundacional da cuenta de un intento alternativo en tanto textos y prácticas de la cultura popular⁸ se recuperaban en las aulas para poner en diálogo con textos y prácticas provenientes del circuito letrado.

María Teresa Sirvent (1999) distingue, para el análisis de la cultura popular, tres conceptos: prácticas culturales, necesidades colectivas y representaciones sociales. Para la reflexión sobre la experiencia citada por la entrevistada, nos interesa la noción de prácticas culturales populares, entendidas como las *actividades comunes, habituales o ampliamente difundidas en los sectores populares durante su tiempo liberado* (Sirvent, 1999:112) Resulta evidente el diálogo que se entabla, desde la experiencia escolar, con prácticas culturales populares como los relatos de tradición oral o las prácticas religiosas como el misachico. De este modo, se

⁸ Al mencionar la noción de "cultura popular" estamos pensando en aquellas prácticas y producciones culturales que se efectúan al margen y de modo contrapuesto a la cultura hegemónica, entendida ésta última como dominación de la producción y apropiación social del sentido. Así definida, la cultura popular se constituye en una posición relacional y no sustancial que puede ser el fermento de transformaciones sociales y que, para el caso que nos interesa, conforma una serie de *textos internos* que abonan la práctica lectora.

revaloriza e incorpora en el circuito escolar la cultura del adulto y se pone en diálogo con la cultura letrada, como una estrategia de formación de lectores.

Al analizar el *corpus* de lecturas propuestas en las cartillas, encontramos también esta búsqueda de "lo propio" a través de la presencia de artículos de publicados en distintas revistas culturales y de autores que no integraban el canon literario escolar del momento, como Antonio Nella Castro, Manuel Scorza o Julio Mauricio.

La inclusión, en las cartillas destinadas a los estudiantes, de artículos como "El control de la ideología" de Barnett y Müller, publicado en la revista *Crisis* en la década del setenta o "La emigración es la muerte" de Caro Figueroa, aparecido en la revista *Todo es historia*, de la década del ochenta; e incluso historietas provenientes de la revista *Humor* dan cuenta de un trabajo sostenido con las revistas culturales como fuentes para la selección de textos. Las revistas político-culturales constituyeron un soporte imprescindible en la constitución del campo intelectual. Según Claudia Gilman, podría señalarse incluso la importancia de estas revistas en *la constitución del escritor en intelectual, puesto que supuso la difusión de su palabra en una dimensión pública más amplia* (2003: 22).

Las revistas, como modalidad de intervención cultural, ponen el acento sobre lo público y sobre el presente, no se plantean para alcanzar el reconocimiento futuro. (Sarlo, 1994) Paradójicamente, al ser recuperadas por el circuito escolar e incluidas en los materiales curriculares como cartillas y antologías en los B.S.P.A., trascienden el tiempo en el que fueron producidas y entablan nuevos pactos de lectura y reconocimiento futuro, como en este caso.

Resulta evidente que el clima socio-cultural de la época estudiada en este trabajo requería de modos de difusión y circulación de las ideas que fueran más ágiles que el habitual circuito editorial de la cultura letrada. El hecho de

que un proyecto educativo de adultos, de fines de la década del ochenta, recupere y ponga en diálogo veinte años de circulación cultural mediante la selección de artículos y textos como los mencionados, debe leerse, a nuestro juicio, en la línea de la emergencia –durante el período democrático– de un movimiento cultural silenciado por los años de dictadura y que se planteó, desde nuevas claves, un cuestionamiento al canon escolar.

Ello explica, también, la selección de autores como Antonio Nella Castro, escritor salteño, que participa de un movimiento transformador de la narrativa salteña (Palermo, 1992) ejercitando cambios formales en la escritura y en los asuntos tratados hasta el momento. *Crónica del diluvio*, la novela incorporada en una larga secuencia de trabajo del tercer período del B.S.P.A., propone, en tono paródico, una nueva lectura de la historia de la humanidad, de sus representaciones y creencias. No sólo se constituye en un desafío al canon escolar del momento sino que problematiza las representaciones que de los alumnos adultos como lectores se pudieran tener.

En efecto, el texto literario elegido inscribe en su discursividad una amplia gama de discursos sociales, que van desde la crónica hasta el discurso bíblico. Su lectura interpela las competencias culturales del lector en tanto el tono paródico requiere, de algún modo, del conocimiento de los textos y discursos preexistentes. La secuencia didáctica en la que el texto se incorpora da cuenta de esta idea y se plantea una amplia gama de actividades que permitan leer la densidad cultural inscrita en la novela. Así, se propugnan lecturas de fragmentos de otros textos literarios, como *Demian*, de Herman Hesse; trabajos con docentes del área de Ciencias Sociales para comprender las diferentes concepciones de la historia o para reconstruir aspectos de la Edad Media; reflexiones sobre cuestiones de género, recuperación de leyendas de la zona, como la de la mujer de Esteco, junto a la apertura de audaces líneas de lectura que proponían establecer relaciones entre fragmentos de la novela y textos de Saint-

Exupèry, Jorge Amado y Eduardo Galeano. Sobre las estrategias y decisiones didácticas en torno de la lectura de literatura afirma una de las profesoras entrevistadas:

... La literatura, digamos, es algo que se presta para ser leído, analizado, valorado pero de distintos enfoques. Es lo que yo hablaba del texto textual plural, de muchas lecturas, de la intertextualidad, de decir "en este texto puedo identificarme", son discursos que alguna vez pasaron por mis oídos, entonces son voces que son familiares y de pronto la literatura es algo en lo que uno puede verse y de ese lado yo los llevé a gozar un poco de la lectura y mucho se encontraron con ganas de seguir leyendo mucho más allá de que siguieran con fallas de escritura. Desperté la avidez de la lectura, preguntaban que más podían leer. Había gente que nunca había leído, sí, a lo mejor diario, revista....., pero no este tipo de libro. De pronto era que ellos se identificaban con personajes. Esto resultó medio peligroso... (Entrevista N° 3)

El fragmento da cuenta de una doble variante: el reconocimiento de *textos internos* de los lectores, que les permiten establecer relaciones de intertextualidad, pero, al mismo tiempo, lo impulsan a procesos de identificación. De este modo, construcción de la identidad socio-cultural y de la propia subjetividad se entraman en un proceso de lectura que trasciende el aprendizaje de protocolos retóricos, de periodizaciones literarias o de síntesis argumentales de obras, todos ellos elementos constantes de las prácticas de enseñanza de la literatura en nuestro país.

En la selección de textos literarios realizada en los materiales curriculares recuperados, encontramos también la inclusión de autores como Francisco Zamora, escritor afincado en Salta, caracterizado por la recuperación de la identidad desde el tronco de la tradición andina (Palermo, 1992). La inscripción de su narrativa en un recorte que podríamos denominar "realista" da cuenta de la otra búsqueda de la época y del proyecto B.S.P.A. en el marco de la enseñanza de la literatura: el compromiso social.

Según Boaventura de Sousa Santos (1998) se registró en los años sesenta una fuerte tendencia a señalar la "responsabilidad social" en la vida de las

universidades. Impulso que tuvo un importante sesgo crítico y adquirió diferentes matices: mientras había quienes reprochaban el aislamiento de la universidad e insistían en ponerla al servicio de la comunidad, otros denunciaban tal aislamiento como una simple apariencia que ocultaba la connivencia con el poder de los grupos sociales dominantes. Además, mientras para algunos el compromiso social pasaba por involucrarse con los problemas mundiales en general, para otros importaba hacerlo con los problemas nacionales y regionales. Sin lugar a dudas, esta caracterización general recorre la formación docente de la época y repercute en las prácticas de los estudiantes y graduados que ejercieron la docencia en el proyecto analizado. Vemos cómo coexisten en los materiales curriculares elaborados para la implementación del proyecto BSPA estas preocupaciones a través de la búsqueda de una perspectiva latinoamericanista:

...Me acuerdo que en la selección de textos había una búsqueda muy fuerte por lo regional, la identidad, lo latinoamericano, estaba muy marcado. Había rescate de la oralidad, trabajo sobre el relato, la leyenda, la mitología de nuestra zona... (Entrevista N° 4)

Capítulo IV.- ¡HABÍA MADERA PARA TALLAR!

...Sí, yo intenté hacer teatro en una de las primera épocas y había unas actrices preciosas. Había unas viejas, unas amas de casa que tenían una polenta... ¡Qué actrices!... Ésa es una deuda que tengo: podría haber hecho teatro y no lo hice. Claro, improvisaba. También organizaba teatro y estábamos por armar una obrita y no se pudo, no hubo tiempo, no me acuerdo qué fue. ¡Pero había madera para tallar! ¡qué cosa linda eso!... Vos descubris cada cosa ahí, todos dicen que descubren cosas nuevas... descubren poetas...(Entrevista N° 12)

El área de Comunicación y Expresión de la experiencia fundacional del B.S.P.A. parte de una definición fundamental: "ser útil para la vida" y desde allí se propone no "enseñar la gramática por la gramática misma" sino encarar todas las actividades partiendo del "texto mismo del alumno adulto" para apuntar a su mejora. Éstas son las líneas rectoras que orientarán la primera cartilla de presentación del área y las decisiones curriculares posteriores. El mandato fundacional se releva con fuerza en el discurso de los entrevistados, dando cuenta de la adhesión obtenida por la prescripción curricular.

Con las limitaciones teóricas del caso y de la época, en la que los estudios sobre los diversos criterios de tipologización de textos no estaban tan difundidos como hoy, el posicionamiento del área busca avanzar sobre una práctica común en las aulas, la del estructuralismo en su versión más escolar -que se concentraba en la descripción mecánica del sistema lingüístico- y adentrarse en el trabajo textual desde la pregunta básica acerca de cómo aportaba éste a los procesos de comprensión y producción escrita :

...Por ejemplo, identificar cómo la lectura de los textos..., qué procedimientos había para leer textos informativos, literarios. Trabajabas la organización del lenguaje y escribir coherentemente... resumen, síntesis, se escribía mucho y cosas de creación, según el tema.

En la parte literaria se escribía. A partir de novelas, leer, interpretar y escribir. Habían muchos textos como solicitud, administrativos, según el año. Tal vez la gramática no se trabajaba tanto... tipos de palabras, se daba... Se iban trabajando en un mismo año ambas cosas a partir de textos (...) Me acuerdo que se graduaban hasta cuarto para llegar a novelas, ensayos, monografías... (Entrevista N° 4)

La reconstrucción de la entrevistada encuentra su correlato en los libros de temas. Así, en el correspondiente al primer período "C" del Centro N° 2, encontramos el siguiente registro de las clases llevadas a cabo:

Jueves 12 /5/87: "Elaboración de un discurso-texto entre todos. Deducción de los conceptos de discurso, texto y párrafo (organización textual) Reelaboración de los textos escritos en la clase anterior a la luz de estos conceptos. La puntuación, acompañante de sentido, otorgadora de sentido"

Jueves 19/5/87: Autocorrección de los textos realizados. Conciencia de que pensamiento y expresión van juntos. Comienzo de trabajo sobre puntuación, sintaxis, ortografía y acentuación

La cita, confrontada con los contenidos y actividades propuestos en las cartillas del área, dan cuenta de la incorporación de una variedad de textos, clasificados según las funciones del lenguaje. En la base de estas decisiones, es evidente la presencia de las conceptualizaciones de Jakobson acerca del esquema de la comunicación verbal y de las distintas funciones lingüísticas que originó cada uno de sus factores constitutivos (Jakobson, 1963) Sin embargo, la decisión didáctica, convencional aún en el momento de la experiencia, no se queda allí, en tanto avanza en el marco general de un "área útil para la vida" del sujeto adulto y, desde allí, se pregunta cómo el contacto asiduo con los textos puede favorecer la lectura y escritura de los estudiantes. Llama la atención, además, la diversidad de ámbitos de circulación de los textos elegidos, ya que conviven, en las diferentes secuencias, textos propios del ámbito escolar, como monografías e informes, con otros de circulación mediática, como publicidad o fotonovelas y con los de la cultura letrada, como los textos literarios.

...ahí trabajamos mucho más tipos de textos, por ejemplo. Lo que era tipología textual de ahora y, en ese momento, se trabajaban tipos de textos: informativo, expresivo, apelativo y, digamos, con esta terminología, pero se hacía un análisis de los textos; por ejemplo, de la propaganda... ¡Publicidad!, por ejemplo... (Entrevista 10)

En el caso de la secuencia propuesta en torno de la publicidad, es posible reconocer la fuerte impronta de la búsqueda de la conciencia crítica, ya que ella se articula con lecturas de ensayos tales como "El control de la ideología", extraído de la revista *Crisis* y de artículos periodísticos como "¿Qué es una devaluación", extraído del matutino local. La secuencia se cierra con debates acerca de la publicidad y sus influencias en los modos de vida del momento y con la producción de publicidades sobre el sistema B.S.P.A.

Se reivindica —desde el enmarque teórico del área— la horizontalidad de las relaciones. *"No debe ser la voz del profesor la que 'dice' todo y, por lo tanto, termina imponiendo sino la que orienta y sugiere caminos a transitar para la corrección de los propios errores"* se afirma en la cartilla introductoria destinada a los docentes. Esta posición, en relación con la búsqueda de la democratización de las relaciones educativas, que el contexto impulsaba y la caracterización de los sujetos de la educación, terminan por orientar una serie de decisiones didácticas en torno del trabajo con la oralidad y de los criterios de selección de textos. Así, el trabajo es permanente con fundamentación de ideas, debates, argumentación sobre temas de actualidad y en relación con la realidad social de la zona. Todo ello se "anudaba" en la realización de los "coloquios integradores":

...La experiencia que me pareció fructífera fue el tema de los coloquios integradores. En ese sentido, puedo decir que trabajábamos por área. La idea de los coloquios era que era una evaluación general de la que

participaban todas las áreas. Después se habló mucho de la oralidad y la escritura, pero en aquel momento la gente trabajaba mucho más la cuestión de la oralidad. Los coloquios eran trabajos integradores de investigación sobre temas de interés, de actualidad. Después había defensa de los trabajos frente al grupo de docentes de las áreas y todos participaban. Yo sé de centros que todavía hacen coloquios, porque eso se rescató como positivo, pero ahora sólo interesa el área que lo pidió, no participan todos, se ha perdido la esencia. En ese momento se hablaba del MERCOSUR y de otras cosas y los coloquios terminaban a las dos de la mañana... (Entrevista N° 8)

Respecto de la escritura, es posible registrar cómo coexisten, en las decisiones curriculares, diversos enfoques teóricos. Así, es posible encontrar, en la primera cartilla del área, destinada a los docentes, la idea de que *"...en la medida en que el hombre no pueda estructurar positivamente su razonamiento sobre la realidad y, por ende, expresarlo, se encuentra parcializado en sus aptitudes y en sus posibilidades de cambio..."* (p.2) La noción remite a la relación pensamiento-lenguaje y permite pensar en la lectura y la escritura como reestructuradoras del pensamiento. Paradójicamente, en la misma cartilla, un poco más adelante, entre las indicaciones proporcionadas a los docentes, encontramos: *"...En caso de detectar en el diagnóstico escrito deficiencias serias en el trazado de los grafemas, se podrán implementar ejercicios de ritmos o de escritura con caracteres simples pero bien definidos..."*. Es decir, que al tiempo que se está pensando en la enseñanza de la lengua como una actividad cultural compleja, se está definiendo la escritura como una simple actividad motora. Coexisten, pues, perspectivas contrapuestas ya señaladas por Vigotsky respecto de la enseñanza de la lectura y la escritura:

... La enseñanza debería estar organizada de modo que la lectura y la escritura fueran necesarias para algo.

(...)

La escritura se enseña como una habilidad motora y no como una actividad cultura compleja..." (1988: 176-177)

A pesar de estas aparentes contradicciones teóricas, la escritura (llamada "expresión escrita" en las cartillas) se encara como un proceso recursivo de reconocimiento de los propios errores y autocorrección y mejora. Para ello, se propone una "clave de autocorrección", compuesta por diferentes símbolos. (Ver imagen de página 89)

Podemos ver que los símbolos propuestos intentan favorecer la identificación de problemas de acentuación, de puntuación, enfáticos, de sintaxis, de comprensión lectora, de coherencia y cohesión. Resulta interesante la "clave de autocorrección" en tanto está recuperando no sólo aspectos de la dimensión notacional¹ sino que avanza en los niveles micro y macroestructural propuestos por Marro y Dellamea.

¹ Desde el punto de vista lingüístico, Marro y Dellamea (1994) proponen – para encarar la enseñanza de la escritura- analizar el texto escrito en cinco niveles y cinco dimensiones. Afirman que, desde ellos, es posible detectar los problemas de escritura y encarar estrategias didácticas para superarlos. Las autoras representan el texto como un cubo y consideran en él :

- Nivel microestructural: en el que se estudian las oraciones y secuencias de oraciones del texto.
- Nivel macroestructural: en el que se estudia el significado global del texto
- Nivel superestructural en el que se estudian los grandes formatos de los diferentes tipos de textos.
- Nivel estilístico: el conocimiento de este nivel facilita la toma de decisiones acerca del lenguaje a utilizar en el ámbito en el que el texto circulará. Se encuentra, pues, condicionado por el contexto que impone determinadas opciones.
- Nivel retórico: estudia los usos persuasivos del lenguaje y las propiedades que debe reunir un discurso para legitimar el estilo propio del texto que se está transmitiendo. Está claramente ligado al nivel estilístico pero a diferencia de él, no viene impuesto por el contexto sino que un escritor decide utilizar determinadas estructuras retóricas cuando desea incrementar la eficacia del mensaje.

Por otra parte, las autoras mencionan la existencia de distintas dimensiones de los textos que influyen en la producción:

- Dimensión notacional: en ella se consideran las normas del sistema ortográfico, de puntuación, tipográficas.
- Dimensión morfológica: permite analizar las elecciones de género, número, persona, voz, modo, tiempo de las distintas clases de palabras que aparecen en los textos.
- Dimensión sintáctica: la sintaxis permite describir qué categorías pueden aparecer en las oraciones y qué combinaciones son posibles entre las categorías. Las reglas sintácticas especifican qué oraciones están bien construidas en términos de inteligibilidad de la lengua. La idea de orden gobierna esta dimensión de análisis.
- Dimensión semántica: aporta una descripción en el nivel de los significados de palabras y grupos de palabras. También aquí las categorías morfosintácticas y sus combinaciones desempeñan un papel importante en la construcción del significado de las frases. Se refiere no sólo a los significados generales y convencionales de las palabras, grupos de palabras y oraciones sino también a las relaciones entre estos significados y la realidad (relaciones referenciales).

LE

SI GNI FI CADO

- e.a^{"n"} : error de acentuación, "n" veces.
- p.g. : problemas de grafía. Corresponde minúscula.
- P.G. : problemas de grafía. Corresponde mayúscula.
- / : problemas de puntuación. Corresponde punto seguido
- // : problemas de puntuación. Corresponde punto aparte
- ≠ : problemas de puntuación. Corresponde punto y coma.
- + : problemas de puntuación. Corresponde coma.
- ⌘ : omitió incorrectamente las comillas.
- + ⌘ : usó indebidamente las comillas.
- ⋮ : resultará adecuado el uso de puntos suspensivos.
- ? : debería utilizar signos de interrogación para mejorar la expresión del texto.
- + ? : está de más el signo de interrogación.
- + ! : resultan necesarios los signos de admiración.
- ! : no resultan necesarios los signos de admiración.
- ↔ : invirtió la organización de la frase, revise su sentido.
- p.i. : problemas de interpretación. Relea el texto original y compárelo con su explicación. Encontrará diferencias de sentido.
- ∅ : expresión confusa. Intente explicar con mayor claridad sus ideas utilizando oraciones breves y completas.
- e.o. : error ortográfico. Utilizó "n" en vez de "m" (b x v; c x s; etc)
- m; m' : error ortográfico.
- + h : sobra "h" hache.
- h : falta "h" hache.

- Dimensión pragmática: permite estudiar las relaciones entre el texto y sus usuarios. Al producir un texto se expresa un acto social en una situación comunicativa que tiene consecuencias sobre los conocimientos, opiniones y comportamientos de las personas.

Sabemos que, históricamente, la enseñanza de la escritura abarcaba diversos dominios: la caligrafía, la ortografía, la composición. "Escritura" se reservaba para la caligrafía, es decir que enseñar a escribir era enseñar a dibujar las letras y en esa tarea el ejercicio de copia era lo central (Alvarado 2001) Podemos reconocer resabios de esta posición en la recomendación acerca del "correcto trazado de grafemas" que citábamos más arriba y en la estrategia didáctica propuesta: realizar ritmos.

Por su parte, la ortografía siempre tuvo un espacio propio, independiente de la composición. Forgione en 1931 "denunciaba": "...La 'obsesión' ortográfica impide aclarar y delimitar los fines propios de la composición" (p.46), lamentándose de que esa "obsesión" fuera la guía casi exclusiva de la corrección y la evaluación de los docentes. Podríamos reconocer también huellas de esta "obsesión ortográfica" no sólo en los últimos símbolos de la "clave de autocorrección" propuesta, sino, además, en la secuencia de contenidos de cada período de aprendizaje, donde, junto a otros de corte más innovador, se registra toda una progresión de enseñanza de las reglas ortográficas y ejercitación sobre ellas, entre las que prevalecen los ejercicios de completamiento.

La enseñanza de la ortografía estuvo más vinculada a la gramática y pasó del enfoque inductivo tradicional (de las reglas hacia los casos, pasando por ejercicios de aplicación dictados) a un enfoque deductivo sobre todo en los primeros grados de primaria. En el caso que nos ocupa, este fenómeno se reitera a través de la secuenciación de las normas ortográficas en los distintos períodos de aprendizaje. Sin embargo, cabe señalar, entre las búsquedas "alternativas" de esta experiencia, que a esta secuenciación de contenidos en torno de las normas ortográficas, se acompaña una que recupera diferentes clases de textos para la comprensión y la producción. Así a lo largo de los seis períodos de aprendizaje se alternan trabajos de lectura y escritura de cuentos, poesías, ensayos, informes, monografías,

novelas, publicidades, notas administrativas, telegramas, entre otras clases de textos².

Entre los objetivos propuestos para cada período se alude permanentemente a la importancia de la comprensión y al establecimiento de relaciones con las propias experiencias vitales. Gradualmente, se va pasando de esta "relación con las propias experiencias vitales" a tareas de "análisis, interpretación y crítica de diferentes mensajes" y a la fundamentación "lógica, clara y coherente" de sus ideas para llegar al esbozo de "posibles situaciones a la problemática cotidiana desde su participación comunitaria".

...esos Consejos... El Consejo Asesor generaba un espíritu democrático también entre la gente porque ellos necesitaban tomar decisiones... La importancia que tenía en esa época ese consejo asesor, ponéte a pensar ¿no? Porque tenían casi el mismo peso que el coordinador... ¡Tenía casi el mismo peso que el coordinador y estaba integrado por estudiantes! Y había muchos estudiantes polenta que conformaban el consejo asesor y que trataban todos los temas importantes. Yo creo que era una educación para la democracia, también, en muchas cosas. Y vos ahí ya lo unís con el área, la cuestión de expresión y la argumentación... ¡Trabajábamos argumentación en esa época también!... ¡Claro! trabajábamos argumentación que en esa época no se trabajaba en ningún otro lado... El discurso argumentativo sí me acuerdo porque yo debo haber hecho esas cartillas (Entrevista N° 10)

Es posible pensar que algunos de los resultados de los objetivos relacionados con la conciencia crítica y la participación ciudadana pueden leerse en las siguientes "Cartas de lectores" aparecidas entre el 20 y el 27 de marzo de 1991, como movimiento de defensa ante los intentos de modificar las condiciones de organización del B.S.P.A. ocasionadas por el cambio de gestión educativa.

² Entendemos la denominación "clase de texto" como la clasificación empírica tal cual es realizada por los miembros de una comunidad lingüística, es decir, clasificaciones cotidianas que pueden condensar el saber sobre determinada clase en un lexema determinado (Ciaspuscio, 1994)

Las cartas seleccionadas resultan particularmente importantes en tanto fueron escritas por estudiantes de diferentes centros educativos:

B.S.P.A.: La gran incógnita

Señor Director:

Mis ilusiones de concluir mis estudios como bachiller están a punto de sucumbir por una decisión tomada de los cabellos en el Bachillerato Salteño Para Adultos (B.S.P.A.). Soy alumna del sexto período, pero según informó la señorita Martha Chaile, coordinadora general del ente, "el mínimo de alumnos por período debe ser de 25. Si un período no reúne el mínimo, se cierra".

En mi grupo solamente somos quince y de allí mi tensión. Concurro tarde y noche para ver si en algún momento se hacen presentes las autoridades que firmaron el decreto, pero no vienen.

No acepto esta política: ¿Qué fue lo que no les gustó? ¿Quizás que el B.S.P.A. nos enseñara cuáles son nuestros derechos como empleados y como ciudadanos? o simplemente que los alumnos despertaran. ¿Por qué ahora se pretende introducir más horas de recreación que de estudio?

¿Por qué, si estamos en de-

mocracia, no se nos consultó a través del Consejo Asesor si estábamos de acuerdo con la reestructuración como lo hicimos siempre en la familia H.S.P.A.? ¿Cómo es que ahora, después de cuatro promociones, recién se dan cuenta que los títulos "no eran legales"? y ¿Cómo es que fue aceptado por los ministros de Educación anteriores?

¿No será sencillamente porque la actual ministra desconoce lo que es el B.S.P.A.?

Aún más ¿Por qué tenemos que prescindir del cuerpo de profesores, quienes a pesar de no cobrar sueldo asistían a darnos clases, interpretando que trataban con gente adulta que trabaja?; especialmente, que entendieron que nosotros concurríamos con aspiraciones de superarnos cada día, para ayudar a nuestros hijos. Me pregunto ¿a qué se debe que ni la ministra ni la señora Dora Quevedo, directora de Enseñanza Media, concurren a los centros a conversar con los alumnos? A lo mejor no se dieron cuenta que somos adultos y no se nos puede atropellar, y mucho menos mentir. Existe un decreto, pero a lo mejor siguen la po-

Opinan los lectores

Las cartas a esta sección - de un máximo de 30 líneas a 60 espacios - deberán dirigirse a: El Tribuno, Zuvilría 20 (CP 4.400). Las que excedan esa extensión serán sintetizadas.

litica de que lo que firman con la mano, lo borran con el codo.

Graciela Noemí Pérez
DNI 12.220.798
Centro N° 2

"Sueldo miserable"

Señor Director:

"Igual trabajo - igual pago" dice la ley: un trabajador categoría 2 en la Municipalidad de Buenos Aires cobra A 1.800.000, en Salta A 386.000 y, tienen congelado su sueldo desde mayo de 1990. Tenemos una canasta familiar que está en los A 3.600.000 (para los artículos más necesarios), y aquí no contamos vestimenta, estudios y mucho menos enfermedades que, con la falta de una buena alimentación siempre están presentes. Por

la visto los empleados municipales y otros del Gobierno provincial son seres marginados por la sociedad que gobierna. ¿Cómo se puede pensar que un padre de familia en estos momentos pueda llevar lo necesario a su hogar, cuando cobra semejante miseria, indigna de un trabajador argentino? Ya ha pasado el tiempo en que se trabaja por la comida, sin tener expectativas de progreso y bienestar en el futuro. La falta de posibilidad de un mañana mejor nos derrota en el presente y, a no dudar, realmente no tenemos desde tres décadas o más los argentinos trabajadores, ninguna posibilidad de bienestar. Mucho menos en estos momentos, donde vemos que quienes nos gobiernan creen que un trabajador puede vivir con tan poco y un jubilado igual.

Ya es hora de poner las cosas en su lugar y empezar a

"El fin de las ilusiones"

Señor Director:

La que suscribe, Sara Esequiel, de 50 años de edad, L.C. 06347594, con domicilio en calle La Capital de Mar del Plata 2176, B° El Triunfo, era alumna del 4° período del Centro N° 18 H.S.P.A., centro que funcionaba en el horario de 14 a 16.30.

Así como Ud. está leyendo, Sra. ministra, "funciona ha"; con cuánta desesperanza hoy me entero que con la nueva reestructuración funcionará dicho centro N° 18 únicamente de noche.

Y aquí comienza mi drama. Sí, Sra. ministra, por favor, estúcheme bien clarito:

Yo trabajo en un horario vespertino de 18.45 hasta 23.50, por lo tanto, para su conocimiento, trabajo para que mi hija y yo ingresemos sobrevivir; no me puedo dar el lujo de dejar de hacerlo, para seguir mis estudios a la hora que Ud. Sra. ministra dispuso.

Ahora yo le pregunto, con el respeto que se merece: ¿Con qué derecho ha decidido cerrar mis sueños, mis ilusiones, mis ansias de conocimiento y mis objetivos?

Ud., Sra. ministra, trabaja sobre papeles inanimados, no tiene Ud. ningún derecho de cosificarlos. Para mayor claridad, me convirtió en un objeto dentro de sus resoluciones.

Este año cursaría el quinto y sexto período y luego, "si Dios me lo permite", seguiría mis estudios.

Yo he comenzado ya mi viaje de regreso y mi tiempo es oro. No tuve la suerte de estudiar en su debido tiempo. Y ahora ha decidido que no tengo ningún derecho de realizarme como ser humano. O a tener mis sueños, mis ilusiones. ¿No le parece triste? Yo no hubiera hecho esto con usted.

Sara Esequiel

Agradecimiento

Señor Director:

Por la presente deseo agraci-

Recurrir a los periódicos como fuentes para una investigación de estas características puede permitirnos leer en los intersticios, prácticas cotidianas de una sociedad y relaciones de poder que se juegan en ellas. Al respecto, afirma Arancibia *"una rápida hojéada (...) permite determinar tres espacios posibles en donde el poder habla de los otros, de las resistencias..."* (2001: 93), para adentrarse en el análisis de las polémicas que las cartas de lectores publicadas en el siglo XIX permiten conocer. En nuestro caso, el concepto nos resulta útil para vislumbrar no sólo el estado de efervescencia y debate³ que se produjo en la sociedad salteña en torno de los B.S.P.A. a comienzos del período lectivo 1991, sino, además, los resultados de las búsquedas teóricas y didácticas que el sistema había producido. Así, entre todas las cartas de lectores publicadas durante el mes de marzo de 1991 en el matutino local, *El Tribuno*, nos interesa concentrar el análisis en las dos seleccionadas, emitidas, como ya lo dijéramos, por estudiantes del sistema B.S.P.A. Los títulos con que la editorial del diario presenta las cartas permiten reconocer el clima vivido cuando la conducción y las políticas respecto del B.S.P.A. cambiaron y se decidió asimilar sus condiciones de funcionamiento al sistema formal, desdibujando sus características distintivas como propuesta alternativa de educación de adultos: "B.S.P.A., la gran incógnita" y "El fin de las ilusiones".

Lo interesante de ambas cartas es que fueron producidas, según se afirma en ellas, por estudiantes del sistema, que se preguntan si los intentos de asimilación del B.S.P.A. obedecen a los efectos de éste produjo: *¿Qué fue lo no les gustó? ¿Quizás que el B.S.P.A. nos enseñara cuáles son nuestros derechos como empleados y como ciudadanos? ¿Por qué ahora se pretende introducir más horas de recreación que de estudios?* se pregunta Graciela Noemí Pérez para continuar cuestionando la metodología gubernamental

³ En efecto, la lectura de los periódicos del mes de marzo de 1991 da cuenta, a través de notas, entrevistas y cartas de lectores de estudiantes, docentes y funcionarios de la cartera educativa, de la realización de movilizaciones, asambleas populares, tomas de centros por parte de alumnos y miembros de la comunidad, opiniones encontradas de distintos dirigentes políticos, etc. Precisamente, en la entrevista N° 11, el docente refiere en un pasaje a su participación en la polémica a través de la sección "Cartas de lectores"

que desconoció los Consejos Asesores. Por su parte, Sara Ezequiel, de cincuenta años, reclama sus derechos en términos de rechazar ser "cosificada" y de exigir la oportunidad que antes no tuvo, de "realizarme como ser humano", jerarquizando así la educación como esta oportunidad de dignificación de la persona y de cumplimiento de sus sueños. Resultan evidentes en ambos casos la consustanciación de las firmantes con los objetivos fundacionales del B.S.P.A. pero también la clara organización argumentativa de los textos. En efecto, más allá de las falacias *ad misericordiam*⁴ en que incurrió la segunda carta citada, la estructuración argumentativa de ambas es correcta, en tanto se parte de una tesis a demostrar, se exponen los argumentos en torno de ella y se concluye, lo que permite pensar en los resultados positivos de las decisiones didácticas tomadas en el área analizada.

La enseñanza de la literatura

Concentremos ahora nuestra mirada en la enseñanza de la literatura asumida en el sistema B.S.P.A. El *corpus* literario propuesto comprende una diversidad de textos aparentemente graduada por su extensión y niveles de complejidad. Así, se parte de poemas y cuentos cortos, para llegar a la lectura de novelas, ensayos y textos dramáticos. A lo largo del período comprendido entre 1986 y 1991 se evidencian los ajustes y reformulaciones a las hipótesis didácticas iniciales, en torno del núcleo central del discurso fundacional. Por ello, iremos desglosando el análisis por períodos y años de realización de las experiencias.

La propuesta didáctica para el primer período del año 1986 se organiza en torno de la incorporación de textos literarios en relación de subsidiariedad

⁴ Desde las perspectivas lógicas que estudian la argumentación, la caracterización de las falacias como "errores" argumentativos permite abordar el análisis de la organización argumentativa de los textos. Así, es posible reconocer diferentes tipos de falacias, *ad baculum* (apelación a la fuerza), *ad hominem* (contra el hombre), *ad misericordiam* (apelación a la piedad), entre otras. En este caso, la falacia *ad hominem* registra con fuerza su presencia en el segundo y tercer párrafos de la segunda carta.

respecto de la enseñanza de la lengua, en tanto se "utiliza" al texto literario como disparador para la enseñanza de contenidos relacionados con la estructura del texto descriptivo. Así, es posible relevar que en la primera cartilla se incluye "La cigarra" de Juan Carlos Dávalos y "La cigarra y la hormiga" de Olegario Mariano como lecturas propuestas para desarrollar el contenido "la descripción". Podemos leer en estas decisiones dos cuestiones íntimamente ligadas: la fuerte presencia del canon, a través de la elección de un autor "consagrado" en el ámbito de la producción literaria de la provincia, como es Dávalos, junto a un modo de leer la literatura como un "modelo" de lengua a imitar para el aprendizaje de la escritura.

En nuestro país, "composición" como ejercicio escolar de escritura es un término que viene del s. XIX y recorre el XX, aunque su predominio corresponde a la primera mitad, ya que en la segunda comienza a compartir el espacio con denominaciones como "redacción" y "expresión escrita" (Alvarado, 2001). Son estas dos últimas denominaciones las que se alternan en las cartillas analizadas. Los conceptos acerca de la enseñanza de la "composición" han ido sufriendo un proceso de cambio a través del tiempo hasta fundirse en los últimos tiempos con los conceptos relacionados con "enseñanza de la escritura". Según María Moliner, composición remite a la acciones de componer, es decir, juntar varias cosas para formar un todo que se expresa. Para el caso que nos ocupa, "composición" tiene directa aplicación en el campo de la lengua con el texto escrito y se corresponde con la concepción de escritura como proceso retórico, que comprende las operaciones de invención, disposición y elocución. En esta primera secuencia que describimos, en la que se presentan los textos literarios sobre la cigarra, se prevén: ejercicios de observación y descripción oral de diferentes objetos, producción de imágenes táctiles, olfativas y gustativas, corrección de estilo en las imágenes propuestas, lectura de textos "modelos" provenientes del ámbito literario, producción de un texto propio, corrección con "clave de autocorrección", reescritura del texto e incorporación de recursos literarios.

En la secuencia descrita es posible reconocer resabios de las propuestas de enseñanza de la escritura que recogieron una fuerte influencia de la retórica. Los griegos entendían por “retórica” el arte de hablar en público y la enseñaban a través de un método que constaba de cinco partes: *inventio* (etapa de búsqueda de argumentos o pruebas), *dispositio* (ordenamiento de pruebas atendiendo a la estructura del discurso oratorio y a su poder persuasivo); *elocutio* (puesta en palabras, adorno de las figuras); *memoria* (memorización) y *actio* (representación del discurso frente a un auditorio tomando recursos de la praxis teatral). En todo este proceso era fundamental la representación que el orador tenía de su auditorio así como de la causa sobre la que argumentaría. Ellos determinaban la selección de argumentos, su disposición en el discurso y la elección de palabras. Esta fuerte conciencia discursiva fue perdiéndose a medida que la antigua retórica fue trasladándose al estudio del discurso escrito (Alvarado, 2001) Aplicada al discurso escrito, la retórica se redujo a las operaciones de la invención, disposición y elocución. Con el paso del tiempo fue la elocución la que más sobrevivió bajo la forma de inventarios de figuras. La enseñanza de figuras retóricas es aún parte de la educación literaria en el secundario en muchos casos. La secuencia descrita da cuenta de esta influencia en tanto se parte de la búsqueda de ideas e imágenes (*inventio*) para llegar a la producción del texto descriptivo final (*dispositio*), que se logra con la “incorporación de recursos literarios” (*elocutio*) después de sucesivos pasos en los que el texto literario opera de “texto modelo” a imitar.

Evidentemente, en la propuesta didáctica analizada, la literatura asume un rol subsidiario respecto de la enseñanza de la lengua, en tanto la selección de textos literarios se pone al servicio del aprendizaje del texto descriptivo. En la historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, es posible registrar un importante campo de desarrollo de esta línea de trabajo. Si entendemos los manuales como agentes del campo curricular, en tanto promueven e instalan prácticas y representaciones en torno de los objetos de enseñanza, podemos realizar un recorrido por los manuales de la época

que nos muestra la fuerza de esta línea de abordaje al texto literario. En efecto, la oferta de editoriales como Estrada, por ejemplo, con su serie de manuales (*Aprovechamiento integral del texto literario*, *Cuadernos de redacción, sintaxis y ortografía*, *Cuadernos de la lengua*, etc.) colaboró en la instalación de esta función subsidiaria de la literatura en la escuela.

Si bien es posible relevar en la experiencia B.S.P.A secuencias similares que dan cuenta de la réplica de estas prácticas canónicas de enseñanza de la lengua y la literatura, nos interesa focalizar la mirada en aquellas divergentes, que permiten vislumbrar la búsqueda alternativa. Es en el terreno de las incertidumbres y tentativas docentes donde esta exploración se convierte en más rica.

... V: Creo que había como momentos, a veces entraba muy fuerte la normativa, muy tradicional y por el otro lado, el peso muy fuerte en el trabajo con los textos literarios, con la literatura... la lengua no encontrábamos cómo agarrarla...la cosa era lo literario...

Para trabajar lo lingüístico había momentos para trabajar los verbos, sustantivos...como que no sabíamos qué hacer con eso... Había un peso muy fuerte puesto en el aspecto literario. En la lectura y la producción. Pero a veces en las cartillas habían ejercicios de completamiento donde el estudiante, reescribía el texto poniéndole el signo de puntuación o mayúsculas. Junto con eso aparecían palabras con o sin acentos...

M: Desde el primer período escribían pequeños ensayos o pequeños informes que no sé si en ese momento le dábamos el valor que tenía, pero yo me acuerdo que la producción de esos textos eran unas joyas, eran los escritos para el coloquio.

V: Por un lado teníamos esto y por el otro la clave de autocorrección. Pero había como un acento puesto en la lectura y la producción puesta en referencia a ese tipo. No sé si funcionaba tan así pero el trabajo de las cartillas estaba puesto más en los textos. Pero de pronto estábamos trabajando el concepto de reescritura que en esa época ni se discutía...Pero sí me parece que el acento estaba puesto en la lectura de los textos

y la producción puesta en referencia con esas lecturas...(Entrevista N° 4)

El recorrido por los materiales curriculares del Área de Comunicación y Expresión del BSPA nos muestra otras secuencias y prácticas en torno de la enseñanza de la literatura. Desde esta primera analizada, correspondiente al primer período de 1986, es posible registrar el avance producido en los siguientes períodos de aprendizaje. Así, encontramos que para el segundo período de aprendizaje, implementado en el primer cuatrimestre de 1987, se propone el trabajo con historietas y fotonovelas. La incorporación de estos géneros da cuenta de una búsqueda en torno de la flexibilización del canon que mencionáramos antes. Si consideramos el posicionamiento del enmarque teórico del área, respecto de partir de la realidad del estudiante adulto y operar desde ella, es evidente que el criterio de selección de estos textos da cuenta de una hipótesis fuerte respecto de los lectores y sus prácticas culturales. Un recorrido por la caracterización que los docentes entrevistados realizan de la población de estudiantes atendida nos permite reconocer que, en general, se señala el interés, el compromiso y la búsqueda del propio aprendizaje por parte de los estudiantes adultos. Esta caracterización de los estudiantes adultos se tradujo -desde las decisiones curriculares en la disciplina que nos ocupa- en la selección de textos que "respondieran" a esos *intereses* que los docentes presuponían desde sus representaciones del estudiante adulto:

... Esa gente no era el común de la gente, porque ... uno agarra chicos de la primaria, secundaria, universidad, y son más o menos parecidos. Pero acá ya estábamos hablando de gente más formada y había que ayudarlas, porque a partir de su propia experiencia de vida aparte había que ayudarla de otra manera. Nosotros buscamos que la gente se desarrolle... (Entrevista N° 2)

En esta búsqueda de "desarrollo", el criterio parece pasar por ampliar el horizonte de referencias culturales desde las prácticas de lectura instaladas.

De este modo, un género proveniente de la cultura popular se incorpora al corpus de textos ofrecidos en el dispositivo escolar y se resignifica desde las búsquedas de "conciencia crítica" del área y del sistema B.S.P.A. Así, un género tradicionalmente ligado con el discurso amoroso, como la fotonovela, se lee en nuevas claves. En este sentido, resultan interesantes los planteos de Beatriz Sarlo (2000) acerca de la novela semanal y cómo ella conforma un modo de leer de un público alejado del circuito letrado. Si bien reconocemos las diferencias contextuales y del género que la autora analiza, consideramos que es posible extrapolar estas ideas para analizar las representaciones acerca de los lectores adultos que subyacen en la selección de la fotonovela como un contenido, en tanto se presupone la existencia de una práctica cultural relacionada con la cercanía y frecuentación de este discurso. La "vuelta de tuerca" de la decisión curricular radica, en este caso, en la producción que se logra a partir de la lectura de fotonovelas. En esa línea, fue posible recuperar la siguiente fotonovela producida por un alumno del Centro N° 1, en 1987:

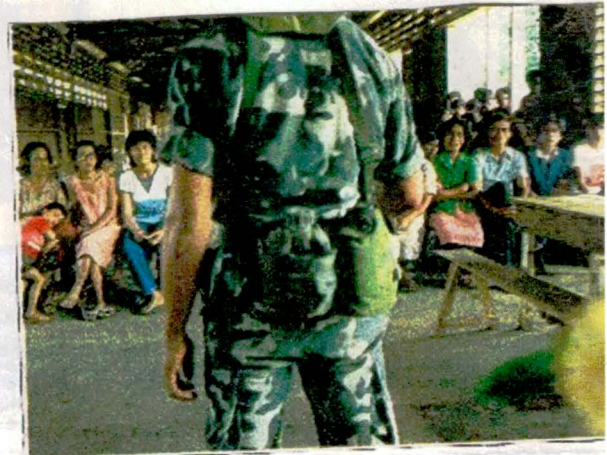
u

L

- Año 1979, Argentina bajo un régimen de facto, presentaba estas características de desolación



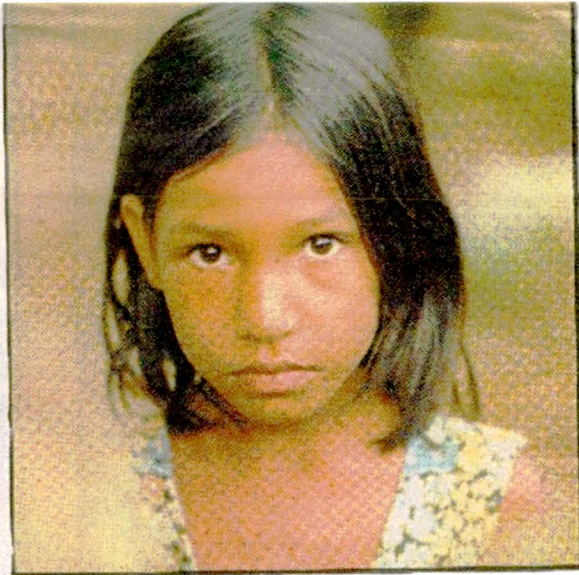
El gobierno de turno imponía el orden por la fuerza



Imágenes como estas, eran frecuentes en las distintas Villas de las provincias argentinas.



el caso de la niña Claudia Romano.



Los familiares de los desaparecidos iniciaron marchas masivas de protesta, aún sabiendo que serían racriminados por las fuerzas de seguridad.

Quiero mi hija! llámame
la devuelven

Calma Rosa, calma de que
esos milicos de H... tendrán
que darnos una respuesta.
a los forcos

Este es el caso de Juan Romano, su mujer
Rosa y un amigo en comun, Sergio

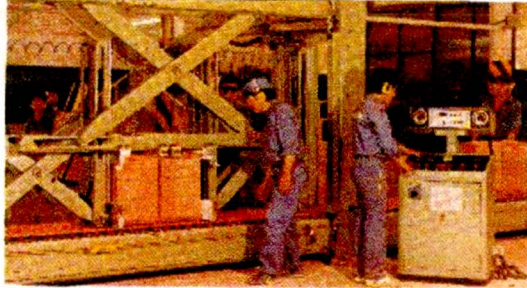


En las plazas argentinas, se vieron, abuelas
que con el dolor de haber dejado su
vida por el bienestar de la Nación, hoy sienten
que todo esfuerzo fue inútil, ya que no son
escuchadas y menos aún respetadas.

Por clamanza hacia Nostro Señor
devuelvanos, nuestros hijos
nietos y damas familiares



Juan y Sergio, son amigos y compañeros de trabajo. Juan Romano fue siempre idealista y de carácter fuerte. A Sergio en cambio, poco le importaba el mundo, pero tenía un gran principio de la amistad por lo cual era un amigo de primera.



Rosa, la mujer de Juan Romano, era una muchacha que estaba terminando sus estudios de Profesora de Historia en la Universidad Eséscel. Además es integrante de la mesa del Centros de Estudiantes.



Después quedaron los momentos de dicha y felicidad por los tres.



Juan y Sergio inmediatamente fueron a reclamar por la hija desaparecida Claudia.

Sergio - le parece Juan que logramos algo viniendo a estas manifestaciones.

de la manera, así no conseguiremos nada.



Pobres ilusos, creen que con marchas y pancartas van a lograr algo.

Como la gran mayoría de la Población, la gente era indiferente a estos tipos de actos.

Para que reclamen estas cosas, si el gobierno ya respondió de que no hay nada desaparecido.



¿Será verdad lo que reclaman o todo es puro teatro?

Hoy, después de nueve años de búsqueda incesante, Juan Romano todavía sigue esperando de reencontrarse con su amada hija Claudia.

Donde quiera que estas, (quieras más, que amor y el de tu madre, te ayude) sin a ser noble y con ideales de un ser libre.



En ella, se releva la recuperación de elementos técnicos constitutivos de la fotonovela puestos al servicio de una producción centrada en una mirada social crítica que parte de los hechos históricos. Más allá de la lógica lineal y la fuerte carga denotativa del texto, cuyo carácter de denuncia es notorio, la muestra nos permite reconocer el proceso de apropiación del lector de un género y su extrapolación para dar cuenta de sus propias preocupaciones sociales. Resulta evidente, además, la artesanía escolar docente que mencionáramos antes, en tanto las cartillas y los libros de temas permiten reconocer una estrategia en la que docentes y estudiantes llevaron al aula recortes de fotos de revistas, las mezclaron en un pozo común y extrajeron individualmente un juego de ocho o diez para armar una historia.

Si bien no es objeto de esta indagación, nos parece valioso recuperar aquí la noción de clave de lectura desplegada por Carlo Ginzburg. A pesar de que el autor no se dedica de modo particular a realizar un estudio sobre la lectura, nos resulta especialmente operativa su definición de *clave de lectura*, entendida como un tamiz que se interpone entre el lector y el texto, poniendo de relieve algunos pasajes y ocultando otros (1994: 68) y ver cómo en este caso un género altamente convencionalizado dentro del discurso amoroso como la fotonovela se lee y apropia desde una clave social, predominante en las prácticas didácticas del sistema educativo analizado y coherente con el clima de la época. La producción recogida, perteneciente al segundo período de 1987 del B.S.P.A, corresponde a un momento del país en el que la recuperación de las instituciones democráticas impulsaba la búsqueda de la "verdad" histórica y proliferaba en denuncias sobre la metodología del terrorismo de estado que el país había vivido.

Es evidente que en esta clave de lectura de la fotonovela ha incidido la propia cultura y prácticas del estudiante, en términos de la descripción de un contexto social de pobreza y exclusión, junto a la secuencia didáctica propuesta. La cartilla del segundo período prevé la lectura de fotonovelas junto a lecturas de textos teóricos sobre el género y sobre la función social

de los medios masivos de comunicación. En el libro de temas del Centro N° 2 encontramos:

Viernes 4/9/87: En el primer módulo se realizó lectura silenciosa de la fotonovela. Posteriormente se caracterizó la fotonovela en relación con los otros medios de comunicación masiva. También se hizo una evaluación de la función social de los medios de comunicación. Durante el segundo módulo se realizó la discusión del argumento con todo el curso y la determinación de los personajes principales y secundarios, elaborándose, al final del módulo, un informe escrito sobre el argumento y la caracterización de personajes para ser corregido con la clave de autocorrección.


La noción de apropiación, definida por Roger Chartier como "*hacer algo con lo que se recibe...*" nos resulta útil para comprender en este caso *la pluralidad de usos, (...) la multiplicidad de interpretaciones, (...) la diversidad de comprensión de los textos...*" (p.162) De este modo, podemos leer no sólo la producción del alumno analizada aquí, sino también la valoración del recorrido de los estudiantes realizada por los docentes. En ambos casos, podemos reconocer cómo se estaba trabajando sobre los procesos de apropiación de la cultura letrada que sectores sociales excluidos estaban realizando:

... - Yo creo que el sentirse más seguros, el sentirse más libres para expresarse, hacerse sentir, para no estar en el silencio sobre todo, haber roto esas cadenas que los llevaban a estar en ese silencio por causa de inseguridades, temores, no saber cómo decir las cosas. Yo creo que eso han capitalizado, eso es lo que se han llevado. Luego me enteré que muchos están cursando la universidad, otros se han recibido. Entonces quedó, dejamos algo sembrado, frutos hay. Yo creo que este proceso era como que iba desarrollando cosas en todas las áreas, el lenguaje mismo los llevaba a ellos a penetrar los miedos de penetrar en el mundo. El conocimiento que se iba presentando. El hecho de poder hablar de sí mismo.

Hablar a través de cosas que producían ellos, como un poema, el expresar generaba un desarrollo que los llevaba a verse distintos. Las mismas mujeres, que llegaban con mucho temor, presiones porque a lo mejor sus padres las habían sentenciado a que no podían seguir estudiando, que lo que estaban haciendo era algo inútil, sin embargo ellas lograron superar esos prejuicios, obstáculos con los maridos, hijos... Sin embargo, verlas salir más seguras, más decididas para encontrarse con la realidad. Terminar con obstáculos, recuperar su dignidad, para mí éstos son frutos importantes porque ellas volvían a la sociedad... mujeres que antes no tomaban decisiones y vos la veías cuando iban a tomarlas, decisiones fundamentales para su vida y los varones también cambiaron en sus actitudes, eran machistas frente a la mujer, cambiaron incluso en sus hogares, como personas... (Entrevista N° 3)

La caracterización de la experiencia B.S.P.A. como una irrupción de la educación popular en la educación formal nos lleva a la necesaria determinación de los rasgos distintivos de la población que este sistema atendió en su momento fundacional. Sirvent (1994, 2000) sugiere hablar de las múltiples pobrezas que parecen envolver hoy el campo popular, definiéndolas como un sistema de necesidades fundamentales insatisfechas. Entre ellas, enumera la pobreza de participación, de pensamiento reflexivo, de recreación, de autovaloración de sí y del grupo de pertenencia, de protección, entre otras. El diagnóstico de estas múltiples pobrezas se constituye en uno de los ejes desde los cuales puede leerse la caracterización de la población que el proyecto atendió y las estrategias que desplegó para hacerlo:

... Creo que hay cierta intencionalidad en la selección de textos... que, además de las cartillas, se podía ir aportando a los grupos, pero creo que uno lee desde donde está parado. Me acabo de acordar... para leer un cuento de Aparicio en una villa donde un tipo conocía los códigos, los manejos, evidentemente rescataba elementos que le eran más conocidos que aquel




que vivía en un barrio más organizado. Creo que ahí hay una dinámica que hay que pensarla entre lo que uno proponía y lo que la cartilla proponía y el otro real con el que uno se encontraba en el aula. Creo que se ponían en juego determinados elementos desde la perspectiva particular. Ahí también hay un juego en el que había que pensar. En la situación del cuento de Aparicio para los que vivían en Arenales o en la zona del bajo lo veían como natural en cambio los otros la veían como cuestión más exótica... (Entrevista N° 5)

La mirada sobre el otro, sobre el sujeto que se educa, aparece como una constante en el discurso de los docentes entrevistados y en los documentos curriculares. Las decisiones acerca de las estrategias didácticas, de los textos a incluir se plantean siempre "al revés de la escuela", desde las necesidades que se diagnostican en el sujeto de la educación; están jugando siempre sobre la caracterización del estudiante adulto que el sistema recibe.

Es desde este diagnóstico que es posible entender las prácticas de enseñanza de la literatura ligadas con prácticas de promoción cultural que implicaron la asistencia a presentaciones de libros, teatro, recitales. En todo el proyecto hay un permanente intento de poner en diálogo la cultura popular con la cultura letrada. *Leer la realidad en un sentido amplio, en el área teníamos la idea de que había que meterse en los procesos sociales de ese momento...*, afirmará una de las entrevistadas.

En esta línea de "leer la realidad" y ampliar los horizontes de referencias culturales, se abren una serie de estrategias didácticas que van desde la recuperación de prácticas culturales de cada grupo hasta la generación de espacios y ocasiones para que se tomara contacto con otras:

....En el sentido de que (ahora me estoy acordando) yo una vez quería que vivenciaran algo de teatro y, bueno,



como eran gente del interior, poco y nada sabía, entonces propuse a la coordinación llevar una actriz de acá, que hizo un monólogo y, bueno, se le pagaron los viáticos, se le pagó una cena y todo lo demás... (Entrevista N° 10)

Así, el trabajo en el área de Comunicación y Expresión incorpora una diversidad de prácticas y discursos sociales. En el anecdotario correspondiente al segundo período "A" del Centro N° 3, encontramos:

Martes 18/8/87, Clase N° 3: Para desarrollar la capacidad de interpretación se escuchó la canción "¿Qué saco rogando al cielo?" de Víctor Jara. Se transcribe en el pizarrón la letra. Los alumnos exponen oralmente. La clase se caracteriza por el interés y la participación general.

Martes 28/9/87, Clase N° 7: En la clase de hoy escuchamos el casete de Juan Manuel Serrat "El sur también existe", cuya letra está relacionada con el contenido de la cartilla. Los alumnos siguieron la letra con la vista, transcripta en un afiche. Comentamos el contenido canción. Luego, como evaluación, realizaron un trabajo escrito individual.

De este modo, la música popular, el texto espectacular, la fotonovela, el graffiti, todo se entrama en un recorrido que va nutriendo las prácticas de docentes y estudiantes y se proyecta paulatinamente hacia la comunidad. Cabe detenernos un momento en esta afirmación, respecto de que todo va nutriendo las prácticas de docentes, estudiantes y comunidad, en tanto éste es otro de los fenómenos distintivos del proyecto B.S.P.A.: el replanteo de los propios saberes y aprendizajes por parte de los docentes, lo que incidió sin lugar a dudas en las trayectorias posteriores, "*debutar así te marca a fuego*", afirmará el entrevistado número once, mientras, otra de las docentes reflexiona:

... Planteaba la organización de los textos a lograr, esa coherencia que les faltaba y, bueno, de pronto yo me planteaba mi propia escritura. A mí, de pronto se me planteaba como misterio que yo tenía que develar, que

tenía a mí misma que aclarar. Eso yo lo sentí y sobre todo cuando empezamos con los cursos de capacitación. Yo reconozco, ¡tenía miedo! Si bien a mí me gustaba escribir, pero ahí nunca le daba el peso que había que mostrar, de serenidad a la escritura, lograr una escritura elaborada. Yo a los alumnos les decía que los textos son como los hijos: uno los ama, pero a veces les ve defectos y los esconde pero que uno tiene que aprender, ir formando y que ese texto puliéndose así como pulimos a un hijo, algún día va a poder ser mostrado a la sociedad y sin miedo y con seguridad... (Entrevista N° 3)

Así, es posible reconocer la práctica docente reflexiva llevada a cabo en el proyecto fundacional, sostenida desde diversos dispositivos institucionales: los libros de temas escritos como "anecdotarios" de lo efectivamente ocurrido en clases; las horas extra-clases y las reuniones de elaboración conjunta de decisiones curriculares; los encuentros de capacitación sobre temas como "animación socio-cultural", "didáctica de la lengua oral", "coloquios integradores y evaluación"; todo confluye en una modalidad del hacer docente con claros rasgos identificatorios.

En el tercer período de aprendizaje, los ejes temáticos propuestos comprenden el trabajo con el ensayo y con novelas. En la línea señalada en el capítulo "Mirando siempre lo nuestro" de esta tesis, encontramos que el ensayo seleccionado e incluido en las cartillas de los estudiantes es el discurso pronunciado por Gabriel García Márquez al recibir el premio Nobel de literatura en 1982. En él, el escritor denunciaba la soledad de Latinoamérica, su miseria, su historia de explotación, desmesura y muerte:

...Me atrevo a pensar que es esta realidad descomunal, y no sólo su expresión literaria, la que en este año ha merecido la atención de la Academia Sueca de las Letras. Una realidad que no es la del papel sino que vive con nosotros y determina cada instante de nuestras incontables muertes cotidianas y que sustenta un manantial de creación insaciable...

Para terminar afirmando:

... los inventores de fábulas, que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.

A partir de este extenso texto, se proponen una serie de actividades que transitan desde su lectura hasta ejercicios de fundamentación de ideas, debates, búsqueda de información en el área de Ciencias Sociales y llegan a la lectura de novelas de autores latinoamericanos. La presencia del discurso de García Márquez se mantiene en el tercer período a través de los años estudiados. La selección de novelas va incorporando variantes, entre las que encontramos:

- *Rosaura a las diez*, de Marco Denevi
- *La hojarasca*, de Gabriel García Márquez
- *Crónica del diluvio*, de Antonio Nella Castro
- *La ciudad de los sueños*, de Juan José Hernández
- *La invención de Morel*, de Adolfo Bioy Casares
- *El coronel no tiene quien le escriba*, de Gabriel García

Márquez

Leída en términos de criterios de periodización literaria, la selección parece azarosa. Sin embargo, del análisis de las actividades propuestas para cada una de las novelas, es posible inferir un doble criterio de selección, que recorre las temáticas abordadas por cada texto, para establecer relaciones intertextuales y llega al análisis discursivo, reconociendo la experimentación e innovación escritural en cada caso. Las secuencias didácticas planificadas en las cartillas dan cuenta de una noción de lectura en la que un texto lleva a otro texto y abre diversos horizontes. Así, se presentan artículos

periodísticos⁵, ensayos de Galeano⁶ y Feinmann⁷, otros textos literarios⁸, estudios antropológicos⁹, historietas¹⁰, textos de literatura infantil¹¹, recuperación de ritos y tradiciones de la zona¹², proyecciones de filmes¹³, en los eclécticos recorridos con los que se pretende interpelar a los lectores. Es posible reconocer en estas propuestas la noción de lectura como una práctica cultural, en la que los sujetos comparten textos y modos de leer a partir de ciertos protocolos dispuestos en el texto mismo.

Chartier (1993) despliega la noción de prácticas de lectura en torno del estudio de los actos de lectura que generan significados plurales a partir del encuentro entre los modos de leer y los protocolos de lectura dispuestos en los textos. En esta línea es posible analizar el corpus de cartillas destinadas a docentes y a alumnos en los B.S.P.A, desde la perspectiva de su diagramación, de la presentación de los textos y de los protocolos de lectura que ellos impulsan. En general, las cartillas destinadas a los estudiantes contienen los textos, con unas pocas consignas de trabajo. El mayor desarrollo a nivel de consignas, otros textos, sugerencias de recorridos lectores, etc. se constata en las cartillas destinadas a estudiantes. Resultan evidentes, desde estas decisiones editoriales, dos cuestiones básicas: la característica del B.S.P.A. como un sistema presencial de educación de adultos que requiere de la orientación docente permanente y la constitución del docente como mediador entre los textos y los lectores.

Así, pues, podemos leer la experiencia desde dos nociones relacionadas con la formación de lectores: por un lado, el despliegue de una estrategia

⁵ "Sólo la madre nos perdona en esta vida", de Jorge Gottling, aparecido en Clarín el 10/3/88

⁶ "Defensa de la palabra", extraído de *El descubrimiento de América que todavía no fue*, Barcelona: Laia

⁷ "El mito del eterno fracaso" en *El mito del eterno fracaso*, Bs. As.: Legasa

⁸ Entre ellos, encontramos fragmentos de Isabel Allende, Hermann Hesse, Antoine de Saint Exupéry

⁹ Fragmentos de *Un kuraca, un dios y una historia*, de Ian Szmiński, Jujuy: ICA, Facultad de Filosofía y Letras/U.B.A

¹⁰ "Cortando alas", de Meiji y Tabaré. Aparecida en *Humor registrado*

¹¹ Fragmentos de *El gato manchado y la golondrina Sinhá*, de Jorge Amado.

¹² Se sugiere, incluso, viajar a conocer los grupos arqueológicos de Tilcara y de Santa Rosa de Tastil

¹³ En relación con la novela de Hemández, se propone la proyección de "El candidato"

didáctica que podríamos llamar "itinerario lector" o "recorrido lector"¹⁴. La noción remite a una práctica importante dentro de las estrategias de promoción de la lectura: la de la construcción de una red de sentidos y textos que cada lector va formándose a medida que avanza en sus lecturas, a partir de la propuesta de un mediador que acerca diversos textos tomando uno como eje con el que los demás se articulan.

Recurrimos aquí a Bruner y a una de sus más hermosas metáforas:

...A medida que nuestros lectores leen, a medida que empiezan a construir un texto virtual propio, es como si emprendiesen un viaje sin llevar mapas y, no obstante, poseen una cantidad de mapas que podrían dar indicios y, además, saben mucho sobre viajes y sobre confección de mapas. Las primeras impresiones del terreno nuevo se basan, desde luego, en viajes anteriores. Con el tiempo, el nuevo viaje adquiere un perfil propio, aunque su forma inicial fuese un préstamo del pasado. El texto virtual llega a ser un relato por mérito propio...(1999: 47)

A pesar de que no hemos realizado en esta indagación un estudio puntual sobre los estudiantes del B.S.P.A. fundacional, como lectores, nos resulta evidente que los objetivos propuestos en las diversas cartillas así como las consignas de trabajo con los textos persiguen acompañar esta construcción de un texto virtual propio en los estudiantes.

Entrelazado con estas nociones, podemos recuperar el concepto de *mediador* (Petit, 1999) que definíamos en la presentación como aquel que tiende puentes entre los lectores y los libros. El rol del docente se redimensiona, así, desde el mandato inaugural de la primera cartilla, en tanto

¹⁴ Las ideas de "recorridos lectores" (Salvi, 2003, Primer seminario Nacional de Mediadores de lectura), "itinerarios lectores" (Fajre et al, 2001, material del curso "Itinerario lector", organizado por el Instituto América de Investigación y Perfeccionamiento Docente y aprobado por Res. 024/02 del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta), "textoteca" (Devetach, 2003, "La construcción del camino lector" en *Escuelas que hacen escuela*, Bs. As.: OEI) e incluso "biblioteca personal" (Borges) estarían remitiendo a la misma noción.

no se constituye en la voz que sabe e impone sentidos monológicamente sino en aquel que genera ocasiones de encuentro. Entre las estrategias más habituales (y más recordadas por los lectores)¹⁵ que despliegan los mediadores está la de la lectura en voz alta. Lectura en voz alta que, como lo viéramos antes, constituye parte de un gesto a través del cual se le presta la voz y el cuerpo al texto, para comunicarlo a otros. Esta experiencia, tan habitual en los primeros años de la educación infantil, se re-editó de algún modo en las prácticas del B.S.P.A. En el anecdotario de tercer período "C" del Centro 3 encontramos el siguiente relato:

Martes 17/5/88: Lectura y análisis de *Rosaura a las diez*. La lectura fue en voz alta. Con interrupciones para comentar el contenido del relato, el lenguaje de los personajes y del narrador...

La estrategia no se limita a la "lectura en voz alta", cuyos efectos comunicativos son evidentes, sino, además, a la combinación de ésta con la lectura entrecortada, a través de la cual se favorece la verbalización de los procesos y opiniones que los lectores producen. De este modo, se resignifica un antiguo modo de leer, permitiendo el encuentro y la discusión de los lectores.

Según Petrucci (1998) el orden tradicional de la lectura consistía no sólo en un repertorio único y jerarquizado de textos sino, además, en una serie de rituales de comportamiento de los lectores y de uso de los libros. Así, es posible rastrear, en la historia de la lectura, diversas prácticas en torno del libro y de su lectura. Desde aquellas que prescribían una posición física y una actitud disciplinada, hasta aquellas que resultaron transgresoras de estas prescripciones. Realizar la genealogía de las prácticas de lectura nos permite reconocer el origen de una serie de representaciones en torno de

¹⁵ En efecto, la investigación que llevamos adelante en el Proyecto 1297 de CIUNSa, denominada "Escenas de lectura: el docente desde su formación como lector a la formación de nuevos lectores" nos ha permitido relevar y analizar escritos autobiográficos de docentes, en los que es posible reconocer la importancia de los mediadores, a través de la lectura en voz alta y de la narración oral, para abrir puertas a futuros derroteros lectores.

ellas. Así, en la investigación que ya mencionáramos en la nota 40, nos fue posible reconocer las "molestias" que las interrupciones de los lectores causan a muchos docentes. En la base de esta situación es posible relevar justamente la noción de la lectura como una práctica individual, silenciosa, sin cortes. Sobre el tema, afirma Petrucci:

...esas reglas descienden directamente de las prácticas didácticas de la pedagogía moderna y han encontrado una puntual aplicación en la escuela burguesa, institucionalizada entre los siglos XIX y XX. Según tales reglas, se debe leer sentado, manteniendo la espalda recta, con los brazos apoyados en la mesa, con el libro delante, etc.; además, hay que leer con la máxima concentración, sin realizar movimiento ni ruido alguno, sin molestar a los demás y sin ocupar espacio excesivo; asimismo, se debe leer de un modo ordenado respetando la estructura de las diferentes partes del texto y pasando las páginas cuidadosamente, sin doblar el libro, deteriorarlo ni maltratarlo... (1998: 543-544)

En la base de estas prescripciones podemos inferir la presencia de una noción de lectura como una actividad seria, disciplinada, esforzada y atenta. La práctica relatada en el libro de temas del Centro N° 3 da cuenta de una concepción de lectura divergente con la institucionalizada en los rituales escolares, en tanto se permiten las interrupciones. Se recupera otra manera de leer, cuya práctica se encuentra presente en la historia de la lectura, a pesar de que no se ritualizó de modo tan evidente en la institución escolar. Nos referimos a las "lecturas compartidas", cuya práctica en los lectores "populares" constata Roger Chartier (1998) y retoma Alberto Manguel (1999) a través de las anécdotas que ilustran el recorrido de la lectura en voz alta y de la lectura comentada a lo largo del tiempo y del mundo.

La lectura en voz alta, entrecortada, permite un espacio de encuentro en el que se comparten no sólo los procesos mentales de los lectores, sino, además, se entraman diversas subjetividades en una pluralidad de voces y

perspectivas que se apropian del texto. La estrategia atiende, pues, a la disponibilidad material del libro, en tanto un solo ejemplar puede proyectarse en múltiples lectores y a la disponibilidad simbólica que implica una lectura irrespetuosa, transgresora, que levanta la cabeza a medida que se encuentra con el texto y produce múltiples ideas y asociaciones que dialogan, polemizan, traman nuevos "textos virtuales propios".

Sobre esta práctica de lectura, menciona Barthes:

...¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de asociaciones? En una palabra ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza?... (1987: 35)

La decisión didáctica de hacer leer novelas y la necesidad de disponibilidad material de los libros requirió buscar alguna estrategia que permitiera a los estudiantes adultos contactarse con ellas. Las cartillas recuperan las propuestas realizadas por María Hortensia Lacau, en el sentido de dividir en tres grupos al curso y promover rotaciones de los libros adquiridos por cada uno. De este modo, cada lector invierte en un texto y lee tres. Sobre la secuencia llevada a cabo con las novelas y libros completos y las derivaciones que las propuestas didácticas descritas en las cartillas tuvieron, encontramos en un anecdotario del tercer período del centro 2:

Martes 3/11, Clase 14: Durante el segundo módulo terminó de exponer un subgrupo del conjunto que leyó el libro de Carlos Hugo Aparicio, *Sombra del fondo*. Luego de la exposición se hizo un pequeño debate sobre la función de las creencias y costumbres populares en los cuentos de Aparicio. También se hizo referencia a la diferencia entre sabiduría popular y charlatanería. En el segundo módulo se realizó una interrelación entre artes. Ante la pregunta de un alumno que inquirió sobre la diferencia entre los cuentos "que muestran la realidad y los que muestran la fantasía". Se

definió qué es un cuento realista y qué es un cuento fantástico. Para ejemplificar mejor, se mostró reproducciones de pintores realistas, hiperrealistas y surrealismo. Debatiéndose la problemática de la obra de arte: si es necesario tener conocimiento del arte o se puede realizar una aproximación ingenua a la obra de arte.

Nuevamente, reconocemos en el relato la presencia de algunas de las líneas rectoras de las prácticas que venimos relevando a lo largo de este estudio: la lectura de literatura como práctica de promoción cultural que establece diálogos con otros textos, prácticas y discursividades junto a la búsqueda de la apropiación de los textos por parte de los lectores.

El cuarto período focaliza el trabajo sobre el género dramático y sobre el ensayo. El trabajo con el texto teatral comprende ejercicios de teatro leído, caracterización de personajes y escenarios y lectura y análisis de otros textos, líricos o ensayísticos.

Por otra parte, se promueven vinculaciones con el texto espectacular a partir del trabajo con bocetos escenográficos y con improvisaciones. El mandato de trabajar lengua junto con literatura se hace presente a través de la propuesta de grabar estas improvisaciones para analizar en ellas cuestiones relacionadas con la oralidad. Es evidente que en la práctica, las propuestas de trabajo con el texto espectacular trascendieron los límites del aula y del grupo escolar, promoviendo verdaderas instancias de trabajo con la comunidad. Así, encontramos en las entrevistas testimonios como los siguientes:

- Trabajábamos mucho con teatro, con la expresión, que pudieran expresarse, decir lo que sentían...

Es toda una historia digamos...de que no tengan vergüenza y bueno... porque ya lo íbamos trabajando de a poco durante el año, ése era el trabajo casi final... Vos lo ibas preparando de a poco, cómo te digo... qué... bueno... qué *podemos tratar de contar la historia*

sin pronunciar palabras... , después leamos esto, cómo representaríamos y así se iban soltando. Después ellos no tenían dramas de ir a ensayar los sábados...

Muchas veces lo hacían en las casas de las señoras, y eran los maridos que ayudaban a llevar las mesas, sillas, manteles, floreros... (Entrevista N° 9)

Es interesante detenernos en el análisis de las obras de teatro incluidas como constantes en el período analizado. Entre ellas, se destacan "Gris de ausencia", de Roberto Cossa y "Papá querido", de Aída Bortnik.

Las obras pertenecen al ciclo "Teatro Abierto" y fueron estrenadas en 1981. El ciclo "Teatro abierto" constituyó un hito en la historia socio-cultural de nuestro país, en tanto puede leerse como un "teatro bajo vigilancia" (Giella, 1991) El movimiento cultural "Teatro Abierto" nace, se representa y desarrolla en el marco de la etapa final de la dictadura argentina y el comienzo de la democracia (1981-1985) La censura, las condiciones sociopolíticas, la existencia de "listas negras" de actores y escritores que no podían trabajar, las desapariciones, todo había cercado la actividad creativa, con lo cual, la primera búsqueda del movimiento de teatro independiente fue una toma de posición que le permitiera burlar estas condiciones y avanzar en la producción de un fenómeno artístico que, sin resignar el hecho estético, adviniera en una denuncia de la opresión social que se vivía. Se trató de un movimiento netamente focalizado en la producción cultural del centro, y más específicamente, de Buenos Aires. Ante esta situación, cabe preguntarse cómo se entiende y se lee en un proyecto de las características del B.S.P.A. la inclusión privilegiada de los textos mencionados.

Una primera hipótesis, en línea con las conceptualizaciones que realizáramos a lo largo de este trabajo, radica en la búsqueda de ampliación de referentes y horizontes culturales que la práctica docente del B.S.P.A se proponía para los sujetos de la educación de adultos. Este objetivo, enmarcado en la práctica de docentes que se caracterizan, a la distancia, como provenientes de "grupos culturosos" (Cfr. entrevistas N° 4 y 9) y las

propias trayectoria profesionales (Cfr. cuadros de presentación de cada entrevista en anexo) permite entender el criterio de selección de los textos teatrales que, una vez más, rompen con el canon escolar y permiten leer la confianza del colectivo docente en las competencias lectoras de sus estudiantes.

Ambas obras pertenecen a una búsqueda artística que podríamos calificar de contestataria y dan cuenta de una problemática común: la pérdida de la identidad y la angustia existencial que ella provoca.

En el caso de "Gris de ausencia", el argumento remite a un grupo familiar que ha sufrido un doble exilio, en tanto los mayores vinieron a la Argentina buscando mejorar sus condiciones de vida y los nietos han desandado sus pasos, volviendo a Roma, con idéntico objetivo. Una serie de cuestiones sociales se traman en la escritura: la lengua como marca de identidad, la exclusión social de la pobreza, los sueños de los movimientos populistas y del estado de bienestar y, en medio de todo, la inseguridad, la incomunicación y la soledad de un ser humano que no logra restablecer redes de solidaridad y encuentro.

Con algunos puntos de contacto respecto de la temática, "Papá querido" nos muestra a cuatro hermanos –desconocidos entre sí hasta el momento del encuentro dramático- que están preparándose para sepultar a su padre suicidado. El encuentro entre ellos, con el lugar donde el padre pasó sus últimos días y con la herencia que éste les dejó (las cartas que cada uno le escribía cuando era joven) sostienen la tensión dramática que culmina con una lectura a coro:

... Querido Papá: ayer recibí tu carta y estuve pensando toda la noche en lo que me escribiste. Y quiero decirte que tengo tanto orgullo porque sos mi padre, que sé que nunca voy a olvidarme de las promesas que te he hecho, de las promesas que hice sobre mi propia vida:

de vos he aprendido que cada uno es responsable por toda la libertad, por toda la solidaridad, por toda la dignidad, por toda la justicia y por todo el amor en el mundo. Y que a esta responsabilidad no se puede renunciar ni durante un solo minuto de nuestra vida y que nadie puede cargarla por nosotros, si queremos ser libres... Y yo te prometo, papá, que voy a ser capaz de recordar todo esto hasta que me muera y que nunca, nunca, voy a traicionarte o traicionarme... Lo único que quiero es crecer, crecer rápido, para convertirme en el ser humano que vos me enseñaste a ser, en alguien libre, solidario y orgulloso que defiende sus ideas y no se inclina ante nadie, en alguien como vos, Papá querido..."

Nuevamente, la angustia existencial por la pérdida de los sueños y de la identidad que se proyectó se hace presente en el texto seleccionado para ser leídos en esta experiencia de educación de adultos que perseguían recuperar los sueños individuales y sociales en la década del ochenta.

¿Cómo se leyeron producciones tan urbanas en una provincia mediterránea, alejada de los centros de producción cultural y en los márgenes? Hugo Achugar problematiza la noción de centro/periferia señalando que tampoco el centro es homogéneo y que tiene sus periferias, lo que implica que está atravesado, a nivel simbólico y discursivo por diversas desigualdades (1996: 853) En nuestro caso, nos resulta claro que si bien los textos seleccionados pertenecen a un movimiento ocurrido en Buenos Aires, centro cultural del país, las condiciones mismas de producción de Teatro Abierto se originaron en la periferia que buscó transgredir al poder. Desde este enmarque, es comprensible encontrar estas obras en las cartillas de los B.S.P.A. del período fundacional.

Las cartillas permiten, además, reconocer cómo se sostiene, desde la decisión curricular, la noción de "itinerario" que inferíamos antes, en tanto el texto teatral se lee en un recorrido en el que se incluyen textos ensayísticos, líricos y fílmicos que dialogan con él. Sin embargo, la clave de lectura que

recuerdan algunos entrevistados da cuenta del tamiz de las representaciones acerca de la literatura con que los lectores adultos enfrentaban el texto:

... - Ah, bueno... Yo he tenido experiencias con eso en el sentido de que hicimos varias dramatizaciones: Me acuerdo la de *Papá querido* y me acuerdo la de *Gris de ausencia* y el tema de las malas palabras.

- ¿Y CÓMO TE IBA CON ESO? ¿LA GENTE PONÍA EL CUERPO?

- ¡Sí! Me costó, eso sí, por el tema de las mal llamadas "malas palabras" porque decían: "Ay, profe, cómo van a putear" y qué sé yo. Y yo les decía: "No estás puteando vos, putea el personaje. Además, ponéte en la situación, si metés el dedo en el enchufe no vas a decir: 'joh, que torpe he sido'..." vas a largar una puteada". Y bueno, en *Gris de ausencia* se daba eso, porque te imaginás: los tanos, los españoles que aparecen ahí son muy de putear... ¡Los estados de ánimo de la obra son bastante cargaditos!... No..., respondían... (Entrevista N° 11)

El fragmento – junto a otras manifestaciones de los docentes en el mismo sentido- permite leer la existencia, entre los estudiantes adultos que asistían al B.S.P.A.- de fuertes representaciones en torno de la literatura como "arte", que no podía "caer" en el extremo de los usos coloquiales y de las "malas palabras". Si bien no es objeto de esta indagación realizar una genealogía de tales representaciones, nos resulta evidente que en la base de ellas se encuentra –entre otras instituciones- la escuela y los marcados criterios de canonización que la historia de la enseñanza de la literatura ha sostenido. Perspectivas didáctico-moralizantes, el texto literario como "modelo" de buen hablar, la "torre de marfil" de ciertas corrientes literarias, todo se entrama en la construcción de unas representaciones de la literatura que se ofrecen como el tamiz desde el cual los lectores la abordan.

Capítulo V: ELLOS ARMABAN UN ROMPECABEZAS CONSIGO MISMOS...

- En el Arenales había un grupo de muchachos, un grupo gay que hacía teatro religioso. Cuestiones bíblicas teatralizadas. Dentro de ellos, uno pintaba, mientras estudiaron en la escuela... ese B.S.P.A. vivía en obras de teatro, exposición de pinturas. Era una cosa muy fuerte, todos hacían teatro, pintura, folklore. Los profesores daban clase hasta los sábados, para los chicos..., a los alumnos con sus hijos... La integración de un B.S.P.A. cambiaba la configuración de un barrio, una zona... (Entrevista N° 4)

En las entrevistas realizadas a los docentes de estos bachilleratos iniciales se encuentra una fuerte impronta discursiva que liga la enseñanza de la literatura con la idea de promoción cultural. Subyacen en ella corrientes de pensamiento que recuperan el "proyecto socializador" de la literatura que hunde sus raíces en el discurso setentista. Si nos dirigimos a las trayectorias profesionales de estos docentes y a su propia historia de formación, nos encontramos –sobre todo en aquellos que provenían de la U.N.Sa.- con una serie de datos (participación en grupos de estudios, proyectos de investigación, etc.) que dan cuenta de una búsqueda teórica que reconquistara una perspectiva "latinoamericanista". Esto puede ligarse – como ya lo mencionamos- con el proyecto fundacional de la U.N.Sa., en el sentido de que se la piensa como la "Universidad para Latinoamérica". Sobre los criterios de selección de los textos literarios incluidos en el corpus, afirmará uno de los entrevistados *Mirando siempre lo nuestro, buscando identidad cultural, en toda esta región hay una identidad que de alguna manera se rescataba.*

Como parte de este proceso de innovación que se llevó adelante en los B.S.P.A. se produjeron materiales curriculares propios a través de cartillas destinadas a docentes y estudiantes. Un informe elaborado por la Coordinación General las definía como "... el material de estudio elaborado

*por docentes de áreas y talleres que trabajan en los Centros y que reunidos en el B.S.P.A. Central organizan la **bibliografía de interés del adulto....** “*

Subrayamos este último concepto que parece guiar todo el proceso de elaboración de las cartillas como materiales curriculares de base a partir de los que se desarrollaría la actividad educativa. Si bien el documento referido menciona lo que contienen las cartillas en general, una rápida hojeada a las de todas las áreas y talleres da cuenta de importante diversidad en los criterios de diseño y organización de cada una, específicamente.

Recuperamos aquí conceptos de Roger Chartier (1996) en el sentido de intentar entender “...*las fórmulas editoriales que proponen antiguos textos a nuevos compradores, más numerosos y más humildes...*” (1996:27) En efecto, si pensamos en las cartillas como ediciones de materiales curriculares que –elaboradas casi artesanalmente en términos de tecnología y recursos- se distribuían entre treinta y un centros educativos de toda la provincia, estamos reconociendo un proyecto editorial de una tirada interesante para la época y para el lugar.

Para analizar las cartillas recuperamos conceptos de Gustavo Bombini respecto de estos materiales que hablan de las prácticas y permiten entender la lógica íntima del trabajo escolar. El autor denomina a este posible corpus constituido por fichas, resúmenes, cuadros, selecciones de textos y otros materiales que preparan los docentes para sus estudiantes, como de una “*verdadera artesanía escolar*” (2004: 134) En nuestro caso, si bien los entrevistados manifiestan la extensión cuantitativa de estas cartillas, en tanto llegaban a los centros de toda la provincia, el material recogido en archivos y aportados por diferentes protagonistas de la época, muestra las condiciones artesanales de la producción: algunos textos mecanografiados, con lo cual todas las condiciones paratextuales de las ediciones originales se desdibujaron; “collage” de fotocopias, en el caso de la inclusión de artículos periodísticos u otros textos; ilustraciones realizadas evidentemente de forma

manual, entre otras. Todo ello contenido en un formato unificado: hojas oficio con tapas celestes, ribeteadas de azul, en cuya sección superior se consignan los datos institucionales y el logo identificadorio del sistema.

Entendemos que las decisiones de selección de textos, diagramación, notas de pie de página, etc. que se tomaban al editar estas cartillas estaban colaborando también a la constitución de un dispositivo de lectura, desde determinada representación que los responsables tenían de los estudiantes adultos.

En el caso del área de Comunicación y Expresión, encontramos, entre otras, una primera cartilla destinada a los docentes de primero, segundo, tercero y cuarto períodos de aprendizaje en la que se consigna el marco teórico general del área, la presentación de contenidos para cada período y el desarrollo de las secuencias didácticas propuestas para cada eje temático.

En el documento introductorio que fundamenta el área se precisa la definición de un posicionamiento teórico respecto de la disciplina, recomendaciones sobre el "hacer docente" y conceptos sobre el sujeto que se educa y sobre las características generales de la educación de adultos.

Se define texto desde un marco semiótico muy general que permite luego –a lo largo de las cartillas previstas para los seis períodos de aprendizaje– dar cabida a distintas clases de textos escritos junto a remisiones a textos de la cultura como el cine, la pintura, el espectáculo teatral, las costumbres de la zona, etc. Esto explica lo narrado en el fragmento de la entrevista número cuatro tomado como epígrafe de este capítulo. En efecto, el contacto que desde el sistema educativo se propiciaba con diversas prácticas culturales terminó generando un ámbito óptimo para que los estudiantes realizaran procesos de apropiación que culminaban en producciones propias. De este modo, los adultos asistentes al B.S.P.A. configuraban nuevas relaciones en

la comunidad de base a la que pertenecían, generando espectáculos, muestras de pintura, cine, etc.

Seguramente, en estos resultados, jugaron también un rol importante los talleres implementados en los diferentes centros educativos. Junto a los más o menos convencionales, como Folklore, Telar, Cerámica, es posible relevar la existencia de otros como Teatro o Cine-debate. En el caso del primero, los libros de temas dan cuenta del trabajo con el cuerpo, el texto dramático y el texto espectacular, la música y la pintura relacionados en una red de producciones de sentido. Muchos de los textos seleccionados corresponden también a la experiencia de Teatro Abierto ya analizada. Otros pertenecen a autores locales, lo que permite el encuentro de los estudiantes con el escritor, en un circuito que trama relaciones entre el espacio educativo y el mundo de la cultura. Así, se suceden entrevistas a escritores, directores de teatro, actores junto a la asistencia a espectáculos y la producción de puestas en escena propias.

En la línea de la enseñanza de la literatura ligada a la producción cultural, los libros de temas del Centro N° 1 permiten rastrear -en el contexto de la implementación del Taller de Cine-debate- la proyección de filmes como "Kaos" y "Zelig", entre las producciones extranjeras y "Hombre mirando al sudeste", "Mirta, de Liniers a Estambul" y "Tango, el exilio de Gardel", entre las películas de producción nacional.

Nuevamente, los criterios de selección de los filmes parecen azarosos. Sin embargo, el análisis de las fichas técnicas y las síntesis argumentales nos permite reconocer constantes en el trabajo educativo emprendido por el B.S.P.A. como parte de una política institucional de promoción cultural. En efecto, podemos afirmar la existencia de una línea isotópica que permita leer las películas en el orden de la red de sentidos construidos en torno de la identidad nacional y la recuperación de la memoria social, pero también en la línea de la afirmación de la propia identidad que ya releváramos en el

análisis de los criterios de selección de los textos literarios propuestos en el área de Comunicación y Expresión. Además, es evidente que los filmes comparten las características de ser estrenos más o menos recientes en la época estudiada y de realizar una búsqueda experimental y estética en el lenguaje cinematográfico del momento.

Así, encontramos que en el caso de *Kaos* (1984) sus directores se caracterizan por pertenecer a la nueva vanguardia del cine italiano que alcanzó su pico de popularidad en el setenta en tanto marcó un movimiento de diferenciación con el neorrealismo. El filme proyectado constituye una adaptación de cuatro cuentos de Luigi Pirandello que van desde el humor negro hasta el estudio psicológico en un retrato de diversas prácticas sociales. Su proyección se integra en una secuencia de trabajo que lleva a la lectura de los textos literarios y a la discusión en torno de los problemas de la adaptación y transposición de lenguajes.

"*Zelig*" (1983), película dirigida y protagonizada por Woddy Allen constituye una parodia del cine documental que retrata un hombre "camaleón", en tanto puede mimetizarse con los ambientes y personas que frecuenta. Así, lo vemos participar de las masas nazis, de la sociedad estadounidense de los años veinte y de diversos ámbitos igualmente diversos. El filme constituye una sátira social en la que la confrontación entre la identidad individual y la colectiva es el eje que permite leer el autodesapego y la desidentificación como medios que utilizados para entrarr a formar parte de la masa complaciente. La experimentación estética centrada en la fotografía en blanco y negro acentúa el carácter paródico de la película frente al documental.

"*Hombre mirando al sudeste*", de Eliseo Zubiela, fue estrenada en 1986. La acción transcurre en un hospital psiquiátrico en el que uno de los pacientes, Rantés, quien afirma ser extraterrestre, pone en jaque las convicciones del

médico que lo atiende. La película metaforiza la alienación y desencuentro que los años de represión imprimieron en la sociedad argentina.

"Mirta, de Liniers a Estambul", cuyo título también es "Sentimientos" es una película argentina dirigida por la dupla Jorge Coscia-Guillermo Saura, basada en el libro de Julio Fernández Baraibar. Fue estrenada en 1987 y narra la historia de una estudiante universitaria que debe exiliarse después del golpe de estado de 1976. En este caso, el exilio oficia de recorrido exterior que permite encontrar el propio camino interior a la protagonista.

En contraposición, "Tango, el exilio de Gardel", escrita y dirigida por Fernando Solanas y estrenada en 1986, da cuenta de otro grupo de exiliados, cuya búsqueda de identidad resulta más conflictiva. El filme se caracteriza por el clima onírico que se alterna de modo constante con escenas del más crudo realismo, como si sólo la dupla sueño-realidad permitiera narrar la dura historia del país durante el golpe de estado. La identidad nacional se metaforiza a través de las figuras de Carlos Gardel y José de San Martín

Vemos, pues, cómo la selección de los textos fílmicos se entrama con las decisiones curriculares tomadas en torno de la enseñanza de la literatura en la experiencia analizada.

Por otra parte, es posible ver cómo ambos talleres colaboran en la concreción de otro objetivo del área de Comunicación y Expresión, el comunicacional, perseguido desde el diagnóstico de los estudiantes como "producto de la represión comunicativa" que ya recuperáramos en capítulos anteriores. En la cartilla del área de Comunicación y Expresión se priorizan, desde este objetivo, criterios de corrección y de adecuación oral y escrita. Se menciona, específicamente: *"...En las posibilidades de estructuración correcta de un mensaje, estamos fecundando las posibilidades de análisis crítico de la realidad y, por lo tanto, del compromiso de acción*

transformadora sobre ella...". En el caso de los talleres analizados, el trabajo con la voz y el cuerpo del taller de Teatro, junto a la estrategia de debate y análisis de los textos desplegada por ambos espacios curriculares da cuenta de este trabajo con las competencias comunicativas de los estudiantes adultos. Podemos, pues, reconocer cómo las opciones teóricas respecto de la disciplina objeto de enseñanza se entrecruzan permanentemente con el discurso de la transformación social y del compromiso con ella.

En el área de Comunicación y Expresión se establece una íntima relación entre lenguaje/lengua/ cultura y se señala la responsabilidad docente por cuanto: "*... no sólo estamos trabajando la lengua sino que estamos ayudando a valorar lo que somos y lo que podemos llegar a ser...*". Aparentemente sería esta concepción la que da pie a una serie de actividades con textos (literarios e informativos) de origen y circulación local, así como a trabajos de recuperación de la tradición oral de la zona.

Se pone particular atención en el trabajo con la escritura, en especial a los aspectos normativos, de sintaxis, de coherencia. Esta última se entrelaza con conceptos de lectura y que se piensa en trabajos de producción a partir del abordaje a una diversidad de textos entre los que predominan los literarios.

Por otra parte, se destaca la fundamental importancia que le presta el área al trabajo con la lengua oral no sólo en aspectos normativos sino - fundamentalmente- en cuestiones pragmáticas. Así se cierra - aparentemente- el círculo de los ejes comunicación/ participación social/ lengua oral. Resulta evidente que un proyecto cuyo objetivo central era la democratización de las relaciones y la "dignificación social" de la persona, tal como se señala en los documentos fundacionales, necesitaba poner el énfasis en favorecer el manejo de la oralidad en sus estudiantes. Por ello, entre las recomendaciones que se ofrecían a los docentes para el trabajo

con esta modalidad de realización de la lengua, se señalaba la importancia de lograr un clima respetuoso, de tolerancia y de participación amplia.

Este posicionamiento en relación con la enseñanza de la lengua se cruzaba con el clima de participación generado en los distintos centros educativos, a través de la presencia de los Consejos Asesores, como ya lo mencionáramos antes.

Otro aspecto interesante es el trabajo permanente con el error y con lo que hoy llamaríamos reflexión metacognitiva entre las recomendaciones para los docentes. Recordemos que estamos hablando de un momento histórico en el que aún se encontraban en auge el estructuralismo y el conductismo, aunque comenzaban aparecer manuales que flexibilizaban estos posicionamientos, como por ejemplo los de editorial Colihue. Sin embargo, en las cartillas que analizamos se menciona, por ejemplo, la necesidad de grabar a los propios estudiantes hablando, para luego analizar estas intervenciones; de corregir los trabajos de escritura con una clave que permitiera reescrituras, de realizar correcciones compartidas de tareas individuales en el pizarrón y –sobre todo- de reflexionar con el estudiante adulto acerca de lo que se aprende y cómo y para qué se lo hace. En este tratamiento particular de la lengua escrita podemos reconocer algunos lineamientos cercanos a la corriente de la escuela nueva en la Argentina.

Además, entre las recomendaciones metodológicas se señala la importancia de un buen diagnóstico para poder conocer la realidad del estudiante y la de una actividad de coevaluación y evaluación compartida en la que se revalorice la interacción democrática entre docentes y estudiantes. También se menciona el valor del trabajo grupal, de la lectura crítica de la realidad y de la *“...búsqueda de posibles soluciones a la problemática cotidiana desde la participación comunitaria.”*

Justamente, estos dos últimos conceptos son los que parecen orientar el lugar que se le da al trabajo con la literatura, ya que en general, se propone leerla desde sus "relaciones" con la realidad. Esto tiene íntima relación con el criterio de selección de textos literarios entre los que se destacan autores latinoamericanos en general y argentinos en particular.

Permanentemente, se percibe en las cartillas de los distintos períodos un claro lugar de enunciación que se diferencia de lo que denominan "sistema tradicional" para situarse en un discurso innovador. A pesar de que coexisten -como es previsible en este tipo de intentos- propuestas didácticas innovadoras con algunas "tradicionales" (siguiendo la denominación usada por el sistema) como gran cantidad de trabajos con el léxico, con reglas ortográficas y con normativa en general, resulta particularmente interesante centrar la atención en cómo se configura desde este discurso el trabajo con la literatura.

En primer lugar, llama la atención el criterio de selección de textos, entre los que se destacan autores ajenos al canon escolar del momento como Manuel Scorza, Julio Mauricio, Ricardo Cossa, Aída Bortnik, Andrés Fidalgo, Carlos Hugo Aparicio, Julio Díaz Villalba, Juan José Hernández, Antonio Nella Castro, Luigi Pirandello y otros.

Al respecto, afirma uno de los entrevistados:

... Creo que no eran textos que vinieron puestos sino esa cosa de la consulta era como de todos, todos nos pasábamos, a veces alguien proponía un texto y no había grandes discusiones. Se tomaba mientras no vinieran del canon. Eso era lo prestigioso para nosotros...

(...)

todo lo que viniera fuera del canon...El para qué y el cómo trabajar estaba muy claro. El texto planteaba una reflexión *per se*...No sólo nos pasaba a nosotros, también a las otras áreas... Me acuerdo cuando salió el disco de Víctor Heredia era como la moda de los BSPA poner Taki Ongoy. Era lo

que no decía la historia oficial, no importaba qué decía... No decía lo que decía la línea oficial. Había una conciencia general de una ruptura, de mostrar otra cosa, ésa era la línea interesante.... Lo que no sé hasta qué punto se discutía era cómo funcionaba esto como cuerpo nuevo, era que sonaba interesante porque era nuevo...(Entrevista N° 5)

Aparentemente, la noción de lo "no canónico" como prestigioso se cruza con una representación de la lectura de literatura como acto de resistencia.

En general, las actividades propuestas para trabajar los textos abarcan desde tareas de lectura, comentario y establecimiento de relaciones con experiencias vitales y con otros textos de la cultura hasta propuestas de escritura crítica y creadora.

Justamente, esta apertura de los textos leídos a sus posibles relaciones intertextuales es la puerta de entrada a filmes, historietas, teleteatro, radioteatro, música, pintura con cuya inclusión pareciera cerrarse el ciclo iniciado con la definición de texto expuesta en el marco teórico de introducción de la cartilla número uno.

Como pudimos ver a lo largo del análisis de secuencias didácticas, documentos curriculares y de entrevistas seleccionadas analizadas hasta aquí, la noción amplia de texto y de lectura que define el enmarque general del área es la que permite impulsar diferentes actividades de promoción cultural que, de algún modo, colaboran en este "armado del rompecabezas interior" al que alude el entrevistado cuyas palabras dan título a este apartado.

... Las salidas a ver teatro era lindo, había gente que no tenía oportunidad de salir y bueno cuando salíamos era noche de gala, muchos nunca habían ido al teatro. Estamos hablando de una población empleadas domésticas, amas de casa y de pronto, se arreglaban e íbamos al centro, como no lo habían hecho nunca....(Entrevista N° 5)

Se destacan, además, las propuestas de escritura crítica a través de procesos de producción, revisión, reescritura y circulación de comentarios junto con las de escritura creativa, con la inclusión de estrategias provenientes de los talleres de escritura y de la didáctica propuesta por María Hortensia Lacau.¹

Otro eje temático llamativo que se articula desde el tercer período en adelante es el de los medios masivos de comunicación. Así, se proponen trabajos con periódicos de distintas líneas editoriales, con radios, con programas del canal de televisión de aire local, con historietas² y con la publicidad. Se incorpora, además, un trabajo sistemático con el graffiti y la fotonovela como fenómenos de la cultura popular.

Esta última da lugar a un trabajo de producción a partir de experiencias y necesidades de la comunidad en que se encuentran insertos los estudiantes. Aparentemente, estas opciones tendrían sus raíces en ciertos criterios de animación socio-cultural, tema sobre el cual se registra –incluso– algunos encuentros de perfeccionamiento docente.

Este eje se articula también con el de lengua oral, ya que a partir del análisis de los medios masivos se propician actividades de opinión, fundamentación de ideas, expresión de acuerdos y desacuerdos con determinadas posiciones, juicios, debates. Además, para apoyar el abordaje crítico a los medios en las cartillas para estudiantes se incluyen ensayos de Umberto Eco, Carlos Abrevaya y Mario Benedetti.

¹ Nos referimos, concretamente a la *Didáctica de la lectura creadora*, publicada por Kapelusz en 1960 y que ha tenido numerosas reediciones y a las propuestas surgidas de los talleres literarios, cuyas resonancias subyacen de modo evidente en las consignas propuestas en las cartillas.

² Se destacan en este caso textos de Quino, de Fontanarrosa, de Fabregat, Tabaré y otros autores, que publicaban, sobre todo, en la revista *HUMOR*, de importante circulación y trayectoria en la resistencia cultural alternativa durante la época de la dictadura militar. Llama también la atención la inclusión de textos de opinión provenientes de las revistas *CRISIS*, publicadas en la década del 70.

En el caso del trabajo con los diarios, éste se articula con contenidos de otras áreas como Ciencias Sociales o Ciencias Naturales o, en el caso del Ciclo Superior, con algunos propios de la orientación laboral.

Hay, además una revalorización de la tradición oral de la zona, a través la propuesta de recopilación, transcripción y análisis de leyendas, cuentos, refranes, etc.

Es posible leer toda la experiencia articulando la noción de educación como una forma de política cultural, en tanto las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas de la vida cotidiana constituyen categorías que traspasan todo este modelo institucional que venimos estudiando. En efecto, hemos visto a lo largo de este análisis cómo los B.S.P.A. no pueden ser abordados como un sistema unitario, monolítico y riguroso de normas y reglamentos, sino, por el contrario, como un terreno cultural caracterizado por la producción de experiencias y subjetividades en medio de grados variables de acomodación, resistencia y polémica. De esta manera, la educación de adultos puede ser definida en la línea de la lectura crítica de la realidad de la que habla Paulo Freire, en tanto no se desconoce la naturaleza ideológica del conocimiento y lo incorpora en la trama de un variado diálogo de diversos productos culturales. Asimismo, es posible reconocer en los testimonios recogidos que los adultos participantes de la experiencia, cualquiera fuera su emplazamiento institucional, docentes-coordinadores-estudiantes, "armaban su rompecabezas interno", según las manifestaciones del docente cuyas palabras dan título a este capítulo.

Todo el dispositivo -con las contradicciones y coexistencia de paradigmas propias de las prácticas- es evaluado, a la distancia, por los protagonistas, desde los logros obtenidos:

... - Yo creo que el sentirse más seguros , el sentirse más libres para expresarse, hacerse sentir, para no

estar en el silencio sobre todo, haber roto esas cadenas que los llevaban a estar en ese silencio por causa de inseguridades, temores, no saber cómo decir las cosas. Yo creo que eso han capitalizado, eso es lo que se han llevado. Luego me enteré que muchos están cursando la universidad otros se han recibido. Entonces quedó..., dejamos algo sembrado, frutos hay. Yo creo que este proceso era como que iba desarrollando cosas en todas las áreas, el lenguaje mismo los llevaba a ellos a penetrar los miedos de penetrar en el mundo. El conocimiento que se iba presentando. El hecho de poder hablar de sí mismo. Hablar a través de cosas que producían ellos, como un poema, el expresarse generaba un desarrollo que los llevaba a verse distintos. Las mismas mujeres, que llegaban con mucho temor, presiones porque a lo mejor sus padres las habían sentenciado a que no podían seguir estudiando, que lo que estaban haciendo era algo inútil, sin embargo ellas lograron superar esos prejuicios, obstáculos con los maridos, hijos... Sin embargo, verlas salir más seguras, más decididas para encontrarse con la realidad. Terminar con obstáculos, recuperar su dignidad, para mí ésos son frutos importantes porque ellas volvían a la sociedad... mujeres que antes no tomaban decisiones y vos la veías cuando iban a tomarlas, decisiones fundamentales para su vida y los varones también cambiaron en sus actitudes, eran machistas frente a la mujer, cambiaron incluso en sus hogares, como personas (Entrevista N° 3)

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos intentado aprehender la lógica que pusieron en marcha un conjunto de docentes de educación de adultos, como agentes del campo curricular en la provincia de Salta. Procuramos describir y comprender sus propiedades particulares en el período estudiado, entendiendo que dan cuenta de una posición en un espacio social determinado y en un estado de las opciones de bienes y prácticas posibles en la educación de ese momento.

En esta línea, el recorrido por el campo de la educación de adultos en el país y en la provincia de Salta nos ha permitido reconocer una serie de relaciones entre condiciones sociales, formaciones teóricas y decisiones y prácticas docentes ocurridas en el período 1986-1991 como parte de un devenir histórico que recupera décadas anteriores.

Intentamos relevar, en este marco, una parte del conjunto de decisiones curriculares y prácticas docentes que dan cuenta de la constitución de una alternativa educativa en el ámbito de la enseñanza de la literatura en educación de adultos. En esta línea, examinamos las relaciones entre literatura, formación de lectores, canon y promoción cultural como una fuerte orientación que impactó en la selección de contenidos, textos y prácticas con que se orientó la educación de adultos en la experiencia B.S.P.A., constituyendo el *habitus* de un conjunto de docentes del área de Comunicación y Expresión.

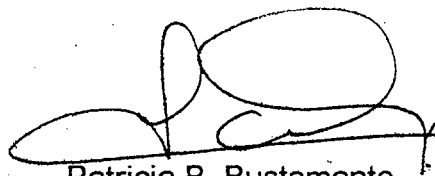
Como hemos visto, en la construcción de esta alternativa educativa, tuvo particular incidencia la doble variante de la formación docente de base junto con la formación docente en servicio implementada por los B.S.P.A. mediante todo un dispositivo institucional de escritura de las prácticas, capacitación centrada en las características institucionales y la constitución

de comunidades de práctica a través de la que los docentes compartieron y analizaron experiencias para tomar decisiones curriculares.

El clima social de la época de implementación de la experiencia, junto a las otras variables descritas a lo largo de esta tesis permitió la configuración de un modo de enseñar literatura en educación de adultos desde la revalorización y respeto por la heterogeneidad cultural, la búsqueda de una perspectiva latinoamericana y la flexibilización del canon literario escolar del momento, con lo que se dio cabida a diversas prácticas culturales para encarar la formación de lectores.

Hemos procurado explicar las prácticas rescatando las voces de los agentes sociales que las produjeron junto a su proceso de producción. Por ello, recuperamos instrumentos de recolección de datos provenientes de la etnografía para acercarnos al hecho educativo y reflexionar acerca de él.

El análisis de la experiencia llevada adelante por los B.S.P.A. no puede ser agotado en un recorte como el que realizamos en este trabajo. Sólo sirve de muestra de un caudal de prácticas que requieren otros acercamientos y reflexiones. Las prácticas docentes en el ámbito de la enseñanza de la lengua; el enfoque sobre los medios masivos de comunicación; la escritura de las prácticas a través de los libros de temas, los efectos de la experiencia en los estudiantes que participaron en ella son algunos de los caminos posibles para futuras indagaciones que aquí sólo hemos esbozado. Todos ellos podrían constituirse en capítulos posibles de un didáctica de la lengua y la literatura que, recuperando la condición histórica del campo, pensara en prospectiva sus estudios y formulaciones.



Patricia B. Bustamante

Salta, 18 de diciembre de 2006

BIBLIOGRAFIA

General, sobre educación y metodológica:

- ☐ Apple, M.(1997), *Teoría crítica y educación*, Bs. As.: Miño y Dávila.
- ☐ Altamirano, C. (2002) *Términos críticos de sociología de la cultura*; Bs. As.: Paidós.
- ☐ Arancibia, V. (2001) "Los sujetos: entre apariciones y desapariciones. Una mirada sobre los medios en la construcción de la identidad", en *Silabario*, año IV, N° 4, Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH)
- ☐ Bernstein, B.(1994) *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- ☐ Bertaux, D. "Desde el abordaje de la historia de vida hacia la transformación de la práctica sociológica" (s/d)
- ☐ Bolívar A; Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*; Madrid: La muralla
- ☐ Brusilovsky, S. (1994), "Educación de adultos: conceptos, realidades y propuestas", ponencia presentada en el Congreso Nacional sobre Psicopedagogía y Aprendizaje, Fundación EPPEC, Bs.As., septiembre de 1994.
- ☐ -----, "Educación no formal. ¿Una categoría teórica significativa?", ponencia presentada en el Congreso organizado por la Asociación de Maestros de Santa Fe, 1992.
- ☐ -----, "Educación de jóvenes y adultos en el contexto de políticas neoliberales. Un nuevo desafío para la educación popular", ponencia presentada en el Congreso Internacional "Educación, crisis y utopías" (sin fecha)
- ☐ Bruner, J. (1999) *Realidad mental y mundos posibles*; Barcelona: Gedisa.
- ☐ Cabal, G. (1992) *Mujercitas ¿eran las de antes?*; Bs. As.: Libros del Quirquincho.
- ☐ Calvo, G. y Lenke, D. (1982), "Una educación de adultos centrada en la persona y su aplicación en programas de extrema pobreza", Méjico: CEE

- ☐ Chaile, M. (2002) "Evolución de la Educación Superior en Salta, en el área de la formación docente. Avances y retrocesos" en *Temas de filosofía*, N° 7, Salta: CEFISa.
- ☐ Chartier, R. (1995) *El mundo como representación*; Barcelona: Gedisa.
- ☐ Corbacho, M.-Tejerina, M.E. y Justiniano, M.F. (2002) "¿Tonalidades populistas en la política salteña?: El gobierno de Roberto Romero 1983-1987" en *Revista 1 Escuela de Historia*, Año 1, Volumen 1, N° 1, Facultad de Humanidades, U.N.Sa.
- ☐ Costilla, M. (2003) "Creencias y prácticas políticas en al militancia peronista salteña", Tesis de Licenciatura, Escuela de Antropología, U.N.Sa.
- ☐ Contreras Domingo José(1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Málaga: Akal.
- ☐ Connelly, F. y Clandini, D.J. "Relatos de experiencia e investigación narrativa" en *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*; Barcelona: Laertes.
- ☐ Davini, M. C. (1998) "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las especiales" en *Corrientes didácticas contemporáneas*; Bs. As.: Paidós.
- ☐ de Sousa Santos, B (1998) *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*; Bogotá: Ediciones Uniandes.
- ☐ Feldman, D. en "¿Qué prácticas, qué teorías?. Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la práctica docente", artículo publicado en la *Revista Argentina de Educación*, N° 20; octubre de 1993.
- ☐ Fernández, L. (s/d) "La historia institucional: una variable clave en el funcionamiento escolar", Notas de cátedra, Facultad de Filosofía y letras, UBA, Cátedra Análisis institucional de la escuela.
- ☐ Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*; Bs. As.: Paidós.
- ☐ Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*; Méjico: Paidós.
- ☐ Filmus, D.(1993), "El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas" en Filmus,D (Comp.) *Para qué sirve la escuela*, Argentina : Tesis.
- ☐ Folguera, P. (1994) *Cómo se hace historia oral*; Madrid: Eudema.

- ☞ Forni, F., Gallart, M.A. y Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*; Bs. As.: CEAL.
- ☞ Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*; Bs. As.: S.XXI (primera reimpresión argentina, 1989)
- ☞ García Huidobro, J.E. (1985), "Educación de adultos: necesidades y políticas puntos para un debate" , trabajo preparado para el Seminario Internacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos, Río de Janeiro, 20-22 de noviembre, organizado por MEC, SEPS y MOBRAL.
- ☞ Geertz, C. (1995) *La interpretación de las culturas*; Barcelona: Gedisa.
- ☞ Genette, G. (2001) *Umbrales*; Méjico: Siglo XXI
- ☞ Glaser, B y Strauss, A. (1967) *El descubrimiento de la teoría de base*; Cap.I, II, III, IV y V, Documento de Cátedra: Metodología de la Investigación II, Universidad Nacional de San Juan.
- ☞ Ginzburg, C. (1994) *El queso y los gusanos*; Barcelona: Muchnick
- ☞ Giroux, Henry (1981) "Introducción y perspectivas del campo curricular" en De Alba, A. Diaz Barriga A, Gonzales Gaudiano E. (compiladores) (1991) *El campo del curriculum. Antología*, Méjico: Centro de Estudios sobre la Universidad.
- ☞ -----, (1979) "Hacia una nueva sociología del currículo" en De Alba y otros, op. cit.
- ☞ Goetz, J.P. y LeCompte, M.D.; *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*; Madrid: Morata.
- ☞ Goodson, I. "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes" en *Revista mejicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre 2003, vol. 8, Consejo Mejicano de Investigación Educativa.
- ☞ Goodson, I. (edit.) (2004) *Historias de vida del profesorado*; Barcelona: Octaedro.
- ☞ Gramsci, A. (1998) *La alternativa pedagógica*; Méjico: Fontamara.
- ☞ Habermas, J.(1994) *Ciencia y técnica como ideología*, Tecnos

- ☐ Lundgren, U.P. (1997) *Teoría del curriculum y escolarización*, Madrid: Morata.
- ☐ Martínez Bonafé(1991) *Proyectos curriculares y práctica docente*, Sevilla: Díada.
- ☐ Puiggrós, A. (1996) *Historia de la educación en argentina*; Bs. As. : Galerna. 3 ed.
- ☐ Puiggrós, A. (1996), *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, Bs. As: Kapelusz.
- ☐ Rodríguez, L (1992), "La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en la Argentina", en *Revista de Educación*, N° 18, septiembre de 1992.
- ☐ ----- (1997) , "Pedagogía de la liberación y educación de adultos" en Puiggrós, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* Bs. As.: Galerna.
- ☐ Romero Brest, G. L. "Educación formal, no formal, informal" (material del seminario de Educación de Adultos, Maestría en Didáctica, U.B.A.
- ☐ Sirvent, M.T. (1992) *Educación de adultos: investigación y participación*; Argentina : Libros del Quirquincho.
- ☐ Sirvent, M.T. (1999) *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*; Bs. As.: Miño y Dávila.
- ☐ Sirvent, M.T: (2000) "Marginalidad, pobreza y educación en el marco de las crisis y utopías" en *Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías"*, Tomo I, Bs.As.: UBA- Aique
- ☐ Sirvent, M.T. y Llosa, S. "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva" , informe de la primera etapa de la investigación "Estudio de la situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza", I.I.C.E., Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- ☐ Taba, H.(1979), *Elaboración del currículo*, Bs. As. : Troquel.
- ☐ Tejerina, E. y otros (2001) "Educación y transición política: la propuesta justicialista en Salta (1982-1987)", ponencia presentada en las XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Rosario, del 14 al 16 de noviembre de 2001.
- ☐ Tyler Ralph (1973) *Principios básicos del curriculum*, Méjico: Troquel.

- ☞ Vigotsky, L.S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*; Méjico : Grijalbo.
- ☞ Werthein, J. (Comp.); *Educación de adultos en América Latina*, Argentina : Ediciones de la Flor.

Sobre lengua, literatura, didáctica de la lengua y la literatura, lectura y formación de lectores:

- ☞ Achugar, H. (1996) "Repensando la heterogeneidad latinoamericana (a propósito de lugares, paisajes y territorios) en *Revista Iberoamericana*, Volumen LXII, Núms. 176-177 julio-diciembre de 1996
- ☞ Alvarado, M. (2001) (Coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*; Bs. As.: Manantial.
- ☞ Alvarado, M. (2004) (Coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*; Bs. As.: Universidad Nacional de Quilmas.
- ☞ Bahloul, J. (2002) *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*; Méjico: F.C.E.
- ☞ Barthes, Roland (1994) *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona: Paidós
- ☞ Bombini, G. (2001) "Avatares de la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura" en *Lulú Coquette*, Año I, N° 1, septiembre de 2001.
- ☞ Bombini, G. (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina*; Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ☞ Ciaspuscio, G. (1994) *Tipos textuales*; Bs. As.: Oficina de Publicaciones C.B.C., U.B.A.
- ☞ Chartier, R. (1996) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVII*; Barcelona: Gedisa.
- ☞ Chartier, R. (1998) "Lectura y lectores 'populares' desde el Renacimiento a la época clásica" en Cavallo, G. y Chartier, R. (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*; Madrid: Taurus.
- ☞ Chartier, R. (1999) *Cultura escrita, literatura e historia*. Méjico: FCE.

- ☐ Cornejo Polar, A. (1994) *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literatura andinas*; Lima: Horizonte.
- ☐ Devetach, L. (2003) "La construcción del camino lector" en *Cuadernos de Iberoamérica. Escuelas que hacen escuela II. Los caminos de la palabra*; Bs. As.: OEI.
- ☐ Feijóo, M.C. y Hirschman, S. (1989) *Gente y cuentos: educación popular y literatura*; Bs. As.: Humanitas.
- ☐ Ford, A. (2005) *30 años después. 1973: las clases de Introducción a la Literatura y otros textos de la época*; La Plata: Ediciones de Periodismo y Educación N° 31.
- ☐ Forgione, J.D. (1931) *Cómo se enseña la composición*; Bs. As.: Kapelusz (18ª edición, 1969)
- ☐ Freire, P. (1999) *La importancia de leer y el proceso de liberación*; Méjico: S.XXI.
- ☐ Genette, G. (2001) *Umbrales*; Méjico: Siglo XXI
- ☐ Giella, M. A. (1991) *Teatro abierto 1981. Volumen I*; Bs. As.: Corregidor.
- ☐ Gilman, C. (2003) *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*; Bs. As.: Siglo XXI.
- ☐ Jakobson, R. (1963) *Estudios de lingüística general*;
- ☐ Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura*. Laertes, Barcelona.
- ☐ Lacau, M. H. (1966) *Didáctica de la lectura creadora*; Bs. As.: Kapelusz.
- ☐ Mazzotti, J. A. y Cevallos Aguilar, U. (Coords.) (1996) *Asedios a la heterogeneidad cultural*; Philadelphia: Asociación Internacional de Peruanistas.
- ☐ Manguel, A. (1999) *Una historia de la lectura*; Santa Fe de Bogotá: Norma.
- ☐ Marro, M. y Dellamea, A. (1994) *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*; Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.
- ☐ Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Méjico: FCE.
- ☐ Palermo, Z. (1992) *De historias, leyendas y ficciones*; Salta: Fundación del Banco del Noroeste Cooperativo Ltda.

- ☞ Palermo, Z. (1999) "El sentido de la diferencia: pensar desde los márgenes andinos", ponencia presentada en el simposio "Reestructuración de las ciencias sociales en los países andinos", Universidad Javeriana, Bogotá, octubre de 1999.
- ☞ Palermo, Z. (s/d) "De apropiaciones y desplazamientos: el proyecto teórico de Fernández Retamar"
- ☞ Peroni, M. (2003) *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*; Méjico: F.C.E.
- ☞ Petit, M. (1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*; Méjico: F.C.E.
- ☞ Petit, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*; Méjico: F.C.E.
- ☞ Petrucci, A. (1998) "Leer por leer: un porvenir para la lectura" en Cavallo, G. y Chartier, R. (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*; Madrid: Taurus.
- ☞ Rubione, A. (1995) "Disciplinar la voz: política lingüística y canon literario en la Argentina (1884-1936)" en SYC, N° 6, Buenos Aires, agosto de 1995.
- ☞ Sarland, Ch. (2003) *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*; Méjico: F.C.E.
- ☞ Sarlo, B. (1985) *El imperio de los sentimientos. Narraciones de circulación periódica en la Argentina (1917-1927)*; Bs. As.: Catálogos Editora.
- ☞ Sarlo, B. (1994) "Intelectuales y revistas: razones de una práctica" en *Les discours cultural dans le revues latinoamericaines (1940-1970)*; Cahiers du CRICCAL, N° 9-10.
- ☞ Williams, R. (1980) *Marxismo y literatura*; Barcelona: Península.

FUENTES CONSULTADAS:

- Periódicos "El Tribuno", Salta, correspondientes a los meses de febrero, marzo y abril de 1991.
- Libros de temas de los Centros B.S.P.A. N° 1 (Esc. Roca); N° 2 (Barrio Intersindical); N° 3 (Barrio Castañares); N° 4 (Esc. Alberdi) y N° 5 (Esc. Beltrán) correspondientes al período 1986-2000.
- Diarios de Sesión de la Cámara de Diputados de la provincia de Salta, periodos 1986-1991.
- Archivos personales de la Coordinadora General del B.S.P.A., profesora Cristina Camacho de Armas y de los docentes entrevistados.
- Docentes entrevistados: Telmo Rodríguez, Roque Passo, Carlos Salmoral, Cristina Camacho de Armas, Miriam Bogarín, Víctor Arancibia, Mercedes Castelanelli, Rosa Jarro, Carlos Díaz, Roberto Cruz, Mabel Acosta, Juan Carlos Kristensen, Agustina Vara, Juana Tapia, Patricia Salas, Oscar Montenegro.
- Circulares internas del período 1986-1990.
- Resoluciones dictadas en el ámbito educativo durante el período 1986-1991

LO QUE DICEN LOS PROTAGONISTAS

Para intentar entender mejor el lugar de enunciación de cada uno de los entrevistados, al inicio de cada transcripción se han incluido datos sobre las siguientes variables:

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.I.: docente recién iniciado (menos de dos años de ejercicio profesional) D.E: docente con experiencia en el sistema educativo: más de dos años de ejercicio profesional	C. : Continúa en el actual sistema de educación de adultos N.C.: no continúa en el actual sistema de educación de adultos.	P.L.: profesor en letras C.S.: comunicador social Otros	U.: universidad pública U.P.: universidad privada I.S.F.D.: instituto superior de formación docente	1: 35-45 años 2: 45 a 55 años	M.P.P: Militancia política partidaria (Justicialista/otros) M.P.E.: Militancia política estudiantil G.C.: Integrante de grupos de teatro, escritores, cine...

ENTREVISTA N°1

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.E.	C.	P.L.	U.	1	-

-Yo entro al B.S.P.A. cuando pasó el primer ciclo del primer nivel de aquella época, pero soy nueva en Rosario de Lerma, acá en Salta funcionaba en julio de 1986 y se hace la apertura en el interior, esto es Rosario de Lerma y Quijano. Soy una de los fundadores de lo que es el B.S.P.A. Rosario de Lerma y Quijano, junto con Z. A. , el profesor de matemáticas, H. V. Todos éramos jóvenes. Allí estaba también M. G.

-¿ CÓMO LLEGÁS VOS AL B.S.P.A.?

-Nosotros, cuando, digamos, a mí, yo me entero por vos de esto de los B.S.P.A., de los adultos, yo era nueva incluso trabajando, hacia un año que trabajaba en colegios comunes, en Campo Santo y viajaba todos los días, o sea que estaba estudiando, era estudiante en esa época. Antes de ingresar, a mí se me hace una especie de entrevista en la sede central, allí había un grupo de cartillas de cada área, el grupo del área de Lengua estaba O. M., P. B. , ... ¿quién era? P. S., porque había una tercera, eran tres, la P. S. estuvo después de Á., bueno me hicieron una entrevista.

-¿ TE ACORDÁS CÓMO ERA LA ENTREVISTA?

-Lo que yo me acuerdo era que en primer lugar se me preguntó la disponibilidad horaria, si tenía problemas para viajar y me comentaron que no iba a ser una cosa fácil, que era un proyecto, que todo era nuevo. Me preguntaron si estaba dispuesta a correr ese riesgo y a participar en ese proyecto en donde medianamente se iba a ir indicando lo que tenía que hacer frente al curso.

-LA ENTREVISTA ¿ ERA CON GENTE DEL ÁREA?

-Con la gente del área, me acuerdo de O. M., y de P. S. Me dijeron cómo se tenían que llenar los libros de temas que no eran como tradicional, si no que había que hacer una especie de relato de cada clase, se iba haciendo un anecdotario de todo lo que se realizaba, todo que se había trabajado en el aula. Se me explicó el tema de los horarios, una de las características del B.S.P.A. de aquella época es que se trabajaba por módulos por días. Yo tenía cinco horas cátedras por curso y ocupaba todo el día en un solo curso pero también se me había explicado que iba a ser difícil, que no es fácil llevar cinco horas cátedras en el día, y en realidad muchas veces me faltó el tiempo porque a diferencia de hoy los chicos de aquellas épocas eran sedientos de querer saber más y te exigían y te hacían trabajar bastante. Bueno, de esa manera yo ingreso al sistema, yo me voy a Rosario de Lerma y allí la apertura se hace un lunes y la coordinadora era C. A.

-AH, LA COORDINADORA GENERAL, SÍ

Bueno, estaba C. de A., estaba D. A.; ellas dos iniciaron una presentación general. Vos sabés que no me acuerdo quién era el coordinador en ese momento, no lo tengo registrado, después fue H., porque yo estuve allá, en Rosario de Lerma, tres años o sea justo un período, me vine en julio del 88 a Salta, o sea que no estoy en la colación de grados, pero ya en el 87 H. estaba como coordinador o sea que funcionaba como profesor y como coordinador y Z. era secretaria.

-Y EN ESE MOMENTO QUE SE ABRE ¿AHÍ HABÍA OTRA PROFESORA DEL ÁREA?

-Estaba M. P., que a diferencia mía no tenía experiencia, no había estado frente a cursos. El primer día fue para mí inolvidable, recuerdo que no estaban separados los cursos eran muchos, como sesenta o setenta.

-POR ESO ES QUE FUNCIONABA EN LA PLANTA.

-En la escuela, lo que pasa es que eran dos instituciones, todos teníamos Rosario de Lerma y Quijano; yo -como empezaba el lunes en Rosario- estuve en la inauguración de Rosario; otros grupos en la de Quijano, o sea cuando voy a Quijano ya estaba inaugurado, por eso recuerdo lo de el lunes que funcionaba en la escuela Gurruchaga.

-QUE ES LA PRIMARIA.

-Sí, o sea que ediliciamente estaba muy bien conformada: buena luz, buena ventilación, se trabajaba muy bien, no así en Quijano que funcionaba en la Cámara de Tabaco. En Quijano nos iniciamos trabajando en la Municipalidad, en ese salón y en el patio interno; después de allí, Quijano manda una comisión a lo que hoy es la casa de la Cultura. ¡Era feísimo! porque ahí no teníamos ventilación, luz, era una casa de adobe que se caía sola, muy fea la experiencia a nivel edilicio. Nunca tuvimos bancos reales, siempre estábamos en tablones, siempre estuvimos mal. Habían cosas que no se podían hacer, por ejemplo el trabajo en grupo, por esos tablones. Sin embargo, los chicos: un grupo genial.

-¿TE ACORDÁS DE CÓMO SE ENCARABA EL ÁREA O DE ALGUNA EXPERIENCIA PARTICULAR?

-Yo me acuerdo que estábamos varias profesoras y Z. todavía no era secretaria, era profesora de historia, porque estaba. Los lunes nos tocaba a la Z. y M. G., yo y H. Estábamos los cuatro y había que hacer algo, o sea que ya había pasado la presentación, había que ir al aula y nadie sabía qué hacer y evidentemente yo era la que entre los tres chicos, yo era la que más experiencia tenía, porque H. -como es hombre- se borró. Yo me paré e hicimos un trabajo en grupo, con búsqueda de información periodística; ellos tenían que recortar, escribir, hacer comentarios, marcar cosas que eran más importantes.

-Y, POR EJEMPLO, ¿TE ACORDÁS QUÉ COSAS SELECCIONABAN?

-La mayoría, por supuesto, policial, porque hasta el día de hoy es lo que más se lee. Yo, como experiencia con adultos, tenía un grupo de treinta, treinta y cinco años para

arriba, especialmente en Rosario de Lerma y Quijano. Todos seleccionaban deportes o policiales, nunca una información.

-¿TANTO MUJERES COMO VARONES?

-No, en mujeres prácticamente era como nuevo el diario; para entonces era material virgen, en Rosario y Quijano se notaba mucho las diferencias sociales. Habían chicas que trabajaban cuidando ovejas y los chicos, en el campo, levantando tabaco y de la misma manera teníamos finqueros.

-ASÍ QUE ESTABAN CON VOS LOS DUEÑOS DE LA FINCA Y LOS PEONES...

-Lo que sí te diré es que no se notaba la diferencia en el aula, habíamos logrado integrarnos. Nosotros teníamos varios policías, incluso un oficial de alto grado en el pueblo.

-ME CONTARON QUE EN OTRAS PARTES, CUANDO HABÍA JEFES DENTRO DE ÓRDENES COMO LA POLICÍA, LOS POLICÍAS RASOS SE CUADRABAN...

-Dentro del aula eran compañeros, nunca era de usted en el aula, medianamente habíamos logrado eso: en el aula eran compañeros y podían trabajar juntos, acá no eran ni jefe ni nadie.

-EL ÁREA SE LLAMABA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN, ¿TE ACORDÁS CÓMO SE ENCARABA?

-Se comenzaba a trabajar el área de Comunicación, lo trabajábamos con una cartilla común, casi todos los B.S.P.A. manejábamos las mismas cartillas. Se intentaba trabajar desde la comunicación, digamos desde lo que hoy decimos discurso, teniendo en cuenta las características de cada comunidad sin tener necesidad de tener que hablar de las vacaciones en el Caribe cuando acá tenemos vacaciones sobre montañas, por darte un ejemplo. Tratando de trabajar con cuentos de autores salteños, seleccionando temas que sean de Salta pero abriéndose a sociales porque trabajábamos junto con sociales. Se iban abriendo los campos pero manejando diferentes espacios, especialmente el los diarios, trabajábamos mucho el periódico, con las revistas, con material del pueblo que ellos recogían.

-¿POR EJEMPLO?

-En el área de la lengua, te estoy hablando del tercer nivel, ellos iban a hacer entrevistas a la comunidad, ya sea a intendentes o a diputados. Luego charlábamos y se apuntaba mucho al tema de la escritura. Era más personalizado, pero lo que pasa es que teníamos más tiempo no estaba tan estatificado como ahora, de pronto vos tenés dos horitas y sabés que vas a dar clase, evaluar, vos. En aquel momento, vos sabías que dabas el tema, hacías una mediana exposición, hacías trabajo y evaluabas; hacías todo junto, entonces el chico tenía tiempo de consultar a la profesora, sacarse las dudas, hacer trabajitos de grupo, consultar con los compañeros. Yo calculo que por eso no habían muchos alumnos que se iban a rendir materias, porque era muy positivo este sistema. Además que los períodos sean cada seis meses eran como un incentivo para ellos, ya que pasaban de curso en un mismo año. En ese

momento no había deserción, la deserción que existe hoy. Los chicos del B.S.P.A. trabajaban pensando en que les faltaba poco y que ya se tenían que preparar para el coloquio en donde se integraban todas las áreas. Suponte un tema sobre el área de sociales, nosotros los de comunicación los íbamos orientando en cómo se hacía un informe, qué material tenían que utilizar, las diferentes técnicas. Nosotros teníamos que ayudar los grupos de convivencia, por eso pienso que se debe volver a eso, yo estoy en un curso en donde hay una deserción terrible...

-¿VOS CREÉS QUE LA DESERCIÓN TIENE QUE VER SOBRE TODO CON EL TEMA DE LOS PERÍODOS O CON EL PLAN DE ESTUDIO O CON LA ATENCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ADULTOS ?

-Yo creo que hay muchos temas, primero el tema de los adultos, ya teniendo chicos adolescentes o adolescentes jóvenes, no sé cómo caracterizar a los chicos de 18 años. Estos por un lado tienen el factor económico, dependen de los padres y muchas veces no asisten porque no tienen plata para el colectivo. En segundo lugar, son chicos que creen que B.S.P.A. tiene que ser todo fácil y que por historia de padres creen que el B.S.P.A. es fácil. En aquella época prácticamente se estudiaba en el B.S.P.A. y ahora no, el plan de estudios que tiene es totalmente diferente, la distribución horaria, la evaluación, las asistencias es diferente... Es diferente trabajar con adultos, en los inicios del B.S.P.A. cada profesor llevaba la planilla de asistencia y entonces los chicos se cuidaban con las faltas, hoy los chicos de EGB tienen cuarenta inasistencias y eso cuando la preceptora tiene tiempo de ir a tomar asistencia, ¿cómo hacés para evaluar lo actitudinal, si el chico no va a clase; cómo evaluar lo procedimental si sólo quiere presentarse a rendir RIP?, no hay un control, porque el sistema no apoya.

-EN GENERAL ME LLAMA LA ATENCIÓN ESTO QUE ESTÁS DICHIENDO PORQUE LO QUE YO VOY VIENDO EN LOS ANÁLISIS DE LOS LIBROS DE TEMAS Y DEMÁS ES QUE SE TRATA DE LOS MISMOS DOCENTES LOS DE ENTONCES Y LOS QUE ESTÁN HOY. EN GENERAL, PARECIERA QUE LOS MISMOS DOCENTES HAN SEGUIDO LA MAYORÍA A LO LARGO DE LOS AÑOS... ¿DÓNDE CREÉS QUE ESTÁ LA FISURA ?

-Yo me volví de Rosario y para mí fue la experiencia más hermosa, yo creo que nunca más volví a trabajar con grupos tan lindos como éstos, no por la relación afectiva sino por la respuesta que ellos tenían y cuando vine a Salta, yo entré al 1 y a la Escuela Roca y al 20, que era la Escuela Zorrilla. Los grupos de alumnos eran diferentes, será porque allá se conocen entre todos, se cuidaban, y se iban a buscar

-¿VOS CREÉS QUE ESAS REDES DE SOLIDARIDAD PUEDEN HABER TENIDO QUE VER CON CÓMO SE ENCARABAN DETERMINADOS CONTENIDOS O ERAN COMO CONSECUENCIA DE UN CLIMA DE LA ÉPOCA?

-Nosotros trabajábamos en común, estábamos unificados, los directivos, los docente y los coordinadores, había un solo código y todos apuntábamos a lo mismo, queríamos que los alumnos se reintegren a la sociedad, porque nosotros sabíamos y creíamos que muchos de ellos podían seguir estudiando. Todos teníamos un mismo código y por darte un ejemplo, te digo que el que aprendía un resumen conmigo,

aprendía el mismo con el de Ciencias Sociales o Naturales. Hoy, yo enseño el resumen y va el profesor de Sociales y le dice al chico que está mal, porque no manejamos el mismo código.

-¿CÓMO SE LOGRABA QUE SE MANEJE EL MISMO CÓDIGO?

-Habían comisiones de área, hacíamos reuniones, intercambios de experiencia, intercambio de material, incluso a la gente que estaba a cargo de cartillas.

-VOS NOMBRASTE TEMAS COMO EL INFORME, EL RESUMEN ¿ TE ACORDÁS DE OTROS TEMAS O DE ALGUNA EXPERIENCIA QUE TE HAYA MARCADO EN PARTICULAR ?

-Me gustó mucho trabajar con la novela, trabajamos *Crónica de una muerte anunciada*.

-¿LA ELECCIÓN LA HACÍAN USTEDES?

-No, el equipo de cartillas. Nosotros recibíamos lineamientos, no nos decían qué teníamos que hacer, vos adecuabas las actividades según tu grupo, tu criterio y tu orientación, porque había de todo en la cartilla. Por ejemplo, yo me acuerdo que antes de empezar el tema de *Crónica...* trabajé las diferencias con noticias. Yo hacía notar las pautas dentro del aula, y eso les gustó mucho y después elaboraron noticias del pueblo sobre sucesos policiales, es decir que se convertían en periodistas.

-ADEMÁS DE LA NOVELA Y DE LA CRÓNICA ¿TE ACORDÁS DE OTRA COSA, ¿CÓMO SE TRABAJABA LA NOVELA, SE LA VEÍA COMO LITERATURA?

-Yo les había tirado un conceptitos de literatura en unos papelitos para discutirlos pero muy superficialmente. Para ellos el término "literatura" era nuevo, no entendían la literatura como esta cosa que puede estar reflejada en un libro o que había que leer. Otra cosa que me gustó mucho de *Crónica...* era el debate entre los policías y el pueblo porque el comisario había confiscado las armas y no los había arrestado, todo un debate del policía porque no se los podía arrestar.

-¿ QUÉ HISTORIA RECUPERABAS?

-Leyendas, coplas. Era como fácil enseñar literatura no como concepto sino como hechos vividos, como esta cosa que todo lo que está escrito no es nada nuevo, digamos que teníamos criterios en elegir esto. Capaz que si se hubiera escrito, hubieran leído *Trenes del sur* de Aparicio. Otros temas, como funciones de lenguaje que estaban muy de moda en ese tiempo, me acuerdo que escribíamos mucho, se hacían muchos temas de debate

-¿QUÉ ESCRIBÍAN?

-Yo les hacía escribir mucho pequeñas opiniones que hoy se llaman textos argumentativos, que no se los trabaja como hoy se los trabajan, que opinen, porque siempre se los estaba preparando para el coloquio.

-Y EL COLOQUIO ¿QUÉ ERA?

-Era un trabajo común, que se hacía en grupo, ellos mismos seleccionaban su grupo, los temas, de cualquiera de las áreas y armaban un trabajo de investigación, que luego era presentado, primero por escrito, y una vez aprobado pasaban a la defensa. Todos los profesores, todas las áreas de ese curso, tomábamos el coloquio y de ellos dependía cómo habían hecho la investigación.

-¿SE LES ENSEÑABA, POR EJEMPLO, A INVESTIGAR?

-Sí, por eso te digo que había un código común, si yo les decía a los chicos "Tienen que ir a la biblioteca, así se fichan los libros, éste es el autor, éste es el título de la obra", el profesor de Sociales les indicaba lo mismo. Entonces, el chico sabía que estaba haciendo bien las cosas, si tenía que hacer una ficha, yo les explicaba, no venía el profesor de Sociales a decir que esto está mal. Hace pocos días yo he tenido una experiencia desagradable, una profesora mandó a pedir un mapa conceptual, una red, ¿no?, entonces yo les expliqué cómo se hace, que se pueden usar conectores y les dijo que me digan a mí que de donde había sacado yo eso. Vos has visto que el mapa conceptual no es uno, y si no te ponés de acuerdo, no vayás a preguntar nada.

-¿TE ACORDÁS DE OTRAS EXPERIENCIAS, TEMAS, LECTURAS...?

-Nosotros trabajábamos con lo que vendría a ser lectura en el último período. En el segundo y en el primero se trabajaba lo que era la comunicación, búsqueda del diccionario, funciones del lenguaje, la historieta y tenían que trabajar la oración según la actitud del hablante.

-Y CON LA HISTORIETA, POR EJEMPLO, ¿QUÉ COSAS HACÍAN, QUÉ AUTORES DE HISTORIETAS SELECCIONABAN?

-Primero, Quino, no solamente *Mafalda*, si no también los cuadros de Quino, la onda política. Fontanarrosa que era lo más difícil para los chicos, ya que tiene un discurso más denso. Ellos tenían que hacer interpretación de los íconos, de los globos, de textos completos. Trabajaban mucho con la comprensión, tenían que hacer historietas, elaborar historietas. La re-escritura a partir de cuentos, se trabajaba con la novela y con las telenovelas, yo tenía que sentarme a verlas.

-¿DE QUÉ AÑO ME ESTÁS HABLANDO?

-Te estoy hablando del 86 al 90. En el 90 se hacía la relación con la literatura por el concepto de radionovela, como había de llegar a la conceptualización de la novela, en ese momento, muchos chicos del interior sabían qué era una radionovela, porque era el único medio masivo que llegaba. Estaba de moda "Nazareno Cruz y el lobo" en Radio Nacional.

-¿TODOS JUNTOS ESCUCHABAN LA NOVELA?

-No, en la casa. Trabajábamos la secuencias, los cuadros, el movimiento.

-¿TE ACORDÁS QUÉ NOVELAS SE LEÍAN, O CUÁL TENÍAS QUE VER VOS?

-También eran telenovelas. Era una novelita que se transmitía a las dos de la tarde. Los alumnos la veían porque justo llegaban al almuerzo y la veían por casualidad. Se las transmitía por canal 11, porque todos teníamos la posibilidad de verla y lo que

más llamaba la atención era la participación de los varones, por eso me gustaba tanto. El motivo era que las mujeres tenían que lavar los platos y ellos no.

-Y DE ALLÍ ¿ADÓNDE LLEGABAN?

-Después leíamos...

-A PARTIR DE ALLÍ, VOS ME DECÍAS QUE SACABAN LA IDEA DE SECUENCIA...

-Todo lo que era la estructura, incluso ellos tenían que ver el inicio de la novela, el autor, el guionista y el narrador. No me acuerdo qué novela llegábamos a leer, ahí es donde yo después termino acá, en Salta, pero creo que fue *Rosaura a las diez*.

-¿POR QUÉ PROPUSISTE ANTES *TRENES DEL SUR*?

-Porque era de muy características de Salta, no había nadie que no haya viajado en tren, todo el mundo conocía las fronteras. Había mucha gente de Orán, de Tartagal.

-¿TODOS TENÍAN LOS LIBROS, SE LOS PRESTABAN O LOS FOTOCOPIABAN?

-No, habían muchos libros, no era la onda fotocopia. Se prestaban entre ellos, eran solidarios, la tenían clara, sabían que al colegio tenían que ir a estudiar. No sé si te acordás, se decía que todas las mujeres del B.S.P.A. se querían divorciar, como argumento, tenían que cerrar los B.S.P.A.: habían demasiadas mujeres, trescientos dieciséis, y todas se querían divorciar y nosotras andábamos chochas porque sabíamos que eran mujeres golpeadas, humilladas, que habían empezado a pensar y que habían empezado a pensar y poner el hombro en la casa, digamos más allá de lo que pueda haber significado socialmente, pero nosotros sabíamos que estábamos cumpliendo con el rol de docentes que no sólo informa sino que forma, estábamos convirtiendo mujeres de bien que tenían que aprender a votar y no lo que el marido quisiera. Son mujeres que han hecho su vida, y andaban pintadas y que nos sorprendía porque nosotros las habíamos conocido siervas, y eran las que más trabajaban en el aula, las que presentaban los trabajos y participaban... En los primeros coloquios sufrían muchísimo, pero en los últimos eran capaces de pararse y decir: "Disculpe profesora, pero yo pienso...", estos eran logros hoy, hoy nada que ver.

-¿POR QUÉ?, ¿EN QUÉ SENTIDO LOGRABAN QUE SE DIVORCIEN?

-No, no sé si eso era bueno, aunque que te digo que a mí no me entristeció, yo sabía que en el aula nuestra sí o sí tenía que hablar, opinar porque nosotros hacíamos que el otro se calle, no había irrespetuosidad. El varón no porque era varón tenía que tener la razón y yo les mostraba muchas realidades.

-¿O SEA QUE EL OTRO CONTENIDO TRABAJADO ERA LA ORALIDAD?

-Sí, teníamos mucho tiempo para hablar, suponte que yo estaba enseñando la historietita y de pronto sale el tema "Me quedé sin trabajo", entonces hablamos sobre la situación del país, de la provincia, en esa época estaban los bonos y hablábamos si eran positivos o no.

-¿Y QUÉ OTRAS EXPERIENCIAS?

-Los viajes me parece que eran positivos, los hacían con los de Sociales y los informes para nosotros.

-¿INFORMES COMO TIPOS DE TEXTOS?

-Informes orales y escritos.

-¿Y PARA LLEGAR AL INFORME SE TRABAJABAN CONCEPTOS LINGÜÍSTICOS Y GRAMATICALES?

-La oración, el verbo..., estábamos en la época del estructuralismo.

-¿CÓMO SE TRABAJABAN LAS CLASES DE PALABRAS?

-Yo, atomizadas, a partir del texto, no. "Éste es el sustantivo", "se clasifica en tanto...", "cuáles son..." y así todas.

-¿PRODUCIENDO ALGO?

-Producían a partir de todos los elementos reconociendo toda la palabra.

-¿Y QUÉ PRODUCÍAN? ¿ORACIONES?

-No, yo siempre he sido enemiga de esas oraciones: "La vaca tiene cuatro patas", si vas ha hablar de la vaca, hablá de la vaca.

-¿Y LOS TEMAS?

-Eran temas libres.

-¿POR EJEMPLO?

-Escribían muchas historias de amor, cosas de su vida, los varones eran bastante fríos, escribían por lo general noticias, las inventaban, no era buena la producción escrita, pero sí la oral

-¿Y OTROS TEMAS? PORQUE PARECE QUE, POR UN LADO, ESTÁ EL OBJETIVO DE DESARROLLAR LA ORALIDAD, LA OPINIÓN PROPIA Y, POR EL OTRO, ME HAS MENCIONADO NOVELAS QUE -DE ALGÚN MODO- LOS MOVILIZABAN, ¿TE ACORDÁS DE OTROS TEMAS O EXPERIENCIAS ?

-Una de las experiencias es que uno de mis alumnos ganó el premio de los concursos literarios que hacía "El Tribuno" para la semana del estudiante.

-¿YA ESCRIBÍA ANTES DE ENTRAR AL B.S.P.A.?

-Escribía, pedía ayuda, nos mostraba sus poemas y nosotros lo orientábamos, que use más sinónimos, que cuide un poco más el léxico...

-¿QUÉ MÁS SE LEÍA?

-Se leía lo que ellos traían, las cartillas no duraron mucho tiempo, el sexto periodo ya no tenía cartilla, por problemas económicos, no nos olvidemos que estamos hablando de los años posteriores al proceso.

-¿SE LAS REGALABAN A CADA ALUMNO?

-Primero sí, luego se las vendían, a los profesores sí se las regalaban, después ya ni siquiera eso, pero se seguían haciendo las reuniones, se seguía manejando un eje temático común que permitía que los alumnos pudieran cambiarse de centro. El equipo seguía... me acuerdo de las últimas reuniones, cómo se iban apagando...

-¿VOS ME DECÍAS QUE EN PRIMERO Y SEGUNDO PERÍODO TENÍAN LENGUA Y DESPUÉS LITERATURA?

-Sí, en los últimos períodos es donde yo veía las otras novelas, *Crónica...* lo leyeron en el segundo período.

-¿ÉSA TAMBIÉN VENÍA EN EL EQUIPO DE CARTILLA O ERA A ELECCIÓN?

-Eran aconsejadas en las reuniones de personal, de ahí es donde se había puesto *Trenes del sur* y *Rosaura a la diez*.

-¿CUÁLES ERAN LOS CRITERIOS CON QUE SE CENSURABAN ESOS TEXTOS?

-Era tratar de mantener la literatura nacional y después la regional, lo primero que se hacía leer era García Márquez porque hacía poquito que había ganado el premio Nóbel.

-EN LOS LIBROS DE TEMAS VI TEXTOS DE TEATRO ARGENTINO...

-Sí, Roberto Cossa. Mis alumnos hacían teatro.

-¿SÓLO PARA EL AULA?

-Sí. Separábamos en grupos, según las características de cada uno, lectores, musicalización, etc. Todos leíamos la obra, la primera actividad era la lectura y el comentario.

-TAMBIÉN VI EN LOS LIBROS DE TEMAS CHILAM BALAM...

-Es que también había un rescate del tema del indigenismo, yo me acuerdo que con S. también trabajábamos.

-¿O SEA QUE INTERCAMBIABAN MATERIAL CON LAS OTRA ÁREAS?. ¿SI VOS TUVIERAS QUE SINTETIZAR HOY PARA QUÉ SE CREARON LOS B.S.P.A., CUÁL ERA EL ROL DEL ÁREA?

-El área de lengua era crucial, a partir de allí hubo una gran recuperación de la función del área para los otros docentes, que muchas veces dicen: "Si éste no escribe bien, no entiende, es por culpa tuya". En aquella época compartíamos la responsabilidad de que los chicos escriban bien. Yo estuve dos semanas trabajando con cuento y allí entendieron los que es la literatura, que había que tener más imaginación que el mismo autor, ya que tenían que entender que significaba. El profesor de Sociales les había hecho ver la relación con lo que era América, el descubrimiento, que no es cuestión de leer no más...

—Y ESA IDEA DE QUE LA LITERATURA ERA DIFÍCIL ¿ FUE UN OBSTÁCULO?

—No, era un reto, pedían más cuentos, se prestaban una selección de cuentos hispanoamericanos y también los de Horacio Quiroga; otros tenían cuentos de la *Iniciación literaria* de Estrada, como “El collar”. Ellos decían que para leer había que pensar mucho y vos te dabas cuenta de que todo era nuevo para ellos, incluso las lecturas de los chistes y de las revistas. Leían el diario, clasificados, chistes, historietas. Descubrieron a Tombolito, en fin yo veía muchos temas del espectáculo. Me acuerdo que a todo el centro los llevamos al teatro y al cine, también a exposiciones de arte, especialmente en la Zorrilla. También se hacían charlas sobre el alcoholismo, el tabaquismo. Yo participé en una expo del libro, todos los alumnos llevaban los libros y a mi me tocó seleccionarlos. Habían libros viejos como una Biblia de 1903.

—¿HABÍAN LEÍDO PREVIAMENTE?

—Cuentos, pero más se interesaban en qué es escribir y cómo se escribía.

—¿ESO FUE EN LAS PRIMERAS ÉPOCAS O AHORA?

—Ha sido los primeros años, el centro estaba muy contaminado políticamente, y yo muy poco trabajaba, en ese momento sí es cierto que el B.S.P.A., pero era otra visión, ya incluso cuando cambiaron la coordinación ya se vivía otro ambiente, no eran las mismas expectativas, los profesores éramos empleados de la administración pública.

—¿Y ANTES?

—Antes éramos todos B.S.P.A., ser B.S.P.A. era formar parte de un grupo que le hacía mucho bien a los adultos, a nosotros, nos ayudábamos, colaborábamos. Hacíamos unos bailes, fiestas comunitarias donde no se hablaba de robos, éramos una gran familia, quizás porque ese momento teníamos buenas cabezas. Cuando dejó de ser proyecto y paso al Sistema se descuidó mucho. Nosotros éramos una revolución desde el punto de vista de la educación, en los otros sistemas habían un montón de materias, no importaba si el adulto era adulto, nosotros empezamos a tratarlos como seres humanos y no como alumnos.

—¿CÓMO SE LOGRA ESE AMBIENTE?

—Creo que era confiar, creer en lo que estábamos haciendo, nos pagaban, es verdad, nosotros estábamos trabajando para el estado, de repente trabajábamos a ciegas, íbamos los sábados mañana, tarde y noche porque era un proyecto que tenía un futuro. Ahora en los B.S.P.A. hay que suspender las clases porque algún político reúne a los alumnos en un aula.

—Y EN ESA ÉPOCA ¿ NO?

—Sí, pero era otra idea, en ese momento iban todas las líneas, hoy no. En uno entra una línea y en otro, otra. Para mí eso es peligroso, es incitar, es influir, estamos todos mecanizados. Con el área de lengua he realizado una cartilla que ni yo estoy conforme y trabajo con la cartilla, ya no hay creatividad, no hay intereses, si puedo

zafar de las reuniones lo hago. Se que tengo que ir al aula, firmar el libro de temas, corregir, dar clases, llenar la planilla e irme. Es más, en el otro centro es peor: te revisan el libro de temas y te ponen "No llenó" cuando sos la única que lo llenó siempre y encima te ponen "No llené" cuando tenías un curso de capacitación y al otro día es feriado, o sea que hasta la coordinación anda así, en el aire. Hay una que fue interventora, que llegó a los B.S.P.A. como coordinadora, no sé cómo en el centro 20, porque ella está convencida que los B.S.P.A. deben pasar a ser a distancia, que la semi-presencialidad es suficiente, por eso no les pone inasistencias a los alumnos, y por eso nosotros tenemos problemas para evaluar porque no están todos, porque 15 días me da un grupo y 15 el otro, y yo les digo a mis alumnos que no tengo por qué volver a dar el tema, total lo mismo pasan.

Se pueden llevar dos materias y siempre, por lo general, una es lengua y la otra matemática, pero ¿qué pasa?, nosotros hemos estado tomando exámenes y había chicas que rendían del primer nivel y estaban en el último año, y entonces vos te preguntás cómo hizo alguien que debe lengua de primero para rendir historia de primero. Antes no teníamos esos desniveles tan grandes, por eso pienso que es necesario que vuelvan los coloquios, vos ahí demostrabas al profesor de Sociales o Naturales que ese chico había copiado, que no tenía idea del trabajo. Ahí veíamos lo que ocurría realmente con el chico para evaluarlo en general. Yo no puedo creer que haya mesas con 40 alumnos para rendir lengua y que de historia haya uno solo, los otros no se qué hacen y no me digás que el área de la lengua no es un área y no es que soy yo.

-CUÁNDO HABLAS DE DIFERENCIA DE NIVEL, ¿DECÍS MEJOR RENDIMIENTO ACADÉMICO?

-Mejor comunicación, coincidimos más, fijate que con S. compartimos aula, con T. R. también, tenemos diálogos con el resto no, y eso es lo que añoramos del antiguo B.S.P.A..

-COMPARATIVAMENTE, PORQUE ES UNA VISIÓN IDÍLICA DEL B.S.P.A. DE AQUELLA ÉPOCA...

-Yo apliqué mucho del B.S.P.A. en el colegio, a mí me ayudó mucho en mi formación, yo tenía una colega sumamente estructuralista y yo satisfacía mi lado estructuralista, y compartía con ella esa estructura y la planteábamos en el aula, pero yo hacía todo la bajada del material que traía del B.S.P.A..

-PERO... LO QUE CIRCULABA EN ESE MOMENTO EN LOS COLEGIOS DE ADOLESCENTES ¿NO ERA ESO?

-No, nada que ver, incluso para los colegas era novedad que yo los hiciera leer cuentos a los chicos, pero que ellos leyeran y comentaran. Yo no les hacía leer para que sepan cual es el texto fantástico, sino para que lean y comenten y así trabajábamos la leyenda por ejemplo, eran ávidos de leer.

-HACE RATO HABLABAS DE LA FORMACIÓN QUE TE DIO EL B.S.P.A. Y QUE ERA POSITIVA, ¿CÓMO SE TE DIO ESA FORMACIÓN, SÓLO A TRAVÉS DE LAS CARTILLAS?

-No te olvidés que hacíamos reuniones en donde se hacían charlas sobre el tema, debates, charlas, lo que se estaba haciendo en el aula, de ahí vos te estás llenando de experiencia. Todos éramos novatos no sólo en el B.S.P.A. sino también en el aula y nos fueron formando para ver al alumno desde el punto de vista socialista, sin entrar en lo ideológico. El alumno como persona que tiene que participar de los conocimientos y ser parte de la sociedad democrática.

-¿TE ACORDÁS DEL PROMEDIO DE EDADES DE LOS PROFESORES DEL B.S.P.A.?

-23, 25 años, yo era la vieja. Las chicas eran recién recibidas o a punto. Yo era grande pero con experiencia.

ENTREVISTA N° 2

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.I.	N.C.	C.S.	U.P.	2	-

- EN LAS PRIMERAS ÉPOCAS, VOS ESTABAS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN. YO QUERÍA VER SI TE ACORDABAS DE ALGUNAS ESTRATEGIAS, CÓMO SE ENCARABA, QUÉ SIGNIFICABA EL ÁREA EN LOS ADULTOS.

- Mira, la experiencia: muy positiva. Yo estaba recién recibido de comunicador social y los alumnos eran gente grande, que salían cansados de trabajar y se iban a sentar 3 horas, a participar. No se les daba nada para que hagan en la casa, porque era gente ocupada, sus hijos, su marido. Fue una experiencia espectacular y se trabajaba en área, tratando de combinar varias cosas. En el caso mío, lo que yo aportaba era como comunicador social, nos ayudó mucho. La reuniones, no me acuerdo si era una vez por semana, reuniones entres docente, era buenísimo porque uno iba comparando, ayudando, dando ideas. Fue muy bueno ver cómo gente sabía de allí y se conectaba de otra manera. Cada período tenía un objetivo: yo puedo. Hubo gente que hizo cosas, esa gente algo hizo. Para mí ha sido empezar a conocer el mundo porque uno sale de la Universidad mira para adelante, pero no conocés la realidad.

- ¿CÓMO LLEGAS VOS AL SISTEMA?

- Yo trabajaba en un diario, y me llaman, me preguntan, hacen un test, desde el punto de vista de comunicadores. Estaban S., A. y otras, había mucha responsabilidad. Se hacían reuniones por área- los objetivos eran por clase y dependían de nosotros. La evaluación no era para ponerlos nerviosos a ellos, salvo las mesas integradoras del final pero la forma de evaluación era suave, a veces ni se daban cuenta que estaban siendo evaluados. Si cumplían los objetivos, pasaban.

- ¿CÓMO LOS EVALUABAN?

- Por ejemplo, en las clases siempre se trabajaba en grupo, entonces veíamos cómo se combinaban, yo me sentaba, me hacía el tonto por ahí para ver qué estaban haciendo y veía cómo se integraban, si no se integraban, si entendían la consigna. Como se rompía el esquema del profesor y ellos sentados frente a la profesor, se trabajaba. Nos daban una hojas con parte de la materia, en base a eso, con las reuniones, uno iba preparando las clases en función de los objetivos. Yo me acuerdo que no sabía qué era un libro de temas y me orientaban. Pero yo te digo que el B.S.P.A. fue espectacular. Había un policía calladito, costaba saber hasta qué punto razonaba hasta que, una vuelta le hice unas preguntas para saber cómo actuaba él como policía y él empezó a hablar, a contar sus técnicas y empezó a contar se ve que

era su vida la Policía y se notaba que había que agarrarlo en lo que más sabían para encontrar el verdadero yo a las personas. Cosa que en una clase común y recibiendo nada más no se lo puede hacer.

– LA MAYORÍA RECUERDA ESO, EL TRABAJO CON EL SER HUMANO...

– Esa gente no era el común de la gente, porque uno agarra chicos de la primaria, secundaria, universidad. Son más o menos parecidos, pero ya estamos hablando de gente más formada y había que ayudarlas, porque a partir de su propia experiencia de vida aparte había que ayudarla de otra manera. Nosotros buscamos que la gente se desarrolle, incluso tuvimos un grupo en un colegio, del Aráoz de gente, todos trabajaban en diferentes cosas y querían el secundario. Todo lo que se había logrado con esa gente era bueno. Como será que yo todavía me encuentro con mi hermano y nos acordamos del grupo. Por ejemplo, yo les hacía hincapié cuando una persona tiene un hecho policial y cae preso, tiene que defenderse y va a cambiar de acuerdo a lo que él exponga, entonces yo le digo al tímido le va a costar, a la versada no, yo pretendía que la gente se dé cuenta de que la forma de expresarse es un arma que y yo les dije: “Escriban una carta, pónganse ustedes en el papel de ...” para ver si ellos podían –desde su experiencia– volcarse artísticamente y tener la capacidad de ponerse en un marco distinto, uno hizo una carta perfecta. Hay padres de familia que se olvidaban todo. La única experiencia mala es que de entrada alguien copió algo, yo me di cuenta enseguida. La gente valoraba el hecho de ir a clase.

– VOS ¿CÓMO VALORÁS A LA RELACIÓN?, PORQUE TODOS COINCIDEN EN QUE LA GENTE TENÍA GANAS, TENÍA INTERÉS...

– Ellos sabían que no se habían podido desarrollar más en su trabajo, en su persona, yo creo que la educación cumplió un rol que no se cumplió ni antes ni después. La gente “necesitaba” educación.

– ¿LA POBLACIÓN ERA DIVERSA?

– Sí, peones, algunos; otros, comerciantes, pero toda gente agradecida. El proyecto B.S.P.A., estaba muy bien dirigido, la filosofía estaba bien. Yo les mostraba un poco la parte histórica, yo les mostraba cómo desde el punto de vista artístico, del punto de la comunicación humana, se puede demostrar algo histórico. Había que combinar con las otras áreas, no sólo con las nuestras. Eran tres áreas que combinaban. Uno de los objetivos era demostrar que nosotros lo dividimos todo en diferentes áreas, pero que historia, geografía van de las manos y los hechos históricos se dan a través de la transmisión, nosotros para el estudio separábamos la ciencia, compartíamos con los docentes de las otras áreas el tema era el aprendizaje, la ayuda. Yo nunca noté la visión política. ¿ Por ahí en los documentos se habla de que es un proyecto justicialista?

– SÍ. YO ME PREGUNTABA SÍ SE HACÍA PARTIDISMO...

– Nunca, a mí jamás me apretaron, nadie supo qué pensaba yo de política.

– LA ENTREVISTA Y LA SELECCIÓN ¿NO IBA POR AHÍ?

– No, te garantizo que nadie supo qué pensaba yo.

- VOS DECÍAS QUE PONÍAS ÉNFASIS EN ESO DE QUE SE COMUNIQUEN
¿TE ACORDÁS DE ALGUNOS TEMAS, TEXTOS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS?

- El caso, por ejemplo, si uno se casaba, cómo se organizaba, cómo ya se empezaba a relacionar, cómo tenían objetivos comunes o las mujeres, cuando estaban a punto de recibirse, usaban un saco rojo y nos decían en el B.S.P.A. que no es bueno porque significa que se estaban agrandando.

- UNA DE LAS ENTREVISTADAS COMENTABA QUE MUCHAS MUJERES COMENZARON A TENER DIVORCIOS...

- No recuerdo, pero la gente evolucionaban, no eran los mismos...

- ¿COMO SE LOGRARÍA QUE LA GENTE EVOLUCIONARA?

- Yo creo que les estábamos dando armas, conocimientos, porque muchas veces pensaban que les íbamos a dar clases frontales y se daban cuenta que los escuchábamos, que eran recibidos. En el '90 hicimos campaña de recolección de ropa, vestidos, etc. y dejamos en los tachos de basura, a la vista para que la gente pobre saque. Cumplían con el "nosotros podemos". Mirá que había gente pobre, otros tenían autos...

- ¿NO HABÍA GRUPOS A PARTIR DE LAS DIFERENCIAS?

- Creo yo que se daba por la intelectualidad, no por plata.

- ¿HABÍA RIVALIDADES?

- No me di cuenta. Había cuatro horas cátedras, la gente no se cansaba. En los recreos no salían corriendo, continuaban las clases en el recreo.

- ¿QUE SE HACÍA EN UNA CLASE DE 4 HORAS?

- Actividades variadas. El trabajo en grupo les permitía relax, yo los dejaba conversar. Las clases eran amenas.

- ¿ESTABAN CONECTADOS CON LOS PROFESORES DE LAS OTRAS ÁREAS, TENÍAN TIEMPOS ESPECÍFICOS DONDE SE REUNÍAN?

- No, era cuando íbamos al B.S.P.A. Central. La relación con los otros profesores era buena, cada uno quería hacer algo. En el B.S.P.A. uno se encontraba con gente que tenía los mismos objetivos a pesar de ser distintos.

- ¿VOS QUÉ CREÉS QUE ESPERABA LA GENTE EN ESE MOMENTO?

- En el caso mío, yo quería hacer algo bueno, y al B.S.P.A. lo veíamos importante y es que la gente lo veía al B.S.P.A. como la posibilidad de terminar sus estudios. Había grandes diferencias entre las edades.... Había un policía con su mamá, 30- 60 años.

- ¿UNA MUJER DE 60 AÑOS?, ¿CUÁL ERA EL SENTIDO DE QUE ESTUDIARA?, LOS OTROS QUERÍAN MEJORAR SU SITUACIÓN...

- Era demostrarse a sí mismo, aceptarse a sí mismo. Era para hacer algo para sí...

- COMO BALANCE, ¿QUÉ EVALUACIÓN EN CUANTO APRENDIZAJE?

- Yo estuve dos años: 87/88. El aprendizaje básico es que ellos armaban un rompecabezas consigo mismos. Es que a la gente, para mí... como que nosotros les dábamos las armas para que se organicen a sí mismos.

- ¿VOS ME DECÍAS QUE DE ALGUNA MANERA LA GENTE ARMABA UN ROMPECABEZAS?

- Porque hay cosas que no se valoraban y a medida que iban pasando en los períodos se daban cuenta. Algunos elaboraban proyectos y los ponían en practica. Al final se hacía un proyecto de algo, se organizaban para hacer algo con las herramientas que nosotros les dábamos.

- ¿QUÉ COSAS DE TU FORMACIÓN FAVORECIERON TU TRABAJO EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN?

- Me gustaba la enseñanza, siempre me gustó. La comunicación daba muchas bases. En las cartillas, en los libros de temas se habla de trabajo con diarios, con radio, radioteatro. Había que fomentar que ellos desarrollaran esas actividades, traían recortes no muy esquematizados. Había gente que sólo lee los policiales, los obituarios y a veces ni siquiera eso. Otros sí. Era despertar un mundo casi vedado y después la relación era buena, muy buena. Después se desvirtuó y yo me fui, el proyecto B.S.P.A. era otra cosa.

- COMO BALANCE ¿CUÁLES FUERON LOS LOGROS, LAS DEUDAS...?

- Deudas son que no se tuvo el tiempo que el proyecto requería, como balance yo creo que había mucha gente que podía hacer buenas cosas, importantes. Se desvirtuó porque había gente que no conocía. Entraban chicos de 18 años, una cosa es uno de 30 con uno de 60 y otra un chico de 18.

- YO LO QUE VEO ES QUE HAY UNA ESPECIE DE MÍSTICA, ERAN PERSONAS QUE NO SE CONOCIÁN ENTRE SÍ, CADA UNO LLEGÓ DE UN LUGAR DISTINTO ¿CÓMO SE LOGRA EL CLIMA DESCRIPTO?

- Cuando yo entré, eso ya estaba, creo que la base era que la gente quería ayudar

- ¿DÓNDE TRABAJASTE?

- Vaqueros, Cerrillos..., yo trabajé... en el Aráoz, Cerrillos, Solá ... no me acuerdo.

- ¿CÓMO SE LOGRABA UNA PERTENENCIA INSTITUCIONAL CORRIENDO DE UN LADO AL OTRO?

- Para mí era ayudarlos. Yo creo que la idea era el proyecto, mas allá de un Colegio o de otro. Si hacemos un círculo para romper eso, que la gente esté como se sienta cómodo, no como lo tradicional, si quiere estar parado o acostado. Salían para afuera. Sí. En los 4°, 5° y 6°. Se veía que el Proyecto B.S.P.A. había entrado por la sangre, la gente estaba más desenvuelta.

- ¿CÓMO SE ORGANIZABAN EN LA EVALUACIÓN?

- Yo, en la conversación, cómo razonaban, los exámenes finales eran con un profesor de cada área, nos sentábamos, charlábamos sobre cómo íbamos a tomar y

ellos se sentaban, hablaban con nosotros... Eran en grupo y individuales, por lo menos los de 6º, yo notaba que eran más seguros.

- ¿HABÍA MUCHA DESERCIÓN? -

- En los primeros períodos, el que pasaba el 4º período terminaba, yo creo que el proyecto fue muy bueno, mucha gente iba en busca del título y otras para crecer.

- MUCHA GENTE CRITICABA AL B.S.P.A. Y DECÍAN QUE REGALABAN COSAS...

- No creo que era facilismo y aparte que en la forma que se combinaban las áreas, les ayudaba mucho. El B.S.P.A. para un chico de 17 años no es, el B.S.P.A. es para gente de 30 años. La gente estaba muy entusiasmada. No se hacía adoctrinamiento. Yo era anti-peronista, no era justicialista

ENTREVISTA N°3

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.I.	C.	P.L.	U.	2	G.C.

- ¿QUÉ TE ACORDÁS DE CÓMO SE ENCARABA EL ÁREA?, CONTÁME POR EJEMPLO CÓMO HAS EMPEZADO, CÓMO HAS LLEGADO, SI TENÍAS EXPERIENCIA LABORAL...

- Bueno, cuando inicié en el B.S.P.A. la única experiencia que tenía era en un colegio privado. Cuando quise ingresar en el sistema B.S.P.A., accedí a una entrevista.

- ¿EN QUÉ AÑO?

- Fue en el año '86...

- O SEA QUE RECIÉN ESTABA EN EL INICIO.

- En el inicio. Bueno, para mí representaba todo un desafío, ya que yo tenía poco tiempo de experiencia en la docencia, en el Colegio donde yo empezaba se llevaba todo unas notas tradicionales en la enseñanza-aprendizaje. El B.S.P.A. representaba una nueva forma, empezar a trabajar en equipos, incluso se trabajaba con cartillas y había todo un proyecto que se había puesto en marcha, era piloto y representaba toda una novedad.

- ¿EN QUÉ SENTIDO?

- En el sentido pedagógico, porque planteaba una nueva forma en el trabajo de cartilla y había toda una capacitación para la enseñanza del alumno, entonces eso a mí me ayudaba muchísimo. Había también un acercamiento a querer actuar. Nosotros éramos estudiantes, la mayoría, pero yo recuerdo la fuerza de esa gente, recuerdo que todas estas propuestas del proyecto para nosotros también significaban un descubrir cosas ¿no?, en medio de la práctica porque realmente no habíamos hecho ni siquiera la práctica pedagógica, no teníamos esas materias todavía aprobadas. Para mí fue un campo que yo comencé a practicar.

- VOS DECÍAS..., POR EJEMPLO LO COMPARABAS CON ESE COLEGIO PRIVADO COMO QUE ESTO ERA NUEVO Y QUE HABÍA UN ACERCAMIENTO, QUE QUERÍAS ACTUAR. ¿PODRÍAS PRECISAR ESE CONCEPTO, EN QUÉ SENTIDO ERA NUEVO?

- Bueno, porque se visualizaba esto de trabajar en el proceso y de trabajar el proceso. Tomar las lecturas, yo me acuerdo incluso de las cartillas eran solamente propuestas pero uno tenía su libertad, se ponía énfasis en trabajar un texto y se integraba la gramática con las lecturas, la escritura, es decir que yo por ejemplo asociaba un poco con todas las teorías que se están dictando actualmente, o sea no estábamos tan desactualizados, o sea no nos encontró tan la novedad, si se quiere reafirmar

conceptos que a lo mejor no lo tiene tan claro, incluso esto nos llevó a replantear algunas cosas pero también a actualizarnos, buscar ¿no? dedicarse con todo. Como yo decía el tema de la enseñanza de la lengua que de alguna manera nos llegaba orientada a trabajar los textos. Por ejemplo ¿Cómo se orientaba el trabajo bajo la escritura, realmente era producir en base a situaciones concretas que no se dan en su totalidad pero nos marcaban a buscar de contextualizar la escritura, a que el alumno siguiera en situación de escribir significativamente. Si bien no todos los docentes lo aplicaban, no se nos presentaba esa posibilidad real ¿no? aunque estaba bien articulado, incluso en los centros, si bien funcionaban más de veinte, teníamos una intercomunicación, se hacían reuniones creadoras en donde participábamos los docentes de los centros incluso la capacitación se hacía así, recuerdo y bueno trabajábamos con actividades y siempre era... pero lo que más me encantaba era estar constantemente analizando y nosotros estar en ese rol del alumno y tratando de trabajar en situaciones, recuerdo que trabajábamos con los textos, producíamos con el texto.

- ¿TE ACORDÁS QUE TEXTOS?

- Recuerdo que por entonces trabajábamos los literarios, *Crónica de una muerte anunciada*. Trabajábamos la literatura, un concepto actualizado, desde Barthes, Eco, Bajtin o sea, trabajar el texto como pluralidad y sobre todo trabajarlo desde la re-escritura o sea desde la interpretación, el sentido y de pronto dejar al alumno y preparar al alumno para que trabaje la multiplicidad de discursos. La *Crónica anunciada*, el informe, el lenguaje que sea jurídico también, de alguna manera, bueno... y de pronto también trabajar los distintos temas que planteaban los valores.

- ¿CÓMO HACÍAN PARA ORIENTAR A LOS ALUMNOS PARA QUE TRABAJEN ESAS COSAS?, PORQUE LO QUE YO ME ACUERDO ERAN FORMACIONES DIFERENTES, POBLACIONES MUY HETEROGÉNEAS....

- Claro, el trabajo, por ejemplo, recuerdo que trabajábamos la oralidad, las conversaciones, debates, aprendían a buscar sobre un tema, a asociarlo con las problemáticas sociales o con los valores ¿no? con temas actuales. Ellos leían así. Ellos leían ahí, ellos leían porque recuerdo que ellos creaban un momento de lectura, no llevaban a la casa, ellos mismos nos aportaban ¿no? no había necesidad de que nosotros le exigiéramos; porque trabajábamos con gente adulta, ahora hay otra población, eran adultos, adultos para nosotros recuerdo que era muy rico porque esa gente tenía todo un bagaje de conocimiento, ellos traían todo un bagaje diferente a los chicos jóvenes. Si bien a veces presentaban dificultades en la escritura más que en la oralidad, ellos tenían conocimientos del mundo, aportes, lo que hoy en día se llaman conocimientos previos. En general, el problema que más les ha llevado es el tema de la escritura. Quizás también como docente una va evolucionando pero motivarlos, no era tan costoso. Planteaba la organización de los textos a lograr, esa coherencia que les faltaba y, bueno, de pronto yo me planteaba mi propia escritura. A mí, de pronto se me planteaba como misterio que yo tenía que develar, que tenía a mí misma que aclarar. Eso yo lo sentí y sobre todo cuando empezamos con los cursos de capacitación. Yo reconozco, ¡tenía miedo! Si bien a mí me gustaba escribir, pero ahí nunca le daba el peso que había que mostrar, de serenidad, a la escritura, lograr una escritura elaborada. Yo a los alumnos les decía que los textos son como los hijos:

uno los ama, pero a veces les ve defectos y los esconde pero que uno tiene que aprender, ir formando y que ese texto puliéndose así como pulimos a un hijo, algún día va a poder ser mostrado a la sociedad y sin miedo y con seguridad.

– ¿Y HABÍA COMO UN MÉTODO, CON ALGUNA COSA QUE PUDIERAS TRABAJAR?

– Recuerdo que por entonces trabajaba en tomar algún texto y ponerlo en el pizarrón, que para mí era peligroso porque era evaluar mi propia escritura y entonces, de pronto, yo analizaba primero, cosa que ahora tengo más libertad. Recuerdo que trabajaba para que ellos observen cómo lograr una frase.

– ¿ESTO ERA INICIATIVA TUYA, O ESTABA DE ALGÚN MODO INSTITUCIONALIZADO?

– Yo recuerdo que en los cursos de capacitación sabíamos compartir las experiencias del aula y se sacó una sugerencia y yo lo aplicaba y luego trabajábamos con la reescritura, con las claves de autocorrección. No sé porqué, pero sentía que yo trabajaba diferente formas, en un colegio y el otro, el tradicional de otra manera. No se trabajaba la escritura como proceso, se trabajaba el producto nomás y de pronto, en el B.S.P.A., de otra forma. En cambio ahora he tratado de unificar eso, es más, muchas veces yo apliqué trabajos en los otros colegios y llegué a hacer una especie de recital, con previa lectura, por ejemplo de textos poéticos y ellos hicieron reescritura, tomaban versos y estrofas y ellos iban combinando, transformando tipo collage, crearon su propio recitado. Yo creo que eso les gustó. Eso me animó a hacer otras actividades donde, claro, los adolescentes son expresivos y de pronto los chicos empezaron a cuestionarme y eso hizo que, yo me cerrara otra vez y al verme sola... porque no tenía el acompañamiento del B.S.P.A... allí apuntábamos al mismo blanco, en cambio allá no.

– ¿CUÁL ERA EL BLANCO?

– Ese blanco era trabajar en forma interdisciplinaria, buscar la articulación y el criterio común en cuanto a evaluación, al seguimiento de los chicos que es lo que se hace ahora. Se hacían ferias donde los chicos presentaban de todo, todas las áreas estaban involucradas.

– VOS DESDE EL ÁREA ¿QUÉ PRESENTABAS?

– Recuerdo que se hizo feria del libro pero también yo creo que se presentaba trabajos hechos por los chicos. La feria era una búsqueda para que ellos tengan acceso al conocer literatura regional y también cuentos, relatos, después una presentación chicos para un concurso de un poema. Yo recuerdo que un alumno mío, se presentó, lo orienté, vi que estaba bien, corregí ortografía, lo animé para que se presentara y ganó el primer premio. Eso le permitió levantar su autoestima, tenía tantos problemas y cambió, quería participar, se sentía bien y sabía que podía dar a sí mismo y a los otros.

A través de estos proyectos los alumnos aprendían a asumir nuevos roles. El B.S.P.A. sirvió para que se replanteen y sobre todo aprender a asumir .

-¿ CUÁLES CREÍAS VOS LAS FALLAS MÁS...?

Personalmente.

- NO, COMO EQUIPO O LA CONFIGURACIÓN DEL ÁREA O LOS ACIERTOS...

- Yo creo que las fallas también vienen acompañadas por un cambio, hubo movilización de gente que se inició con los B.S.P.A., entró nueva gente, todo hizo que se empezara a fracturar un poco. Los objetivos, el famoso "yo puedo" y entonces terminaron cada uno trabajando lo suyo y, bueno, de ahí era como enfriarse, porque el B.S.P.A. era como una hoguera, de pronto era quedar brasita y luego ceniza y los que estuvimos desde los inicios queríamos volver a las llamas pero era difícil porque esa nueva gente no estaban formada, eran tradicional, criterios pedagógicos totalmente diferentes y eso comenzó a quebrar, se hizo un trabajo muy individualizado, no se trabajaba en equipo, el grupo de cartilla no trabajaba más, no había cursos de capacitación y bueno, caer a lo tradicional. Había que trabajar en forma tradicional, ya no se hacían las ferias... Recuerdo que yo empecé a trabajar la publicidad, y la propaganda. La publicidad tenía que ser real, y había que llevarlos a los distintos centros y trabajar en situación concreta, los avisos habían que pegarlos, y yo recuerdo que fue la última vez que he trabajado así y luego vino la etapa casi estéril, yo ya no podía lograr eso. Lo que sí trabajaba en el aula era para un acto, pero nos sentíamos restringidos, sentíamos el vacío, aparte que nos habían dividido. Y bueno..., y ahora, los B.S.P.A. presentan otra situación con esta nueva Ley: los jóvenes-adultos, de 18 para arriba... Y esa época eran todos de 30 para arriba, mínimo tenía que ser de 23, 25 años, adultos. Era una situación distinta; el adulto tenía claro muchas cosas. La elección de la reina era un acontecimiento que nucleaba a todos los centros, y a los docentes. Eso también desapareció. Hoy se mantiene eso pero no tiene ese fervor.

- ¿ESE SENTIDO COMUNITARIO TENDRÍA QUE VER CON LOS OBJETIVOS?

- Sí, hoy en día se habla de lo conceptual, lo actitudinal... aquí las experiencias eran claras, se tenían en cuenta los procedimientos y lo conceptual. Se fortalecían aspectos de la convivencia, aspectos que tiene que ver con el ser social. Ese concepto de ser social parece que trascendía los límites de la escuela. Sí, los alumnos, con toda exactitud se sentían libres, cuando ingresaban eran como un molde que traían, pero luego era como romper el molde a través del proceso del B.S.P.A. que eran tres años que implicaban seis períodos, creaban una actitud de compromiso, de participación, donde todos... y eso no sólo en la locreada, eso se lo veía en el curso, de pronto colaborar, trabajar para la cooperadora, hoy en día la cooperadora no funciona. El Consejo Asesor que les servía para tomar decisiones, participar en las decisiones del curso nada más; entonces ser parte de..., ellos no eran alumnos que iban a sentarse a escuchar cosas, sino que eran partícipes, integrantes de la institución, eran parte de la institución.

- ERAN PARTE IMPORTANTE...

- Eran parte importante porque participaban del Consejo Asesor, que a ellos les permitía -mediante delegados- tener voz y voto para las decisiones.

- ¿DECISIONES DE QUÉ TIPO?

- A la cooperadora, al material, porque cuando había que armar una biblioteca..., reponer mapoteca o bien trabajar para la cooperadora... y también desde el punto de vista del sentido pedagógico, ellos también podían cuestionar alguna actitud del docente, podían plantear problemáticas que se planteaban en el aula, pedían apoyatura, necesitaban más clases...

- ¿NO CORRÍAN RIESGOS?, ¿NO SE TEMÍAN "AJUSTES DE CUENTAS" DE PARTE DE LOS CUESTIONADOS?

- Corrían riesgos, pero ése era un desafío, que tomen conciencia de ética, de cambio de valores, la honestidad, los valores, más allá de todos los riesgos... Había un consejo formado por docentes, tenían su representante que podían hacer la defensa. Se trataba de resolver los problemas institucionales a través del diálogo todo era democrático...

La literatura, digamos, es algo que se presta para ser leído, analizado, valorado pero de distintos enfoques. Es lo que yo hablaba del texto textual plural, de muchas lecturas, de la intertextualidad de decir "en este texto puedo identificarme", son discursos que alguna vez pasaron por mis oídos, entonces son voces que son familiares y de pronto la literatura es algo en lo que uno puede verse y de ese lado yo los llevé a gozar un poco de la lectura y mucho se encontraron con ganas de seguir leyendo mucho más allá que siguieran con falla de escritura. Desperté la avidez de la lectura, preguntaban que más podían leer. Había gente que nunca había leído, sí, a lo mejor diario, revista....., pero no este tipo de libro. De pronto era que ellos se identificaban con personajes. Esto resultó medio peligroso, hubo casos de gente que se divorciaba, porque se vio tan identificado.

- ¿QUÉ PASABA, COMO LO EXTERIORIZABAN ELLOS?

- Llegó a pasar por ejemplo que el alumno confrontó con lo profesores y dijo que no iba a seguir leyendo porque él sentía que lo atacaban, por eso había escogido *Rosaura a la diez*.

- ¿CÓMO SE RESOLVÍAN ESTOS CONFLICTOS, LA SENSACIÓN DE PELIGRO DEL ADULTO LECTOR?

- Yo, la verdad, no sé cómo se resolvía pero personalmente podría trabajar buscando otros tipos de lecturas que se relacionen, porque ahí lo que tenía que hacer es romper el hecho de que él se sienta identificado, eso es buscar en la psicología del alumno y sus vivencias, porque ¿ves?, de pronto la literatura te hace hacer catarsis, liberar cosas que tienen que ver con situaciones que te han marcado en la vida.

- POR LO QUE ME VAS DICIENDO Y POR LOS TÍTULOS QUE ME MENCIONÁS, POR AHÍ UNO NO SE IMAGINARÍA QUE ESO LE PASARA A ESOS ALUMNOS ADULTOS ¿NO? PORQUE POR AHÍ HABÍA TEXTOS MUY ELABORADOS METAFÓRICAMENTE Y SIN EMBARGO SE PRODUCÍA ESTE PROCESO, COMO QUE RESPONDÍAN A FRONTERAS...

- Y...capaz..., seguro, el hecho de identificarse era como enfrentarse con sus fantasmas, que los bloqueaba, el trabajar con eso que los lastimaba.

– POR LO QUE YO SÉ, VOS TRABAJABAS CON TEATRO, ACTIVIDADES HACIA AFUERA...

– Sí, ahora, actualmente hago eso, antes también mucho trabajaba con dramatización. Yo me adelanté con grupos que voluntariamente se ofrecían para representar roles. Actualmente también, no les impongo, busco crear equipos. Al principio lo que busco es que tengan contacto con los textos, que trabajen guiones, plantearse conflictos. He trabajado llevando gente para que les muestre expresión corporal. Los lleve a ver obras, para que actúen en los colegios. Cuando se trató de poner en escena, se formaron los equipos. Algunos para la actuación, otros para la escenografía. Hemos representado “El viejo Miseria”, se trabajó con folletos...

– ¿POR QUÉ TANTO ÉNFASIS EN EL TEATRO EN ESTA POBLACIÓN ADULTA? PORQUE PARECIERA QUE PARA UN ADULTO ES MAS DIFÍCIL PONER EL CUERPO...

– Yo creo que a veces tenemos prejuicios con los adultos pero sin embargo ellos parecieran más estructurados pero sin embargo tienen adentro ese algo de niño que necesitan liberar y que a veces están esperando un motivo que los lleve a liberar y la dramatización les sirve, ellos dejan salir la verdadera personalidad, desean, todo lo proyectan. Yo creo que se puede liberar. Con adolescentes es más problemático: tienen vergüenza, en cambio, los adultos se prestan, salen en los actos. Hay necesidad en ellos de no ser sólo miembros de la sociedad, sino de participación, de integrarse, de hacer cosas.

– ¿CÓMO SERÍA UN BALANCE DE ESAS PRIMERAS ÉPOCAS..., DECIR “MIS ALUMNOS AL SALIR DEL B.S.P.A. HABÍAN APRENDIDO TALES COSAS”...? ¿QUÉ COSAS CREÉS VOS QUE APRENDIERON?

– Yo creo que el sentirse más seguros, el sentirse más libres para expresarse, hacerse sentir, para no estar en el silencio sobre todo, haber roto esas cadenas que los llevaban a estar en ese silencio por causa de inseguridades, temores, no saber cómo decir las cosas. Yo creo que eso han capitalizado, eso es lo que se han llevado. Luego me enteré que muchos están cursando la universidad otros se han recibido. Entonces quedó, dejamos algo sembrado, frutos hay. Yo creo que este proceso era como que iba desarrollando cosas en todas las áreas, el lenguaje mismo los llevaba a ellos a penetrar los miedos de penetrar en el mundo. El conocimiento que se iba presentando. El hecho de poder hablar de sí mismos. Hablar a través de cosas que producían ellos, como un poema, el expresar generaba un desarrollo que los llevaba a verse distintos. Las mismas mujeres, que llegaban con mucho temor, presiones porque a lo mejor sus padres las habían sentenciados que no podían seguir estudiando, que lo que estaban haciendo era algo inútil, sin embargo ellas lograron superar esos prejuicios, obstáculos con los maridos, hijos... Sin embargo, verlas salir más seguras, más decididas para encontrarse con la realidad. Terminar con obstáculos, recuperar su dignidad, para mí ésos son frutos importantes porque ellas volvían a la sociedad... mujeres que antes no tomaban decisiones y vos la veías cuando iban a tomarlas, decisiones fundamentales para su vida y los varones también cambiaron en sus actitudes, eran machistas frente a la mujer, cambiaron incluso en sus hogares, como personas.

- ¿INCLUSO A PESAR DE HABER TENIDO DIFERENTES SECTORES SOCIALES?

- Eran de profesiones distintas, había quienes no habían hecho la secundaria y las clases los llevaban a integrarse, a conocerse. El diagnóstico apuntaba a eso, se planteaban expectativas. Muchos entraban con esperanzas. A veces, cuando ingresaban, la primera escritura o diálogo era de presentación de sus expectativas, qué los llevó a ingresar al sistema B.S.P.A., si habían hecho la secundaria, si no, por qué razón, de alguna manera desnudaban su vida. No sólo era tener en cuenta lo que ellos traían, lo afectivo. Había gente que tenía un nivel afectivo, otros que no. Les dábamos libertad para que trabajen, siempre asociando con su vida. No los hacíamos hacer una noticia como ahora, y a partir de allí una crónica, pero sí eran escrituras espontáneas, una carta, por ejemplo que tenía que ver con el sujeto en sí, para luego a llegar a lo formal.

- EL TEMA ES LA CARGA HORARIA.

- Teníamos cuatro horas cátedras, estábamos mucho tiempo. Se generaba el clima de lectura y escritura. Hoy contamos con un módulo, menos tiempo, cuando ya están queriendo empezar, se termina la hora. Si bien tenemos EGB, están recortadas las horas. Quizás el día que tenemos las tres horas es más provechoso, pero el día de dos horas, no. Con cuatro horas se aprovecha el tiempo. Había gente que no querían salir al recreo. Quizás porque no había un timbre. Yo recuerdo que en el Progreso mateábamos y por ahí no teníamos recreo, flexibilizábamos de acuerdo a las necesidades. Y se terminaban los trabajos. El tema de la escritura, ahora se habla de un proceso pero los tiempos no alcanzan.

- EN ESE TIEMPO, ME CUENTAN, QUE ESTABAN COMO MÁS ARTICULADOS LOS TRABAJOS.

Sí, supónete yo tenía lunes, martes, miércoles en un centro, no tenía que salir corriendo, dejando a uno para entrar a otro.

Entonces tenías la posibilidad de articular el trabajo porque estabas en un centro, primero y en el otro después.

ENTREVISTA N° 4¹

Varón:

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.I	N.C.	P.L	U.	1	G.C.

Mujer:

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.I.	N.C.	P.L.	U.	1	G.C

V: - Yo entré al B.S.P.A. en el 87, en febrero del 87, cuando se había hecho ese curso en la escuela Roca. Se había hecho un curso para todos los nuevos que estaban en el B.S.P.A. que fue por febrero o marzo del 87. La que lo coordinaba era C. con A.

M: - Yo entré el 16 de septiembre de 1986. Con el primer grupo en el Intersindical, a la noche.

V: - Yo entré en el Intersindical y en la Arenales.

- EN ESAS PRIMERAS ÉPOCAS NO SE ENTRABA CON ENTREVISTA NI NADA...

V: - No, era ese curso y después me llamaban para ver si entraba o no entraba.

M: - Y a mí me tomaron una entrevista en la calle Zuviría, entre Belgrano y España. Me tomó la entrevista A. G. y después C. de A. Esa misma noche tuve que ir a trabajar.

- Y UDS. ESTABAN ESTUDIANDO... ¿YA HABÍAN TENIDO ALGUNA EXPERIENCIA LABORAL PREVIAMENTE?

V: -Yo había trabajado hasta ese momento medio año en el Plan Nacional de Alfabetización.

M: - Yo venía con dos años en el Plan Nacional de Alfabetización, un año en el aula y un año en coordinación y venía con una experiencia en educación, en el trabajo en secretaría del Colegio.

¹ Esta entrevista se realizó simultáneamente a dos personas, al modo de un diálogo. Muchas veces, las respuestas aparecen entrecortadas, superpuestas, justamente en razón de este fluir de la conversación. En la desgrabación se ha intentado respetar al máximo esta característica.

- ¿ ESTE SISTEMA, EL B.S.P.A., TENÍA ALGUNA RELACIÓN A NIVEL DE METODOLOGÍA, DE... CON EL PLAN DE ALFABETIZACIÓN?

M: - No, a nivel de metodología.

V: - Yo lo que me acuerdo como experiencia del plan de alfabetización era que laborábamos de a dos con la de matemática donde íbamos dando lecto-escritura y cálculo, cada uno dirigido a partir de las cartillas del plan de alfabetización que eran muy prescriptivas, clases por clases, con los ejercicios. Yo trabajé en un centro que funcionaba en vialidad nacional, eran obreros viales. A cierta hora de la mañana esa gente cortaba su actividad, se laboraba con las cartillas, era muy estructurada.

M:- La única relación era el trato con el adulto, que es distinto. Eso no lo traíamos ni de la facultad ni de ningún lado.

V:- Sí, hay que conectar una experiencia es el trato con el adulto que se sentía marginal del sistema educativo. Una por la edad nuestra, yo tenía 20

M:-Y yo 19.

- ¿ ESE TRATO ERA DISTINTO DE LA ESCOLARIZACIÓN DE ADOLESCENTES?

V: -Claro

- VOS HABLABAS DE LAS PRESCRIPCIONES DEL PLAN DE ALFABETIZACIÓN. EN EL B.S.P.A. YO ANALIZABA LAS CARTILLAS COMO UN FUERTE CONTROL TÉCNICO Y OTROS NO LAS RECUERDAN ASÍ.

V: - Había un cierto momento que eran más prescriptivas, después fue aflojando un poco. Había pautas más generales, no era como las del plan nacional. Me parece que en el primer momento eran más prescriptivas.

M: - Me acuerdo que en la selección de textos había una búsqueda muy fuerte por lo regional, la identidad, lo latinoamericano, estaba muy marcado. Había rescate de la oralidad, trabajo sobre el relato, la leyenda, la mitología de nuestra zona pero no me sentía atada que tenía que hacer tal o cual cosa con esos textos.

- LA VERDAD QUE YO TODAVÍA NO REVISÉ LAS CARTILLAS, LAS FUI DEJANDO Y COMENCÉ POR LOS LIBROS DE TEMAS...ME LLAMABAN LA ATENCIÓN LOS TEXTOS QUE SE SELECCIONABAN, LOS AUTORES...HABÍA TEXTOS DEL CHILAM BALAM, DE SCORZA...

V: - Era una sorpresa muy general, muchos de esos adultos... sobre todo en la zona del Intersindical, habían tenido ya experiencia escolares, tenían cierto training y reclamaban cosas más clásicas. Les sorprendían el tipo de textos a trabajar. Me parecía importante eso, la apertura en el inventario de los textos. Yo me acuerdo cuentos del Gallego Zamora. Una de las cosas que más les costaba leer y que lo habíamos solucionado con la película era *Rosaura a la diez*. Esta cosa de la polifonía del texto, les costaba rearmar la historia, que a partir de justo ese momento que empezaba la explosión del cable obviamente en esta zona que podía acceder más que las otras, un día que la pasaban a la hora de la tarde, fuimos a la casa de uno a ver a la hora de la siesta, *Rosaura a las diez* Eso fue como un contacto que fue abriendo a la lectura. En mi caso particular era como una vía de entrada con los medios de comunicación o la música, era una vía privilegiada.

- YO VEÍA QUE - NO SÉ SI POR LAS TRAYECTORIAS DE CADA UNO O PORQUE HABÍA COMO UN ÁMBITO INSTITUCIONALIZADO- POR UN LADO ESA RUPTURA DEL INVENTARIO DE TEXTOS, PORQUE YO VEÍA QUE EN EL '87 ESTABAN LEYENDO LOS TEXTOS DE TEATRO ABIERTO DEL 81 O QUE SE CENTRABAN EN ESPECTÁCULOS. INCLUSO EN LOS ANEDOTARIOS SE REGISTRAN VISITAS A EXPOSICIONES DE ARTE, TEATRO, CONCIERTOS, ETC...

M: -Primero que en general era el tipo de cosas que leíamos, era lo que circulaba entre nosotros y había grandes negaciones, lo que no nos interesaba, no existía.

V: - Había una cuestión de intereses personales, tratando de manipular la atención del otro en función de esos mismos intereses. En algún caso generaba rigideces porque era la propuesta de un modelo muy distinto al que ellos se sentían pertenecer en ese momento. Había gente que nos duplicaba en edad y tenían una experiencia y un imaginario que en algunos casos no cuajaba con eso.

M: - Pero depende adónde, por ejemplo, en Castañares había una fascinación fuerte, había jefes de murgas, de patotas, comisarios (jefes de patotas también), grupos humanos diferentes que se identificaban mucho con esos textos y los podían enriquecer con sus propias historias de vida, cosa que acá no pasaba...

- VOS SABÉS QUE ESO TAMBIÉN ME LLAMABA LA ATENCIÓN, UN MODO DE LEER DESDE UNA SUERTE DE IDENTIFICACIÓN O DESDE LA PROPIA REALIDAD, NO SÉ SI ERA UNA DINÁMICA DE LOS GRUPOS Y QUE EXPLÍCITAMENTE SE BUSCABA HACERLO ASÍ EN LOS B.S.P.A...

V: - No estoy tan seguro...Creo que hay cierta intencionalidad en la selección de textos que además de las cartillas se podía ir aportando a los grupos pero creo que uno lee desde donde está parado. Me acabo de acordar... para leer un cuento de Aparicio en una villa donde un tipo conocía los códigos, los manejos, evidentemente rescataba elementos que le eran más conocidos que aquel que vivía en un barrio más organizado. Creo que ahí hay una dinámica que hay que pensarla entre lo que uno proponía y lo que la cartilla proponía y el otro real con el que uno se encontraba en el aula. Creo que se ponían en juego determinados elementos desde la perspectiva particular. Ahí también hay un juego en el que había que pensar. En la situación del cuento de Aparicio para los que vivían en Arenales o en la zona del bajo lo veían como natural, en cambio los otros la veían como cuestión más exótica.

- VOS DECÍAS QUE TE PARECÍA MÁS EXPLÍCITO, ¿POR QUÉ?

M: - Porque estaba pensando en lo que discutíamos... Hacíamos encuentros y jornadas con C. eran muy marcado como ponerse al lado del estudiante, en su realidad, su vida y partir de ahí. Me acuerdo mucho de la frase "Al revés de lo que hace la escuela" la escuela saca de su medio. Ustedes deben partir de su medio y traerlos.

V: - Había una cuestión muy marcada de rescate de elementos culturales que hasta ese momento en la escuela no estaba, no ingresaban. Adentro del aula había representaciones que se jugaban de manera distintas y que de hecho en muchos casos podíamos manejar más o menos, porque uno iba también con una representación muy fuerte...

- EN ESTO DE "AL REVÉS DE LA ESCUELA", ESTOY PENSANDO EN CIERTAS ANÉCDOTAS COMO IR A LA CASA DE ALGUIEN O DE TRABAJAR LOS SÁBADOS, O PRO QUÉ ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN Y NO LENGUA Y LITERATURA...

M: - Creo que nuestra preocupación más fundamental tenía que ver con espacios marginales para el adulto, por su dificultad para decir lo que pensaba, hacer valer su palabra o reconocer su propia palabra creo que de ahí salió el nombre de área de Comunicación y Expresión. Era una búsqueda muy fuerte el hecho de comunicarse.

- Y DE AHÍ EL RESCATE DE LA ORALIDAD.

V:- Sí, había un peso fuerte en el proceso de comunicación incluso ahí, en la cartillas porque había como una serie de pautas a trabajar lo oral también, el debate, la discusión. Había un acento -en la comunicación- muy fuerte.

M: - No hubo discusión por el nombre porque no se sintió la necesidad, no hubo conflictos por el nombre. Era muy natural que se llamara así. Me estoy acordando cuando se hizo el primer taller para el primer coloquio a finales del '86. Se hizo un taller con los cinco centros para que elaboráramos el coloquio, por qué, para qué... y ahí se trabajó con el tema de que se definía a nuestro alumno adulto como alguien que venía de un estado de autoritarismo muy fuerte, donde su principal pérdida había sido la capacidad comunicativa y expresiva de ahí que se había puesto como centro en los coloquios el área de Comunicación y Expresión y que esa limitación rebotaba sobre el análisis y la reflexión de los conflictos sociales, de ahí que se buscaban temáticas que afectaran la vida cultural del norte, se tomó la coca, la problemática de los tabacaleros me acuerdo que se había trabajado mucho sobre eso... *Nuestros alumnos adultos son esencialmente producto de una represión comunicativa...* En relación a.... esa definición "nuestros alumnos adultos son esencialmente producto de una represión comunicativa y expresiva", fundamentalmente las mujeres ... cosas que después se siguió trabajando cuando los equipos de cartilla fueron al interior a abrir otros centros y trajeron anécdotas. La de Aguaray -me lo acuerdo- los hombres sentados en silla y las mujeres en el suelo calladas y vos ahí incorporabas una serie de cosas sobre el rol, la palabra, el derecho de la palabra.

- ESE HA SIDO UN TEMA MUY FUERTE PORQUE EN ALGUNAS ENTREVISTAS ME SALEN LAS OLAS DE DIVORCIOS PORQUE LAS MUJERES SALÍAN A ESTUDIAR... VOS SABÉS QUE ME DAS UNA VUELTA DE TUERCA PORQUE YO HASTA ACÁ VENÍA SINTIENDO QUE EL EJE PASABA MÁS POR SOCIALES QUE POR COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN Y VOS ME DECÍS QUE PARA LOS COLOQUIOS NO ERA ASÍ...

V: - Lo que sí me parece, con respecto al nombre, nos tocaba como toda esta cosa que no sonaba a escuela tradicional, esto nos convenía. Eso formaba parte de una no discusión sobre los textos. En las primeras cartillas no había grandes discusiones sobre los textos. No se discutían los textos, una porque eran los que nosotros leíamos y otra porque no respondían al modelo, todo aquello que no respondía al modelo era prestigioso. Sólo hubo una discusión, por el artículo de Eco "Por una guerrilla semiológica".

- ¿POR QUE FUE?

V: - Ese día discutieron con O. porque él sostenía que era tendencioso. Pasaba por las cuestiones del contexto... Creo que no eran textos que vinieron puestos sino esa cosa de la consulta era como de todos, todos nos pasábamos, a veces alguien proponía un texto y no había grandes discusiones. Se tomaba mientras no vinieran del canon. Eso era lo prestigioso para nosotros...

M: - Creo que la otra cosa era que no eran textos impuestos, la cosa de la consulta hacía que fuera de todos...

V: - Creo que era por eso, todo lo que viniera fuera del canon... El para qué y el cómo trabajar estaba muy claro. El texto planteaba una reflexión *per se*... No sólo nos pasaba a nosotros, también a las otras áreas... Me acuerdo cuando salió el disco de Víctor Heredia, era como la moda de los B.S.P.A. poner Taki Ongoy. Era lo que no decía la historia oficial, no importaba qué decía... No decía lo que decía la línea oficial. Había una conciencia general de una ruptura, de mostrar otra cosa, ésa era la línea interesante... Lo que no sé hasta qué punto se discutía era cómo funcionaba esto como cuerpo nuevo, era que sonaba interesante porque era nuevo...

- AHORA A LA DISTANCIA ¿COMO CREEN UDS. QUE FUNCIONARON?

M: - Apagá un rato el grabador así lo pienso...

V: - Se trataba de dar una cierta cohesión al material. Con *Rosaura a las 10*, me pregunto, cómo hacíamos, con un texto tan porteño, en medio de textos de Aparicio, uno dice a la distancia *¿cómo hacía yo esto?!...* O una visión tan particular de la historia como la de Nella Castro...

M: - Yo me acuerdo de Amalia de la 1º promoción, había 4 chicas del centro del país y había un grupo de correntinos... Cómo la lectura del texto llevaba a que cierto grupo sea protagonista y fuera el que explicaba el contexto, las condiciones de producción del texto y con los textos de acá la gente hacía lo mismo... Ese tipo de referencias, ¿cómo servía a los demás!... Había avidez de lectura si lo comparamos con ahora que cuesta hacer leer a los chicos... Ese interés era como muy fuerte...

V: - Había un fuerte trabajo, que era reconstruir las condiciones de producción, qué había pasado y ahí trabajábamos con los de sociales. Me acuerdo que T. trabajó la inmigración, entonces te contextualizaba, te permitía ver qué pasaba. Había un tango, que alguien llevó... Ése era un trabajo productivo, era esta cosa de tener cierta conciencia de no desgajar el texto de nuestras condiciones sociales. Ni sabíamos lo que estábamos haciendo en términos teóricos. Ahí sí había una fuerte conciencia en un grupo de no desgajar el texto de las condiciones sociales...

Una vez leímos juntos el texto de Ana Pizarro sobre el proceso de la literatura latinoamericana, el estudio de la Literatura funcionó en todo este contexto de recuperar lo marginal. Recién estaba entrando esto también en la Universidad, porque había vuelto la Z. y nos los estaba tirando y creo que fue un golpe en ese momento de recuperar lo marginal, que empezaba con los primeros momentos de la salida democrática...

M: - En general, los textos no venían de la Universidad sino de lo que cada uno leían en su casa y los trabajábamos como nos gustaba y no cómo la Universidad nos enseñaba...

- EN LA ENTREVISTAS SALE LA PASIÓN EN EL RELATO, TAL VEZ ESTO TENGA QUE VER CON ESTO DEL GUSTO, ¿NO?, LO QUE LES GUSTABA... PARECE QUE NO SÓLO EN LOS TEXTOS ERA LO QUE SE SALÍA DEL CANON, TAMBIÉN PARECE QUE ESTO PASABA CON ALGUNAS ACTIVIDADES O TEMAS DE LENGUA...

V: -Creo que había como momentos, a veces entraba muy fuerte la normativa, muy tradicional y por el otro lado, el peso muy fuerte en el trabajo con los textos literarios, con la literatura... la lengua no encontrábamos cómo agarrarla...la cosa era lo literario...

Para trabajar lo lingüístico había momentos para trabajar los verbos, sustantivos...como que no sabíamos qué hacer con eso... Había un peso muy fuerte puesto en el aspecto literario. En la lectura y la producción. Pero, a veces, en las cartillas habían ejercicios de completamiento...donde el estudiante, re-escribía el texto poniéndole el signo de puntuación o mayúsculas. Junto con eso aparecían palabras con o sin acentos.

M: - Desde el primer período escribían pequeños ensayos o pequeños informes que no sé si en ese momento le dábamos el valor que tenía, pero yo me acuerdo que la producción de esos textos eran unas joyas, eran los escritos para el coloquio.

V: - Por un lado teníamos esto y por el otro la clave de autocorrección. Pero había como un acento puesto en la lectura y la producción puesta en referencia a ese tipo. No sé si funcionaba tan así pero el trabajo de las cartillas estaba puesto más en los textos. Pero de pronto estábamos trabajando el concepto de reescritura que en esa época ni se discutía...Pero sí me parece que el acento estaba puesto en la lectura de los textos y la producción puesta en referencia con esas lecturas...

- ESTA PRIMERA EXPERIENCIA ¿QUÉ INFLUENCIA TUVO EN LA VIDA PROFESIONAL POSTERIOR?

M: -Yo creo...qué conservo... cómo seleccionar los textos, me mantengo al margen de lo canónico, de las recomendaciones. El año pasado los chicos de octavo leyeron cuentos de terror, los norteamericanos, es muy fácil porque les encanta. Esa pasión la conservo del B.S.P.A..

- ME INTERESABA PORQUE SON LOS ÚNICOS DE MIS ENTREVISTADOS QUE ESTÁN HOY FUERA DEL SISTEMA DE EDUCACION DE ADULTOS.

V: - Había una fuerte marca de respetar, escuchar al otro. Este modo de trabajar, de escuchar al otro ha sido como fuerte. También cómo encarar el trabajo en una cosa más conjunta. Me quedó un modo de relación que me ha marcado muy fuerte...Mirarlo al otro como un par, de discutir... Sigo intentando trabajar con otro, de permanentemente necesitar estar trabajando con otro para poder articular...Ésa es una marca fuerte. Yo me acuerdo que los coloquios para algunos eran un conflicto muy fuerte y para otros era cosa que podía ser productiva, eso de trabajar todas las áreas, el mismo tema. Algunos creíamos que servían para poner en juego las competencias que habían desarrollado...Una marca es que trabajamos con los otros como natural.

M: - Eso es muy fuerte, yo me encuentro con gente que trabajaba ahí y nos sigue siendo como natural encontrarnos y trabajar juntos, sin que sea una imposición...

- ¡QUÉ COSAS PASARON AHÍ! ¿NO? QUÉ HABRÁ GENERADO UNA ESPECIE DE MÍSTICA..EL TRABAJO EN EQUIPO, EXPRESIONES COMO "ÉRAMOS B.S.P.A"....ESCUCHANDO LOS RELATOS PARECE MÁS DÉCADA DE LOS SETENTA QUE DE LOS OCHENTA, TAMPOCO LAS EDADES SON COHERENTES CON ESE DISCURSO...

V: - Éramos grupos que nos conocíamos de afuera, de la Universidad

M: - ...y de los espacios "culturosos". Espacios Universitarios, militancia política, espacios ligados a la música y a la pintura, ligados a la Casa de la Cultura.

V: - Creo que también había como cuestión de liderazgo, es decir se juntaban muchos factores, cosas: salida democrática, descubrimiento de cine, música que no nos había llegado...

V: - Además, la existencia de líderes muy fuertes C., C. se imponía, hacía sentir su presencia, iba poniéndonos fichas sobre cómo trabajar, con un discurso muy convincente... sabía esa cuestión de ir movilizando.

- CLARO, IDEOLÓGICAMENTE NO SE ENTIENDE PORQUE POR LAS ENTREVISTAS, SE VEN EXTRACCIONES POLÍTICAS MUY DIVERSAS: GUARDIA DE HIERRO, MONTONEROS, RADICALES, INTRANSIGENTES...

V: - Yo me acuerdo las arengas de la C. En cuanto acto, reunión había y era más allá de que uno discutía con ella, era un referente, aún para discutir, cosa que otros coordinadores no lo era. Creo que además de todas esas coincidencias de grupos y demás, había esa presencia fuerte...

M: - Pero era una cosa muy abierta, a pesar de eso... Yo me acuerdo de la apertura del centro del Inter, hablé yo, o sea que no era excluyente la cuestión ideológica.

V: - No, C. era muy hábil en eso. Además, había mucha movilización política. Por ejemplo, todas las alumnas del Intersindical estaban en las unidades básicas. La apertura de un centro te la garantizaban las unidades básicas, eran las que lo pedían, había toda una movida política. Por eso se decía que era un proyecto justicialista.

M: - Pero también había dirigentes renovadores

V: - Sí, sí...había toda una movida política...En un cierre de campaña en la Roca, no les ponían ausente a ningún peronista que iba, en cambio a otros sí, e hicimos un quilombo...

M: - Pero yo me acuerdo que en otro cierre, estaban los representantes de cada partido. Fue un debate general.

V: - Pero eso fue en la época de Cornejo. En la época del gobierno de Romero era como que había como un plafón político, era como la contención que daban a la gente. Había una cosa muy politizada en el medio...En la primera época los centros los llenaban las unidades básicas...Casi todos los docentes tenían alguna militancia política, pero esto no significaba que fuera una escuela de conducción justicialista. Pero todo esto sí generaba debates, cada uno sacaba a relucir su posicionamiento, después ya no.

M: - La cuestión de la militancia fue muy fuerte al principio, después ya no, con decir que la primera materia que se modificó fue Laboral Sindical.

- VOS HACE UN RATO DIJISTE ALGO QUE ME ANDA RONDANDO...QUE EN LA CONSTITUCIÓN DE GRUPOS COMPARTÍAN CINE, MÚSICA, CASA DE LA CULTURA, ETC., PENSABA QUE TAL VEZ POR ESO APARECEN

CIERTAS PRÁCTICAS COMO QUE IBAN A ESPECTÁCULOS Y DEMÁS CON LOS ESTUDIANTES, PARECE QUE HAY ALGO RELACIONADO CON LA PROMOCIÓN CULTURAL, PERO ¿ERA ALGO QUE PEDÍA EL SISTEMA?

M: - No me acuerdo, creo que era porque nos gustaba, por ejemplo, C. era remusiquero...

V: - Yo me acuerdo que era como bastante... no prescriptito, pero normal, romper la situación áulica, salir, entonces la clase era eso. De pronto había un festival en el barrio y era ir y estar...

M: - No había que pedir permiso, era algo natural.. Es más, si no lo hacías, sí me acuerdo de la presión... Yo me acuerdo que un par de veces fuimos a Santa Rosa de Tastil con un grupo de alumnos, que lo organizó M., T.

- ESO TAMBIÉN LLAMA LA ATENCIÓN, EL TEMA DE LOS TIEMPOS EXTRAS, LA INTEGRACIÓN DE LAS FAMILIAS...

M: - Yo sigo viendo a una nena que empezó a ir al 1° período cuando tenía tres años y yo me dediqué a llevarle cuentos y el profesor de folklore le enseñaba a bailar. En los actos ellos participaban, era hija de una señora que trabaja en la Universidad. La sigo viendo y esa guagua está marcada por esa experiencia

V: - Había muchos que llevaban sus hijos al Colegio y muchos hijos que empezaron a ir con sus padres. Había como una cohesión social por estas redes que se daban. Yo me acuerdo que habían grupos de amigos como muy grandes para la cuestión escolar.

M: - Además, muchas veces, comenzó a ir el padre y éste llevó a la hermana, a la hija, había esa cosa de familia. Un coordinador se sentaba en el mástil a leerles cuentos a los chicos...

V: - Eso también daba esa pauta de cohesión social...Eran como grupos muy compactos...Por ahí, te decían, "yo ya no tenía con quien tomar mate y me vengo..."

M: - Había una apertura para muchas cosas, yo me acuerdo del misachico. Un poco que mis alumnos se negaron. Para noviembre la primera vez fui a esa cuestión de las almas, para mí era un mundo totalmente desconocido ¡me llevaron ellos!. Ellos llevaban esas cosas que eran parte de su vida y ellos las llevaban a la escuela.

- ESTOY PENSANDO QUE ESTO DE LAS REDES SOCIALES Y ESA IDA Y VUELTA DE LOS APRENDIZAJES PUEDE HABER INCIDIDO EN CÓMO SE MOVILIZARON PARA DEFENDER EL PROYECTO CUANDO COMENZARON LOS EMBATES...

V: - Yo me acuerdo que había mucha movilización para defenderse de los embates. Yo me acuerdo que había grupos convocados por ellos para el debate, había como un contacto permanente. No sólo los docentes éramos grupos, sino también los estudiantes...

- En el Arenales había un grupo de muchachos, un grupo gay que hacía teatro religioso. Cuestiones bíblicas teatralizadas. Dentro de ellos, uno pintaba, mientras estudiaron en la escuela, ese B.S.P.A. vivía en obras de teatro, exposición de pinturas. Era una cosa muy fuerte, todos hacían teatro, pintura, folklore. Los profesores daban clase hasta los sábados, para los chicos..., a los alumnos con sus hijos...La integración de un B.S.P.A. cambiaba la configuración de un barrio, una zona.

V: - En el Arenales estaban en una escuela rancho, una zona oscura y la escuela Arenales cambió. En un principio, la escuela primaria era la dueña y el B.S.P.A., el intruso. Luego asumieron que era la misma comunidad. El B.S.P.A. fue a abonar un terreno... Eso ocurría en los barrios, no en el centro.

M: - De pronto, entendieron que esos "intrusos" que iban al B.S.P.A. eran los papás de los chicos que iban a la escuela, y eso cambió la relación...

V: - Eso era sobre todo en los barrios, no en las escuelas del centro...

M: - Pero después muchos nos fuimos yendo, algo hizo clic y esa cosa nostálgica que ahora sale no estaba

V: - Yo me fui en el '93 y el último período ya era como que ya me había ido... Cuando empezaron los embates había un grupo que estaba muy expuesto, iba a las movilizaciones, una exposición muy fuerte, aunque no nos persiguieron. Fue como un desgaste. Las primeras derrotas nos hicieron resignar los espacios. En un primer momento había una convicción paternalista, sabíamos que íbamos a cambiar la cosa, el discurso era paternalista. Los cambios de coordinación hacían movimientos bruscos y hacían que la gente que entraba, que tenían una forma de encarar la educación diferente, recortaban los lugares centrales y nosotros quedábamos excluidos, al menos no sé, en qué nivel de planificación, de conciencia. Nos peleábamos con los coordinadores de la Roca, pero había cierto respaldo, cosa que no pasó con L. después. Esto también fue modificando el signo de esa práctica.

M: - Yo me acuerdo de esas primeras cartillas los nombres de esos primeros grupos pero de los últimos tiempos, esas cosas ya no me acuerdo, tengo la sensación que trabajaba con cosas que a mí no me interesaban.

V: - Sí, se iba cambiando el signo pero hubo todo un trabajo de esta gente que entró por Junta de ir cambiando esta configuración inicial. Se fue generando una dinámica distinta desde la acción. Me acuerdo de algunas cosas que planteaban mis compañeros: el tema de la disciplina, de los horarios.

M: - La incorporación de muchos docentes, la época de los desplazamientos que generaban enfrentamientos fue conflictivo, el cambio de la edad de ingreso.

V: - El hecho del paternalismo te daba cierta seguridad y cohesión, no había que hacerle un vacío al que entraba, se veía la escuela como familia. Esto estaba en los discursos, en la dirigencia. Se generaba una red de organización distinta. Podíamos generar reproducciones sociales muy fuertes que de pronto -después- no había pasado. De pronto vino el gobierno de Ulloa y nosotros buscamos los guantes y los guantes no estaban, creo que en nosotros siempre ha funcionado lo político como muy fuerte y sigue siendo como un eje central para nosotros y que para muchos no lo es. Ya con Cornejo nos preguntábamos qué había pasado.

HAY UNA ÉPOCA OSCURA EN LA QUE CUESTA CONSEGUIR LOS LIBROS DE TEMAS Y LO QUE ME DICEN LOS AUXILIARES DE COORDINACIÓN ES QUE CUANDO COMIENZA LOS CAMBIOS LOS COORDINADORES A LOS AUXILIARES SE LOS LLEVABAN PARA SALVARLOS DE ESA INVASIÓN. HAY CENTROS CLAVES QUE SE LOS LLEVARON. YO HE SACADO FOTOCOPIAS HASTA EL 2000... VOS LOS VAS LEYENDO Y VES COMO VAN COEXISTIENDO PRÁCTICAS A VECES EN UNA MISMA PERSONA

QUE POR MOMENTO LLENA COMO ANEDOTARIO Y POR MOMENTOS
COMO LIBRO DE TEMAS CONVENCIONAL.

M: - Me has despertado la curiosidad, me dieron ganas de mirar de nuevo las
cartillas.

ENTREVISTA N° 5

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.E	C.	P.L	U.	2	M.P.P G.C.

—¿ CÓMO HAS LLEGADO AL B.S.P.A., CÓMO ERA TU FORMACIÓN EN ESE MOMENTO, ESTABAS ESTUDIANDO O YA ESTABAS TRABAJANDO? ...LO QUE TE ACORDÉS DE ESE MOMENTO, ¿CUÁL ERA EL OBJETIVO EN ÉSTA PARTE DEL ÁREA, EXPECTATIVAS DEL ÁREA?

— Empecé con el B.S.P.A. el trabajo en la docencia. Había estado trabajando en Institutos particulares, también con adultos, se preparaban para rendir con programas nacionales, básicamente eran cursos intensivos sobre los programas ya determinados que eran sobre literatura, programas extensos, largos. Trabajaba en institutos particulares. Al ser con adultos también eran acelerados, había que hacer una selección, pero la experiencia en el B.S.P.A. para mí ha sido interesante y antes mi trabajo era preparar chicos, adolescentes y también ahí aprendí mucho porque en la preparación de alumnos particulares tenés que ir viendo diferentes programas, diferentes enfoques, diferentes selección de contenidos y eso sí o sí tenés que prepararte en cada programa diferente y tener una visión bastante amplia y estar siempre estudiando.

—¿ CÓMO LLEGAS AL B.S.P.A.?

Yo llego al B.S.P.A. por la información de una persona que ya no está, A. M. G., que estaba en los partidos políticos y ella era una de las defensoras de cosas de la mujer. Escritora. A.M. sabía que yo no tenía trabajo e intentó que me quedara como secretaria en el partido y en ese tiempo yo trabajaba con alumnos en el instituto pero no tenía un trabajo estable. Ella me dio el dato, me dijo “andá a tal lugar, llevá todos tus certificados, todo lo que tengás” y la verdad que fui, aproveché la oportunidad, me presenté y lo interesante fue esto, la entrevista con los psicopedagogos para ver si estaba en un nivel para preparar adultos, qué intereses tenía. Eso de la entrevista me pareció interesante, incluso lo positivo fue un poco las cosas que yo hice antes de teatro, de búsqueda, un poco saber lo que era la política, acercarme y creo que tenía una visión de los adultos que era diferente el nivel de trabajo. Me fue bien en la entrevista y empecé a trabajar de lunes a viernes en Vaqueros, fue muy lindo porque sobre todo la avidez de la gente por aprender cosas, el sacrificio que hacían para ir, la entrega y todo lo demás y lo bueno era que no estaba sola se trabajaba en equipo, teníamos una selección de contenidos que se los podía adaptar, modificar de acuerdo al grupo con que se trabajaba.

- ¿ TE ACORDÁS MÁS O MENOS QUÉ CONTENIDOS?

Por ejemplo, me acuerdo del tema de la comunicación, de variedades lingüísticas, toda la parte normativa de los textos. Se rescataban las variedades del habla de la gente, del habla de las regiones. Se veían textos literarios no solamente narrativos sino poéticos trabajar, compartir lo que hacía, exponer, compartir, escribir.

En Vaqueros yo tuve una experiencia muy linda, se pudo trabajar en sentido integral con un trabajo en común con la Municipalidad, en la semana de Vaqueros, sobre la base de creación colectiva, sobre la base que a ellos les interese dramatizar, se estuvo trabajando horas extras, horas de extensión que teníamos. Fue muy lindo porque después con la Intendente, M. J., ella nos contaba cómo la experiencia le sirvió a la gente, por ejemplo la dramatización que fue puesta en la semana de Vaqueros y todo el pueblo los vio trabajar. Lo hicimos en la municipalidad y con una idea que el grupo propuso.

- ¿ TE ACORDÁS QUÉ IDEA?

- Era sobre un problema familiar donde intervenía un carnicero, estaba la esposa, el esposo. Un problema económico entre la pareja, pero la situación influía en que le debía dinero al carnicero que no le quería fiar carne, después interviene una familia. Era una situación típicamente familiar, fue idea de ellos.

- MUY VIVENCIAL.

- Sí y el trabajo a partir de la idea que ellos propusieron se les fue marcando que tiene que haber un conflicto, una solución, quiénes van a intervenir. Fue lindo porque trabajaron varios y el resto colaboró en el tema de escenario, luces.

- ¿ Y ESO SE RELACIONABA CON EL TRABAJO DEL ÁREA?

- Sí, porque al hablar de la materia Comunicación y Expresión daba más amplitud para buscar esto de la expresión, cómo podemos expresar nuestras vivencias, nuestros problemas en este tipo de actividades, no sólo hablando y escribiendo sino también en este tipo de interrelación entre ellos, el acercamiento, el respeto, el saber hasta qué punto se colabora para hacer esto y..., ¡bueno!, toda esa búsqueda. Tenían que escribir sobre la experiencia, se hicieron programas y, bueno, fue una experiencia muy linda cuando empecé en el B.S.P.A..

- POR LO QUE ME CONTAS, ADEMÁS, TODO ESTO ES COMO SI LA COMUNIDAD SE HUBIERA INTEGRADO.

- La comunidad se integró, era como estar atento del programa de la semana de Vaqueros, estaba incluido. El ejercicio del trabajo era como un número más dentro de la semana de Vaqueros.

- VOS RECIÉN DECÍAS QUE JUSTAMENTE SE LLAMABA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN ¿POR QUÉ SI EN ESE TIEMPO EL SISTEMA EDUCATIVO LLAMABA LENGUA A LA MATERIA?

- La llamaba lengua, pero al surgir como un proyecto innovador el B.S.P.A., la propuesta ha sido una explosión. Estaba en el marco que el proyecto innovador buscaba el nombre de las asignaturas, creo que tenía un sentido más abarcador. Decir Lengua y Literatura te restringe más, es como que al hablar de comunicación y

expresión hay que trabajar en otros sentidos también, es más amplio, más abarcador. Yo todavía hoy no puedo olvidarme, estamos en la materia Lengua pero para que nos permita comunicarnos y expresarnos, para mí esta materia se llama Comunicación y Expresión.

– PARECE QUE ÉSE ES UN FENÓMENO BASTANTE HABITUAL PORQUE EN TODAS LAS ENTREVISTAS ME DICEN LO MISMO.

– Sí, marcó los ingresos. Es como que el sentido cooperativo que se daba... en los alumnos, de solidaridad, es otro aspecto que hoy en día el sistema tendría que rescatarlo, todas esas cosas que se perdieron, no dejar de lado la exigencia académica para que el sistema tenga nivel, jerarquía pero eso, el sentido de trabajar las actividades extra-áulicas que ayuden a conformar lazos de solidaridad, de encuentros de amistad, creo que éste es el momento que más se necesita, donde cada uno está en su lucha. Es más, yo, hoy, en la semana del adulto, yo propuse una actividad que la vi en el programa de televisión, esto del intercambio, del trueque de llevar cosas y claro algunos las han entendido, no hubo una..., pareciera que actualmente la semana del adulto estaba destinada a jugar a la loba y al voley. Este año yo pienso proponer que hagamos como una “no competencia” sino que cada curso presente un sketch con este tipo de cosas, aprovechar esta semana y que no se limite sólo al fútbol.

– LA SEMANA DEL ADULTO. ¿EN ESAS ÉPOCAS INICIALES TAMBIÉN ESTABA?

– Creo que sí, se hacían festivales, peñas. Había integración entre la comunidad y el barrio y el colegio, porque cada acto importante como el 25 de mayo se hacían peñas, locros, se buscaba gente que tenga problemas hasta para viajar y se les daba abonos. Pero específicamente del área, creo que lo rescatable era que los docentes del área nos reuníamos y se proponían los diseños curriculares, había apertura para las propuestas, con la posibilidad de adaptar, modificar en cada centro.

– VOS HACE RATO DECÍAS QUE HABÍA QUE RECUPERAR ALGUNAS COSAS DEL SISTEMA PERO DÁNDOLE NIVEL ¿ERA UN PROBLEMA ESTO DEL NIVEL ACADÉMICO EN ESTE B.S.P.A. INICIAL?

– Como todas las cosas, como todo proyecto es factible que se vaya viendo lo que se puede mejorar pero es un proyecto que ha dado respuestas a muchas necesidades de mucha gente, que han podido terminar su secundario, gente que trabajaba, pero, creo que por un lado no fue tan así, se desacreditaba el B.S.P.A. porque decían que era familiar. Por un lado, también podía haber intereses políticos; pero que, por ahí, es probable que se podía haber ido exigiendo un poco más en los contenidos, en la formación en la asignatura. Tal vez porque era cuatrimestral, entonces era muy rápido todo, no alcanzaba a llegar un cuatrimestre para pasar al otro; como decir de un ciclo para llegar a otro ciclo, porque había gente con primaria de muchos años. Había campañas para desmerecer el sistema porque se decía que había sido creado para ganar votos, que ésa era la intención.

– ¿ENTRE LOS CONTENIDOS O ENTRE LA LECTURA HABÍA MATERIAL ORIENTADO IDEOLÓGICA O PARTIDARIAMENTE?

- No, no había una orientación ideológica, cada profesor podía proponer otras lecturas, no era únicamente eso, había ejes, lineamientos pero podíamos traer otros textos.

- VOS DECÍAS QUE UNO DE LOS TEMAS ERA VARIEDADES LINGÜÍSTICAS Y QUE DESDE AHÍ SE TRATABA DE LEER ALGUNOS TEXTOS LITERARIOS, ¿ TE ACORDAS QUE TEXTOS SE LEÍAN O CUALES IMPACTABAN MÁS EN LA GENTE?

- Autores regionales, como Carlos Hugo Aparicio, después se buscaban otros. Trabajé García Márquez entre los autores latinoamericanos, cuentos novelas. En los regionales, una selección de Juan Carlos Dávalos, Castilla, selección de cuentos de otros.

- ¿ CÓMO SE ENCARABA, CADA UNO TENÍA SUS COPIAS, COMENTABAN?

- Cada uno tenía su copia, se les pedía lectura y luego buscar, escuchar qué les había pasado en esa primera lectura silenciosa, si les pareció, confuso, porqué. Yo tengo buenos recuerdo con Carlos Hugo Aparicio porque con él hay una cosa, te da risa pero es real, los personajes, las situaciones planteadas pero a la vez les reflejaba la realidad de su vida. Lo que no pude concretar es que vaya al curso a relatar su experiencia de vida; siempre lo tuve en mente pero no lo concreté. Con Aparicio era interesante ver el contexto, cómo marcaba esa vivencia y se generaban debates cada vez que se hablaba de la mujer, era un poco de salir y hablábamos sobre la violencia masculina, y se planteaba el machismo, se llevaba a otros temas de la vida como volver a su realidad y cómo en un texto se estaba planteando la vida.

- ¿ ESO LES PERMITÍA COMPRENDER MEJOR?

- Yo creo que valorar el texto porque en él encontraban..., reflejaban los problemas sociales, reales, humanos, ése era el objetivo, por eso cada texto..... uno de los trabajados era " La violencia no deja huellas". A veces salían temas como que alguien planteaba llorando que el marido no la dejaba estudiar porque la celaba, no soportaba el colegio. Estos temas Aparicio los planteaba.

- ¿ Y CON LA POESÍA?

- Trabajé con las propuestas de las cartillas y

- ¿ CÓMO LE IBA A LA GENTE CON LAS CARTILLAS?

- Bien, porque eran bastante interesantes. Por ahí te dabas con la sorpresa de que había gente que escribía y que se animaba cuando proponías un taller de escritura. Yo llevaba grabador y ponía algunos temas que sabés que son inspiradores, de poetas, la musicalización de poemas para buscar el significado y después los analizábamos y después proponer la escritura a partir de lo que ellos analizaron; sacaron las conclusiones.

- ¿ESCRITURA DE TIPO DE OPINIÓN O DE QUÉ?

- De creación, con la idea de trabajar como taller, exponer lo que se ha hecho donde se registra el trabajo del otro, donde todos tienen la posibilidad de hacerlo, mal o bien, poquito o mucho, pero hacerlo...

- ¿O SEA QUE DE ALGUNA MANERA UNA AVANZADA EN LOS TIEMPOS, NO ERA LO HABITUAL EN LOS COLEGIOS?

- No, no era lo habitual, pero eso para mí fue lo valioso, empecé donde tenía la posibilidad de hacer talleres, de trabajar, integrarte, proponer cosas, de cosas que ahora se tienen en cuenta pero nosotros ya lo hacíamos en el área, trabajar en el taller, buscar el sentido de comunidad, que ellos hagan cosas.

- REVISANDO LOS LIBROS DE TEMAS HE VISTO POR EJEMPLO QUE HABÍA MUCHOS TEXTOS DE CHILÁN BALÁM O DE SCORZA, INDIGENISMO EN LAS PRIMERAS ÉPOCAS Y DESPUÉS VI MUCHAS COSAS DE TEATRO ARGENTINO POR EJEMPLO ¿TE ACORDÁS COMO LLEGABAN O POR QUÉ CREÉS QUE SE INCLUÍAN, CUÁLES ERAN LOS CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN?

- Mirando siempre lo nuestro, buscando identidad cultural, en toda esta región hay una identidad que de alguna manera se rescataba.

- ME DECÍAS ENTONCES QUE LA IDEA ERA RECUPERAR LA IDENTIDAD Y ¿NO SE CORRÍA EL RIESGO DE UNA VISIÓN DE CHAUVINISTA?

- Es que siempre estaba la posibilidad de que cada uno no se quede con esa propuesta ya que podías partir de ahí pero abrirte un poco más. Cualquier lineamiento curricular tiene la posibilidad que..., depende de cada profesor. La propuesta está pero podés buscar otra posibilidad...

- TE PREGUNTABA PORQUE ME PARECE INTERESANTE, PORQUE EN UNO DE MIS PRIMEROS ACERCAMIENTOS AL TEMA, YO ME PREGUNTABA ERA SI LAS CARTILLAS NO CONSTITUÍAN UN FUERTE CONTROL TÉCNICO, SI NO MARCABAN IMPIDIENDO QUE SE HICIERAN OTRAS COSAS....

- Es probable que en algún momento se haya sentido como una presión el tema de las cartillas porque a veces nos teníamos que reunir para decir qué había pasado con el tema de las cartillas, eran esas reuniones que se hacían de todos los B.S.P.A.. Lo que sí era que resultaba cómodo porque ya lo tenías como todo hecho pero te daba..., vos podías buscar una apertura a partir de la cartilla. Porque..., por ahí, si analizás... era muy poquito, muy esquemático en cuanto a los contenidos, si vos mirás, hacés una comparación de ahora..., en aquel entonces era esquemático.

- ¿Y QUÉ SE LOGRABA CON ESOS CONTENIDOS? ¿HABÍA LOGROS? ¿HABÍA APRENDIZAJES? ¿QUÉ APRENDIZAJES?

- Por ejemplo, identificar cómo la lectura de los textos..., qué procedimientos había para leer textos informativos, literarios. Trabajabas la organización del lenguaje y a escribir coherente, resumen, síntesis.. se escribía mucho, y cosas de creación, según el tema, en la parte literaria se escribía. A partir de novelas, leer, interpretar y

escribir. Habían muchos textos como solicitud, administrativas según el año. Tal vez la gramática no se trabajaba tanto, tipos de palabras, se daba... Se iban trabajando en un mismo año ambas cosas o había como una distinción en algunos períodos Lengua y en otros Literatura. No se graduaba la lectura y los temas pero se incluían ciclos básicos. Eran cuatro ciclos. Me acuerdo que se graduaban hasta cuatro para llegar a novelas, ensayos, monografías.

- ¿Y TE ACORDÁS QUE NOVELAS?

Crónica de una muerte anunciada, El Coronel no tiene quien le escriba eran las novelas de cabecera. Aprovechábamos el tema de la película entonces se trabajaba desde la película para compararlo.

- VOS SABÉS QUE MUCHOS ME HAN HABLADO DE GARCÍA MÁRQUEZ...¿POR QUÉ ESTA SUERTE DE INCLUSIÓN COMO AUTOR "ESTRELLA"?

En la revista Nexus está García Márquez, es la que le dedica el número porque ganó el premio Nobel. Este autor respondía a todo, ganó el premio Nobel. Ni siquiera nos proponíamos hacer leer un Borges, que es nuestro.

- ¿Y QUÉ OTROS AUTORES?

- Alguna poesías, Mario Benedetti, "Ciudad del Amor", siempre buscando el tema. Cuentos, a veces los españoles..., la narrativa, por ejemplo Cortázar.

- ¿CADA UNO TENÍA SU COPIA, O VOS LES LEÍA?

- Tenían su libro a pesar de que era gente que no tenían dinero, a veces la lectura era grupal. Se proponía tal capítulo y se hacía un análisis.

- ¿Y DESPUÉS SE PASABA A OTRA?

- Se rescataba la lectura en un trabajo de escritura, como un cierre. Textos de opinión. Lectura creativa. Dialogar con un personaje, interpretarlo, se buscaba producir un texto, a veces una entrevista o que redacte una información pero se daban varias opiniones.

- ¿ESCRIBÍAN INDIVIDUALMENTE?

- Ese tipo de actividades eran individuales y había otras, como hacer afiches, ya era en grupos.

- ¿HABÍA MUCHAS CORRECCIONES?

- Se valoraba más el tema de re-escribir, se corregía para que vuelva a hacerlo. Pasar si había muchos errores.

- ¿SE TRABAJABA EL ÁREA CON OTRAS ÁREAS?

- Con sociales, plástica. Con ésta se hacía un taller en el que hacían reciclado, previa organización, jerarquía de información. Esto que han hecho en plástica... se hacían exposición y era el trabajo de Lengua. Este trabajo permitía el tema de la creatividad, la concentración, de enseñar al otro. Yo les pedía comentario, a veces oral, a veces escrito: en este texto qué pasa, por qué se escribe así, cuáles son los momentos más

significativos, qué representa el nombre de cada uno... Ellos lo hacían en grupos y luego por grupos leían. La pauta era manejar el espacio escénico, cómo crear el personaje. Han hecho unos trabajos geniales, sobre teatro. Se han esmerado, han hecho cosas como *Papá querido*, obras que son unipersonales, de grupos. Se han hecho muchas cosas tan interesantes. Los que realmente sentían que no iban a poder, yo les decía: "*no se sientan mal, van a tener otro tipo de actividad, van a tener un trabajo individual por escrito y van a colaborar con su compañero y tienen que ayudarlo a armar algo, eso voy a evaluar y voy a evaluar a la hora en que ustedes hagan en el informe de su participación en el trabajo*" Y... bueno... estuvo la obra de *El nuevo mundo* y otras que trajeron ellos. Una de las chicas lo consiguió por una patrona que era profesora. Ahora bien, qué tenían que hacer, a mí me interesaba que se acerquen a la lectura del texto dramático y vean cómo se plantean en realidad estos textos. Yo llevé las copias para cada grupo y les decía "*lean, si les convence...*" Les pedía comentario de lectura, a veces oral, a veces escrito. Les preguntaba por qué se llamaba así, cuáles son los momentos más significativos, qué representan. Ellos formaban un grupo y, al final de la hora, cuando se hacía escrito, leían o si no, oral, por grupo. Yo los orienté en dos clases en los elementos, qué partes se tienen que ver, por dónde entra, por donde sale, hay pautas básicas en el esquema del espacio escénico. Cómo van a ir creando el personaje. Han hecho trabajos geniales, ya el resto sabía que los segundos estaban haciendo dramatización. El juego dramático les permitió desarrollar el sentido de valores, cuando uno les pide, es poner tal cosa y es toda una cuestión de inhibición que en este juego se logra superar un poco audazmente. En Vaqueros, la gente venía muy cansada de trabajar (*se recuesta en la silla para mostrar la postura corporal que encontraba*), venían obreros de finca, peones. Sí, gente que trabajaba en la casa, que iban a los barrios de Ciudad del Milagro. Yo entraba con la certeza de lo que tenía que hacer, no había consultado a nadie. Yo cuando entré al B.S.P.A. me tomaba quince minutos para hacer estiramiento y la gente se enganchaba y nos reíamos (*se pone de pie y muestra los movimientos*) Vos hacías eso con una búsqueda de soltar el cuerpo. No te podés meter a leer e interpretar así (*se sienta rígidamente*). Yo analizaba las tiranías, esa cosa, un poco solidaria con el otro. Una vez había una alumna con cara muy triste y charlando descubrí que sufría de mal de amor. Comencé a leerle una poesía de Mario Benedetti, a mí me gusta leer, puse el alma y claro, me acordaba de mi época, pero fue rescatable porque algunos me preguntaban *¿cómo se llama?. Mario Benedetti*, estaban enloquecidos, me pedían que lea más.

Se trabajaba mucho con leyendas, cuentos populares. Ellos traían y se hacían mesas redondas, a veces llevaban mates, tortillas para compartir, mientras se contaban esas cosas, se tocaban los textos de tradición oral y a veces habían momento que la gente cantaba las coplas, contaba de los misachicos...

– YO VEÍA CON LOS LIBROS DE TEMAS CÓMO DESDE TEXTOS COMO *DATOS PERSONALES* IBAN A TEXTOS DE TRADICIÓN ORAL, COMO QUE IBAN Y VOLVÍAN DIFERENTES TEXTOS...

– Yo digo que tienen que ver con la etapa de uno. A mí se me plantea como un desafío, mejorando, perfeccionando un nivel. Alguna vez en el B.S.P.A. trabajé con periódico mural con relación a lo administrativo.

Esto tuvo su pro y su contra porque no se cerró como proyecto, como plan yo busqué un nombre interesante, iba compartido con todo el Colegio, salía de un grupo, se trabajó primero con quienes estaban a favor. Tenía que haber un compañero que se encargue del tema dinero, van a rotar las actividades de producción. ¿Quiénes van a recopilar la información?. La dirección, la administración. Había la parte de clasificados donde muchos ofrecían sus servicios, por ejemplo, soy carpintero, todo el colegio sacaba algo. En ese período fue positivo porque vos te enterabas si querían vender, si eran modistas. Era una sección con mucha respuesta y a veces pagaban. Y había otra parte donde iba el tema de cartas; comenzaron a ir y venir que fulanito estaba saliendo con otra. En fin, como eso estaba en el patio, todos lo leían. La idea era informar a los alumnos, si había actos, quiénes participaban. Había clasificados a nivel local, nacional. Los que escribían a veces tenían que escribir, a veces pasar sin errores.

Las salidas a ver teatro era lindo, había gente que no tenía oportunidad de salir y bueno... cuando salíamos era noche de gala, muchos nunca habían ido al centro. Estamos hablando de una población de empleadas domésticas, amas de casa.

Luego se escribía, se explicaba por qué les pareció interesante, qué pasó en la obra, qué vieron. Ahora el sistema depende de cada director, antes era más general. El tipo de adulto de ahora es diferente al de antes, ahora son más jovencitos.

La organización del B.S.P.A. anterior, ésa que vos tenías las cuatro horas juntas te permitían salir. Ahora tocan el timbre enseguida, no hay tiempo, está mecanizado, no hay margen, hay eventos culturales desaprovechados.

- EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN ABRÍA MÁS LOS CAMINOS.

- Sí, había posibilidades. Es necesario llevarlos a una charla pero estamos limitados, por el tiempo.

ENTREVISTA N° 6 (COORDINADORA GENERAL)

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.E.	N.C.	Otros	U.P.	2	M.P.P (justicialista) M.P. E.

- LA IDEA ES IR CHARLANDO LO QUE FUE, QUE DE AHÍ VAMOS SACANDO COSAS.

- ¿Te acordás de la idea del Proyecto piloto, que nosotros decíamos que tiene que ser proyecto piloto siempre? En el B.S.P.A. hay cosas que aprendí profundamente, en la acción misma, es como "tal cosa sucede, tal otra..." y el tema de la innovación era como que nos mantenía en vilo, eso es lo que se pretende hacer hoy en el sistema educativo, lo que pretende la Ley Federal de Educación, lo que nosotros hacíamos en el B.S.P.A. y no lo ha logrado porque la gente ha tomado el envase y ha vuelto a meter el contenido viejo no sirve para nada.

El tema de mirar la realidad, nunca se ha tratado de aplicar la teoría en la práctica sino que la practica suscitara lo teórico, ¿vos te acordás cómo fue el inicio, cómo empezamos?

- NO, TENGO BORRADAS UN MONTÓN DE COSAS.

- Yo me acuerdo de las preguntas que nos hacíamos, me acuerdo era..., ¿te acordás de la enseñanza media?... ahí empezamos. Agarramos un mapa de la provincia de Salta y empezamos a pasear sobre el mapa. Surgió el tema del bachillerato para adulto *¿qué es un bachillerato para adultos?*, ésa fue la primera pregunta, un lugar que reúne gente que se fue del sistema. *¿Por qué se fueron?* porque había mucha oferta, en la primera época de Romero, hubo escuelas secundaria...

- Y ESTABAN LOS D.I.N.E.A., QUE TENÍAN MUCHA POBLACIÓN...

- Dos o tres que eran nacionales. En la escuela de adultos iba el chico rezagado, el que no iba a la escuela con los cánones tradicionales, digamos, ni vespertina, un poco con problema de conducta, esa población. Nuestro caso fue otra población, porque fue otra la mirada. Yo creo que al darle una mirada para el grande- grande, empezó después a bajar la población en cuanto a edad.

- ME PARECE QUE ESO ES LO QUE GENERÓ...(PORQUE EN LAS ENTREVISTAS SALE)-LO QUE PARECE UNA ESPECIE DE MÍSTICA EN LOS INICIOS QUE DESPUÉS SE VA PERDIENDO. CON ESTOS ADULTOS-JÓVENES NO SABEN QUE HACER.

- Nosotros tomamos la población adulta- adulta y además, marginadas del sistema. Porque cuando nos preguntábamos quiénes iban a las nocturnas, al Juan Calchaquí ¿te acordás? iban los pibes que no eran asimilados en el sistema provincial, el

grande-grande no iba porque se sentía incómodo, porque las temáticas no eran para esas personas. Ésa era la certeza. Nosotros partimos de dificultades, yo me acuerdo que era un desafío. La otra pregunta era buscar profesores, quiénes querían meterse en una experiencia como ésa. El sistema formal no nos daba mucho crédito, recién lo reconoce a los tres años. Un caso típico es O. M. (*nombra a un profesor del medio*) donde él vio... sale de la educación tradicional con toda su estructura de pensamiento su formación y va haciendo así. (*hace un giro con las manos*)

– UNO DE LOS PROFESORES QUE ENTREVISTÉ, QUE ES COMUNICADOR SOCIAL, ME DIJO QUE ÉL TIENE LA IMPRESIÓN DE QUE LOS B.S.P.A. SIRVIERON PARA QUE LA GENTE ARMARA SU ROMPECABEZAS INTERNO...

– Hubo mucha visión mesiánica. El B.S.P.A. fue una organización con todos sus períodos, de nacimiento, desarrollo, y el tema fue que cada uno se sintió en su organización, no en la oficina del Estado donde desarrollaba un proyecto o un ámbito educativo técnico determinado. *¿Esto es una empresa privada? No, es un organismo del Estado...*

Lo que pasa es que nosotros poníamos el paraguas de un proyecto piloto como para resguardarlo, para ponerle nombre, nosotros decíamos la familia B.S.P.A., qué significaba eso, todo eso es lo organizacional, todo eso es una estructura, una metodología propia, eso es propio de la organización, no es una institución tradicional que ya viene dado el objetivo, nosotros construimos nuestro objetivo, que existía en la realidad... Porque había una necesidad, apareció el B.S.P.A..

Yo me acuerdo en la escuela Roca, un señor grande, de cincuenta y pico, hablaba..., y cuando yo hablé del B.S.P.A., que era una necesidad a partir de cada persona que era dejada de lado del punto de vista de la educación tradicional y que habían quedado marginados y entonces esto era una posibilidad para aquellos que querían hacerlo pero no tenían dónde y el medio, dijo que agradecía ese concepto pero que muchos de ellos no era que habían quedado marginados sino que se habían automarginados, *“muchos de nosotros no estudiamos de vagos, no porque no estuvieran dadas las condiciones, porque no queríamos...”* O sea que fue provocador, fue un poquito más allá. Creo que la idea mesiánica fue un poco eso: *“nosotros somos los salvadores de la humanidad”* Bueno... éramos muy jóvenes en edad, con experiencias..., ahí está lo mesiánico. Queríamos resolvernos el problema cada uno de nosotros..., nuestro propios lugares, nuestras propias necesidades personales. Decíamos: *“estoy haciendo lo que me gusta, lo que me hace sentir bien, que me promueve como persona”*

– ESO ES UNA COSA QUE YO ME PREGUNTABA PORQUE ENTREVISTÉ A LOS DOCENTES FUNDACIONALES DEL ÁREA Y UNA DE LAS COSAS QUE SALE ES ESTO DE LAS TRAYECTORIA DE LA GENTE. EN GENERAL, TODOS COINCIDEN EL RECORDAR EL FUERTE LIDERAZGO. YO ME PREGUNTABA CUÁL ERA LA TRAYECTORIA TUYA CUANDO LLEGÁS AHÍ, CÓMO TE HACES CARGO DE ESA HISTORIA DE ADULTOS.

– Llego de un camino innovador yo me recibí de muy jovencita. En la universidad me ofrecen cátedras cuando estaba terminando la Licenciatura. Me di cuenta que el mundo de la educación me gustaba mucho y en ese momento comenzamos a trabajar

en la Universidad con gente que veíamos la deficiencia... que la cuestión era que no sabían estudiar, que no se organizaban para el estudio, que no tenían metodología y con un grupo buscaba cómo ayudar a organizar al aprendizaje, sobre todo en una etapa de ingreso a estudios universitarios donde todavía no se había sistematizado una metodología para acceder a un conocimiento que sí estaba sistematizado y organizado. En ese momento el estudio universitario estaba muy organizado, el conocimiento..., te estoy hablando de la década del '74 -'75. Esto va acompañado – en mi caso personal– de un proceso político en donde todos los jóvenes estábamos embarcados en un proceso político muy fuerte, donde los procesos sociales estaban en ebullición, donde la gente quería incorporarse a lo popular, no como un tema teórico sino como una construcción social concreta. Hacer la revolución fue como un eje de nuestra existencia y no metido hacia adentro sino hacia lo donativo, fuera la procedencia que fuera. En mi caso, era el tema de la Iglesia, de los curas del tercer mundo, grupo juveniles, con catequesis. Un poco todo era esa cosa que envolvió a los de mi generación. Por esas épocas nos encerramos en el trabajo universitario porque ya se venía el golpe y lo que no se podía hacer hacia fuera... porque había mucha violencia, mucho corte, nosotros nos fuimos desarrollando adentro de una Universidad que, por ser privada... Además, como era la Universidad del Salvador, podíamos desarrollar algunas cosas como estar siempre compartiendo cosas con gente que siempre estaba en la innovación. Salimos de los ingresos particulares de carrera y organizamos lo que se llamó el CAUS, ambientación universitaria, ambientación universitaria... Y ¿a qué ambientábamos?, en todo lo que era educación a nivel universitario y trabajábamos mucho con el rol del profesional, la conciencia que cada profesional debía tener con que eso le venía dado porque es donación, para que estés al servicio de los demás... Nosotros trabajábamos el sentido del servicio siempre en esa lógica. Nuestra generación fue formada así, es decir, no era para quedárselo, lo que uno tenía había que ponerlo al servicio de los demás. Por eso no se equivocaron cuando eligieron esta generación y fue masacrada como fue masacrada porque fue una generación que actuó por ideales. El ideal no es una cosa teórica para leerlas en los libros y nada más. Miles de personas dieron su vida por eso, eso marcó nuestra generación. Y creo que también la ausencia de nuestra generación en los hechos de hoy en lo que está sucediendo en la Argentina, como que no aparece reemplazando todo este estado de locura es porque fue muy marcada y muy perseguida. Y el miedo –más allá que uno diga no tenemos miedo, antes...– porque tenerlo ahora es como inevitable. Nuestra generación estamos, somos pero no nos vemos, no se ve en la sociedad nuestro accionar, creo que sigue siendo una generación muy fundante...de trabajar concretamente. No se nos pagaba por hacer política, sino que nosotros sacábamos de nuestros bolsillos, poníamos la guita para comprar carteles. Escribíamos, era la fecha de la invasión inglesa y nosotros hacíamos toda una elaboración: qué significaba, qué es el imperialismo, una proyección personal y social...

Esa es un poco la historia, y –después que nos bajaron de la Universidad– seguimos trabajando en el tema de metodología de aprendizaje, dábamos cursos en colegios secundarios. Siempre en el camino de innovación...

– LO QUE VA SALIENDO DE LAS ENTREVISTAS SON COSAS MUY DE LOS '70 COMO DE PROMOCIÓN CULTURAL, DE ANIMACIÓN SOCIO-

CULTURAL. EN LO QUE CUENTA LA GENTE DE LA EXPERIENCIA DEL B.S.P.A. ERA ESO, ¿CÓMO SE HABÍA IDO CONFIGURANDO ESA IDEA DEL TRABAJO CON LOS ADULTOS?

– El trabajo con los adultos... ya te digo la pregunta que fundó todo fue ¿cómo hicimos todos nosotros nuestra educación?, cada uno fue medio catártico, pusimos sobre la mesa cómo hicimos... y las experiencias fueron muy similares: estereotipados, encasillados, teóricos, desligados de la experiencia personal. Eso fue la primera tapa, qué es lo que vivimos, era recuperar nuestra memoria y a partir de eso cómo hubiéramos querido vivir y ahí empezó a aparecer una escuela secundaria distinta,

Pusimos los NO primero: no queremos una escuela secundaria vulgar y silvestre porque no nos sirvió. Cómo debería ser la que sí nos serviría a nosotros. No había gente afuera del sistema y adentro del sistema, los que estábamos adentro, estábamos adentro.

Lo que nosotros nos planteábamos era ser distintos, no ser distintos por ser originales sino porque era la única manera de hacerlo. Cuando tomábamos elementos de la educación tradicional no nos interesaba repetirlos sino recrearlos...

– V.A. (*menciono a uno de los entrevistados*) EN SU ENTREVISTA ME DECÍA, HABLANDO DE CÓMO SELECCIONABAN LOS TEXTOS Y DEMÁS, “*TODO LO QUE NO ERA CANÓNICO, LO TRANSGRESOR ERA PRESTIGIOSO*”...

– Había textos muy fuertes y si el nombre del autor era muy pesado le cambiábamos el nombre al autor. Recuerdo lo de Bonasso, que en ese momento era muy pesado y se lo cambiamos.

Muchos creyeron que yo tenía una idea previa y yo no la tenía, yo descubrí lo que podía ser cuando estábamos haciendo todo, yo lo descubrí con todos, si no hubiese existido el B.S.P.A., yo no lo hubiera podido hacer ¿entendés? Apareció el B.S.P.A. porque había una necesidad y la necesidad se generó porque apareció el B.S.P.A., es como un hecho de creación, es automático. Se dio porque a todos se nos fue apareciendo la forma de armar eso, cada uno puso lo suyo. No es que yo tenía todo pensadito, no dejé nada por hacer... me costó salir de la experiencia B.S.P.A.

–ESO ES GENERAL, INCLUSO LOS DOCENTES QUE SIGUEN AHÍ ME DICEN QUE VUELVEN A USAR LAS CARTILLAS, COMO QUE MARCÓ LAS TRAYECTORIAS PERSONALES.

– Eso es bueno y malo, a mí me detuvo varios años de mi vida porque nada iba a ser mejor que eso. Lo que más me impactó es que nos enseña a actuar de una manera y a crecer, fue un continuo crecimiento en calidad y cantidad. Yo lloré mucho el B.S.P.A., fue una experiencia tan hermosa, es una de las cosas por las que me fui de Salta, yo no era más que B.S.P.A..

Las últimas innovaciones fueron muy costosas, porque cada uno... –por más que sabía que vivía en una organización altamente movilizadora– también se fueron creando seguridades, lugares de poder...

– CÓMO VA CONFIGURÁNDOSE EL EQUIPO, CÓMO VA JUNTÁNDOSE CON LA GENTE...

– El hecho de que el sistema educativo formal nos diese la espalda, total, absolutamente..., nosotros éramos lo último... Además, trabajábamos con una población que para el sistema educativo era innombrable, porque decir adultos... son los marginados del sistema... La educación formal... a pesar de que yo era directora de nivel... La educación formal decía “no existo”... Cómo sacábamos los docentes... porque ahí, al principio, nos planteábamos las áreas, tuvimos claro que no era por materias: “*no es un bachillerato acelerado, no es un bachillerato común, no es por materias...*” “*Las evaluaciones van a ser totalmente diferentes...*” Todos empezábamos como a construir la casa a ver “*¿qué materiales le vamos a poner?*”, elegimos los materiales y así empezaron a salir las áreas de conocimientos y talleres de aplicaciones para una formación según la necesidad ¿Qué necesita esta persona adulta para sistematizar sus conocimientos previos? Por ejemplo, después verbalizamos el *yo puedo*, previamente era partiendo de la persona hacia el sistema y no del sistema hacia la persona. No armar la parte educativa, y una vez que teníamos armadita la oferta, ahora a ver quién viene... Y entonces decíamos: “*Para estas áreas, ¿quién la puede dar?*” Sociales... se buscaba un profesor de historia, pero no teníamos gente formada para eso, además los profesores de enseñanza media no querían venir al B.S.P.A.

Las áreas y los talleres aparecían como quienes dinamizarían cada propuesta. Lo que pasa es que tenía que salir de los grupos de docentes. Ahí la primera selección fue convocar a los docentes de media, vinieron muy pocos: B. , A., una de Inglés, M. Ella ponía en los colectivo cartelitos. A. con su experiencia fue un gran apoyo, un gran apoyo fue ver la gente de todos los barrios de Salta. La experiencia se largaba para un centro de 100 personas y se abrieron 5 con 450 personas, de los cuales –a los tres años– se recibieron 410 personas. No existió casi el desgranamiento en esta población.

Yo me acuerdo que hacíamos la reunión y cada uno le decía a sus amigos y la cosa era quiénes no están contaminados del sistema formal de educación , quiénes no van a trabajar en una clave del programa, porque al venir gente que no tenía práctica universitaria, en aula, en realidad vino a aprender en el proyecto, no a dar toda su sabiduría. Cada uno se fue formando en la práctica y cada uno invitaba a los profesores que conocía. Cuando hicimos los talleres, Laboral Sindical, por ejemplo, relevamos qué cosas tienen que estar por ser personas adultas y allí configuramos las áreas y talleres.

Debajo de B.S.P.A. teníamos el lema “*Por una educación popular de Salta a la Nación*”, porque en realidad, el sistema educativo es el gran articulado, ellos también listan. Nosotros partimos del lugar de la persona, no del sistema por eso fuimos marginados...

– LO QUE LA GENTE RECUERDA ES QUE TENÍAN COMO UNA FORMACIÓN PERMANENTE, PERO SIN EMBARGO OFICIALMENTE ESTA FORMACIÓN NO ERA ACREDITADA. HABÍA COMO UN SISTEMA INTEGRADO DE PERFECCIONAMIENTO...

– El sistema integrado es lo que hoy se entiende como las verdaderas formadoras de perfiles laborales. Nos adelantamos mucho, por eso quedó como una experiencia encapsulada. La formación en servicio, que la educación formal siempre la tomó como un certificado más del currículo personal... Nosotros hicimos esa formación en

el tiempo, la construíamos entre todos...Era como un bloque que iba creciendo, pensábamos ¿qué hicimos?, ¿cómo lo hicimos?, ¿qué cosas funcionan bien?, ¿qué cosas no funcionan?, ¿qué cosas hay que modificar? Para eso paraba todo el B.S.P.A....Esos cortes nos permitían reflexionar pero al mismo tiempo crecer de una manera distinta, porque nosotros criticábamos y a través de las críticas podíamos innovar en aquellos aspectos que no cerraban, en lo que estábamos haciendo. Hoy, una unidad académica no vale tanto por los certificados que da si no por la idea que se tenga.

B.S.P.A. fue eso, desde el sector popular, desde lo popular. Dos años después de la experiencia B.S.P.A., hay unas elecciones en Salta y yo me reía y me emocionó porque la gente que integraba la lista era gente B.S.P.A.; es decir, movilizó la persona en términos de participación, de dignificación, porque eso es muy importante, porque al principio era el tema de la terminalidad de estudio y la posibilidad del mundo laboral y al poco tiempo empezamos a hablar de la dignificación social de la persona, que modificaba todo lo otro, al principio no se puso ese objetivo...

– Y ES LO QUE ORIENTABA –APARENTEMENTE– LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS DE LAS ÁREAS, ESO EXPLICARÍA CÓMO SE SELECCIONABAN MUCHAS COSAS.

– Se leía desde la gente, acá no era un abstracto, estaba adentro...; gente como docentes, alumnos, coordinadores...

– EL FINAL FUE DURANTE LA GESTIÓN JUSTICIALISTA.

– Sí, fue Cornejo, él no entendió... Yo lo fui a ver, a hablar por la experiencia de las cooperativas, eso hubiera sido muy bueno. Yo me acuerdo que había conseguido unas películas de todo un pueblo cooperativizado, había cooperativas que ponían en nexo todo, la distribución, producción... Ahí fue que lo intenté en ese momento... porque el B.S.P.A. había crecido en cuanto a calidad y cantidad de personas, se hablaba entre egresados que participaban activamente como si siguieran estando en el B.S.P.A., los alumnos, los docentes, los coordinadores, la misma organización conducía... no las personas, porque las personas estamos carentes de poder para conducir. Allí yo lo que hice fue constituir el grupo madre como para poder visualizar una salida porque sino el B.S.P.A. terminaba en el sistema formal, fagocitado por él... El fin de la historia era inevitable, pero la posibilidad era abrirlo de forma tal que cada uno..., nosotros éramos una red nos mandábamos mensajes con computadoras, todo hacíamos con computadoras. Las innovaciones, las resoluciones y los nombramientos docentes los hacíamos con computadoras. Esto fue una pelea, con el ministerio porque ellos decían *¡Cómo con computadora!*. Entonces, todas estas redes, el hecho de que nos reuníamos en consejos asesores..., esta orgánica la queríamos utilizar para entrar en cooperativas. Hubo una cooperativa en Rosario de Lerma y en la zona tabacalera, los alumnos y docentes empezaron a formar una cooperativa e hicieron una cooperativa de crédito. Se juntaban varios productores, juntaban sus bienes y desde allí pedían créditos y los dividían para todos. En Orán estábamos tratando de organizar una cooperativa de logística que pudiera ser un lugar de consumo y luego –para cada una de las comunidades...– y a su vez, determinados centros de grandes sectores de la provincia formaran cooperativas de

producción... Entonces formábamos cooperativas de consumo, de producción y logística, con los centros B.S.P.A.. Ésa fue la propuesta que yo le llevé a Cornejo. Nosotros estábamos en los B.S.P.A. en los colegios secundarios y decíamos que lentamente sacábamos a los B.S.P.A. de la órbita provincial y los constituíamos en una organización privada, social... Después se llamaron O.N.G. a todas estas cosas, en ese tiempo organización social, en donde terminábamos pagando servicio por el alquiler de las aulas. Me acuerdo que habíamos hecho una escala en donde íbamos sacando porcentaje del pago del alquiler, del pago de los docentes y a medida que el producto de las cooperativas fuese entrando al sistema, entonces íbamos sacándolo de la órbita provincial y creándolo como organización social. Tuvimos entrevistas con el I.N.A.C., en ese momento había muchas presiones políticas, Romero y Cornejo² se peleaban... el partido Renovador por el otro lado... Se hacía presión en el sistema, todos querían los votos del B.S.P.A. porque era lo más dinámico del programa y ésta nos parecía la forma de que ya el B.S.P.A. dejara de tener que hacer lo que marcaba la educación provincial y se independizara. Viajé a Bs. As, hablé con Nino Salonia, que era el Ministro de la Nación, como para convertirlo en un sistema nacional y fuimos a hablar con la gente del I.N.A.C. que era el Instituto Nacional de Cooperativas. Les explicamos cómo era el sistema de cooperativizar y nos ofrecieron asistencia técnica para trabajar en cada uno de los lugares y hasta allí es donde se llegó...

Acordate que cuando yo ya me había ido, varios centros: Orán, Tartagal, se independizaron, se negaron a hacer lo que les decía educación y los consejos asesores asumieron la conducción de los centros... Durante varios meses funcionaron en forma autónoma.

– LA GENTE ME DECÍA DE LA MOVILIZACIÓN TRATANDO DE SALVAR EL SISTEMA...

– El tema no era salvar el sistema, el sistema no es salir a la calle a decir “*quiero trabajar*”. La discusión no era: vamos a pedir que el B.S.P.A. siga, no era pedir más sino que siga como estaba. La única posibilidad era que se fuera del sistema. Que no esté atado a la estructura del gobierno y sí a la comunidad...

– ME QUEDÉ PENSANDO EN EL TEMA DEL APRENDIZAJE Y QUE UNA DE LAS CRÍTICAS AL SISTEMA B.S.P.A. ERA QUE NO ENSEÑABA CONTENIDOS. ME ACUERDO QUE CUANDO IBA A LOS TERCIARIOS ME DECÍAN: “*HACÉ UN BUEN DIAGNÓSTICO PORQUE AQUÍ HAY MUCHOS EGRESADOS B.S.P.A., ES MÁS, NO VAS A PODER TRABAJAR...*” ¿CÓMO SE ENCARÓ ESO AL NIVEL DE LAS ÁREAS Y TALLERES?, PORQUE HABÍA OBJETIVOS QUE ERAN CONTENEDORES DE LAS ÁREAS Y TALLERES...

– El objetivo del B.S.P.A.... ese objetivo se tenía que traducir en el objetivo en cada uno de los talleres específicos... por eso las cartillas eran tan importantes, por eso el material tenía que ser propio, porque el objetivo era propio para el programa y para el área... Es como un gobierno nacional, que en cada partecita del territorio no

² La entrevistada alude a los dos gobernadores que se sucedieron en la provincia. Para entender la afirmación es necesario recordar que el B.S.P.A. se fundó durante la gestión del primero, Roberto Romero y vivió fuertes cambios y limitaciones durante la gestión del segundo, Hernán Cornejo, como parte de la interna partidaria.

significa nada si esto no adquiere una personalidad hasta llegar exactamente al metro cuadrado que corresponde, si no, es una expresión de deseo y el B.S.P.A. no era un hecho teórico, era concreto, era un aprendizaje de adultos en todo el sentido de la palabra. Se le exigían cosas que los iban formando... La gente no vivía el aprendizaje como una cosa tediosa sino que era como alegre, como algo lindo...

A mí me había dicho una gran opositora, G.B., cuando nos encontramos por casualidad: "*¡Ay, yo no había entendido al B.S.P.A.!*" A mí me dio satisfacción porque ella fue una gran opositora. Realmente el B.S.P.A. fue revolucionario, el reconocimiento me puso contenta porque fue un gran esfuerzo. Yo veía cómo cada uno de nosotros nos transformábamos, yo veía cómo algunas personas venían con una gran inseguridad y al poco tiempo tenían mucha seguridad. Los profesores eran muy jóvenes y sin embargo ¡peleaban con una energía...!

En el B.S.P.A. yo quería probar todos los caminos, *¿cómo puedo hacer esto?*. ¡Había enfrentamientos para hacer las cosas mejor!...

- SE DIJO QUE SE USABA POLÍTICAMENTE AL PROYECTO...

- Se dijo mucho eso, pero fue un invento...

-SE DECÍA QUE ERA UN PROYECTO JUSTICIALISTA, PERO LA GENTE QUE FUI ENTREVISTANDO COINCIDE EN AFIRMAR COINCIDEN QUE NUNCA SE LES PREGUNTÓ QUÉ PENSABAN, PARA QUIÉN MILITABAN...

- Las entrevistas que hacíamos para ingresar eran para saber si las personas convenían al proyecto, todo lo que convenía a esta organización podía entrar y los que no, quedaban fuera. Otro tema era la conformación de los consejos asesores fueron núcleos de conducción, tenían poder de decisión pedagógica...

Una vez el coordinador tenía que dejar la coordinación en Embarcación y se enteraron en el Consejo Asesor de que él presentaba la renuncia y entre ellos armaron la terna de candidatos para ser coordinadores del centro. Ellos tomaron los profesores que tuvieran título docente para la enseñanza, que fueran bien vistos por la comunidad... todo escribían en el acta... La terna se la presentaban al intendente y a los representantes de las fuerzas vivas de la localidad, comprometieron a todos para la decisión.

Yo me acuerdo que habíamos crecido tanto... éramos treinta y dos centros y necesitábamos conseguir algunos organismos de poder económico en ese caso para que nos solventaran cierta movilización de salir del sistema. Salonia nos propuso el tema de convertirlo a nivel nacional, pero también había otras líneas con los sindicales y no les resultaba muy simpático trabajar con los B.S.P.A.

Los Consejos Asesores eran muy importantes, las decisiones eran por consenso, marcó mucho las relaciones con las personas...

Nos juntábamos los viernes para analizar el funcionamiento... como nos costó lo de los talleres recreativos, nadie quería jugar, sentían que era perder el tiempo...

Otra cosa interesante es que -si los profesores no estaban de acuerdo con las cartillas- podían plantear otra propuesta, eso fue muy importante...

- LOS DOCENTES RECUERDAN QUE IBAN A TRABAJAR EN EL GRUPO DE CARTILLA.

– Fue un trabajo curricular constante. Nosotros fuimos adelantados a la época, muchas de las cosas que se plantearon en la Ley Federal nosotros ya las habíamos hecho, todo el espíritu de la Ley es éste: un espíritu innovador, flexible...

ENTREVISTA N° 7³

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.E.	C.	P.L	U.	2	G.C.

- BÁSICAMENTE ESTOY BUSCANDO EL RELATO DE ESTA EXPERIENCIA, O SEA, LO QUE ESTOY CHARLANDO CON LA GENTE ES UN POCO LA HISTORIA COMO ENTRÓ AL B.S.P.A., CUÁL ERA SU TRAYECTORIA HASTA ESE MOMENTO PERSONAL...

-¿Qué?, personal ¿no?

- PERSONAL, TOTALMENTE PERSONAL, RECUERDOS... CÓMO SE IBA CONFIGURANDO EL TRABAJO CON EL ÁREA...CÓMO SE IBA TRABAJANDO, DIGAMOS...

- Bueno, vamos a ver qué sale, haremos todas las pausas que haya que hacer...
(señala el grabador)

- LA IDEA ES QUE LO CHARLEMOS LIBREMENTE, SI QUERÉS LO APAGO...

- Por eso..., después te digo todo lo que sigue... todo sólido, lo que salga... A mí estas cosas...

- VOS ESTÁS EN EL B.S.P.A. PRÁCTICAMENTE DESDE QUE SE INICIÓ...

- Se creó en agosto del '86 y sí..., yo estoy desde febrero del '87...Prácticamente desde los inicios, porque hubo nada más que un período. Creo incluso que fue más corto que lo habitual porque empezó después de toda la organización en agosto del '86 y si yo estoy desde febrero del '87...

- ¿ YA COMO PROFESOR O COMO COORDINADOR?

- Como estoy, cómo entro yo..., la persona que estaba al frente de la creación del Bachillerato para Adultos fue C. de A. Y C. había sido mi supervisora en el colegio Juan Calchaqui⁴. Yo había ganado por concurso, pero en tercer lugar, digamos...Las dos primeras personas no aceptaron y yo acepto la dirección del Juan Calchaqui que era un colegio con adolescentes ya crecidos, digamos con adolescentes adultos; digamos... no era fácil, creo toda esa...

- ERA UN NOCTURNO

³ Este entrevistado cumplió en el sistema diversas funciones: docente, responsable de cartillas y coordinador de centro. Por ello, su lugar de enunciación y sus dichos oscilan permanentemente por el recuerdo de las tres funciones.

⁴ Se trata de un colegio de la ciudad de Salta que atiende a sectores populares. Los orígenes mismos se esta institución están ligados a una demanda y movilización concreta de la comunidad barrial que luego se oficializó.

- Un nocturno que quedaba en Orán y Laprida, funcionaba en la Esc. Armada Argentina. Entonces, digamos, yo venía con una experiencia de... no diré de educación de adultos pero eran jóvenes crecidos ya. Y también he sido director del Reyes Católicos⁵, yo renuncié a mediados del '86 como director del Juan Calchaqui y me volví a mis horas cátedras del Reyes Católicos y seguía como profesor frente al curso...Mmmm...habrá sido enero, febrero mismo cuando vuelvo a ver a C. de A. en la plaza 9 de julio y me pregunta si yo estaba interesado en trabajar en el Bachillerato para Adultos. Entonces, yo le dije que no podía porque era en el mismo horario que en el Reyes Católicos...No me acuerdo, pero probablemente tenía el cupo de horas cubiertas, entonces me dijo que podía afectarme con el B.S.P.A.. Entonces me dijo: "*Si te interesa, yo te afecto las horas del Reyes Católicos*". Entonces yo dije que sí, por razones personales, porque ya terminaba mis lecciones de italiano, dije que sí, y yo ingreso como profesor de Lengua y Literatura o de Comunicación y Expresión, no me acuerdo cómo se llamaba en febrero del '87, con las 22 horas afectadas del Reyes Católicos.

- ¿INGRESÁS AL CURSO?

- Ingreso al curso, en ese momento está de coordinador el profesor de Historia, B.A.

- EN EL CENTRO N°4.

- Sí, que está en la escuela Alberdi, en Caseros al 1000, en el '87. Al año siguiente o dos años después funcionaba una subsede del Centro N° 4 en Barrio El Progreso, en Santa Lucía, entonces se necesitaba profesor. Al comienzo los profesores iban rotando en los distintos centros educativos, y me preguntaron a mí. En el '87 trabajé como profesor en El Progreso pero en lo que es el B.S.P.A....

- SIMULTÁNEAMENTE VOS ENTRASTE A HACER CARTILLAS...

- Simultáneamente, sí al equipo de cartillas que si me acuerdo bien estaba A. O. Luego P.S. Las veintidós horas estuvieron distribuidas en cartillas, la subsede, se acomodaban según las necesidades del sistema... Yo tenía algunas horas en el Progreso, que -además- por la zona preferían hombres... Fue muy grata la experiencia, yo iba a dar clases los sábados porque la gente quería trabajar...Había tiempo extra, que la gente se enganchaba. No íbamos a recuperar, eran clases de apoyo...

- ¿EL ÁREA SE LLAMABA COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN?

- Luego hubo una variante, no sé si dentro del sistema B.S.P.A. o con otros sistemas pero hubo una variante...

- ¿VOS TE ACORDÁS POR QUÉ ERA ESA DENOMINACIÓN?

- Eso estaba tratando de acordarme, no te olvidés del tema con el que nació el B.S.P.A., que era "yo puedo", era significativo. Acordáte que tenía que ver con una ideología que se pretendía...Diferente, *coordinador* en vez de *director*; *centro* en vez de *colegio*, *comisiones* en vez de *curso*...Y estas denominaciones de las materias que se empezaban a trabajar con áreas, Lengua y Literatura era para Letras; o, si bien es

⁵ Se refiere a otro colegio nocturno de la ciudad, ubicado en el sector opuesto al del Calchaqui.

cierto que Comunicación y Expresión fueron dictadas por profesores de Lengua y Literatura, creo que lo que se pretendía era que fuera más abarcador...Y pareciera que sí, la mayoría de los profesores eran profesores en Comunicaciones Sociales...Creo que sí, desde lo propuesto había una interiorización de que el área debía ir mas allá de la mera enseñanza/aprendizaje, de la mera Lengua y Literatura.

Y vos te acordás, por ejemplo, cómo se acordaba... Se iban armando las cartillas porque todo el mundo revalorizaba las cartillas... Yo lo que me acuerdo era que con Á. tratábamos de ser creativos, sacábamos de la bibliografía, pero había toda una intención de producir material...

-¿TE ACORDAS DE ALGUNOS TEMAS, ACTIVIDADES?

- Tanto a Á. como a mí nos quedó el apodo de Pirincho, yo no me acuerdo si habíamos trabajado.. yo no me acuerdo si para poner en un texto distintos sustantivos para revisar la clasificación semántica... Pero habíamos hecho un tema que empezaba "El Dr..., a quien llaman Pirincho..." o algo así y seguían... Después a partir de ese texto que había sido producido por nosotros venía con una serie de actividades que -yo insisto- había cierto margen de creatividad. Independientemente de la urgencia con que había que hacerlo porque ese material se distribuía por los distintos centros de la provincia.

- Y EN ALGUNA ÉPOCA PARECE QUE ESCRIBÍAMOS NOSOTROS, PORQUE DE ESO SE ACORDABA P.S ..., QUE CON LA MÁQUINA DE ESCRIBIR O RECORTES...

- Pero yo creo que era un material que se distribuía uniformemente a toda la provincia, no sé si posteriormente..., pero éramos poco centros. Luego se fueron creando otros en el interior. En la capital estaban los tres que funcionaban en Alberdi, Roca y la Zorrilla. Sí, en la Roca eran dos ¿y el Intersindical? Los que quedamos de aquella época somos son E. C. y yo...

- NO SÉ SI ELLA FUE DE LAS PRIMERAS...

- No, en el '91, cuando se da la transformación de los B.S.P.A., en el sistema normativo se accede por Junta. Los que permanecemos fuimos R. Z. que estaba en la Zorrilla. Antes del '90. Porque yo era coordinador en la Zorrilla.

- YO HE TOMADO COMO RECORTE EL PERÍODO QUE VA ENTRE EL '86 COMO CREACIÓN HASTA EL '91. PORQUE AL ENTRAR POR JUNTA PARECE QUE CAMBIARON UN MONTÓN DE COSAS...

- En el '91 cambia por política, yo ingresé en el '87, no sé si fue en el '88 o '89 cuando deja Á. la coordinación y yo asumo el puesto -por C.de A.- como profesor a cargo de coordinador con las 22 horas y no estoy ya frente a curso. Y en el '91, cuando se produce la cosa oficial, ingreso como oficial en febrero o marzo.

- LA GENTE LO RECUERDA COMO UN IMPORTANTE MATERIAL DE APOYO...

- Yo creo que el proceso de elaboración de las cartillas fue con menos presiones, yo recuerdo que en el SIMAD, por cuestiones de tiempo, empezábamos períodos

simultáneos y eran equipos formados por profesores de letras, música, plástica. Eran pocas horas...

- EN EL CASO DEL B.S.P.A., LAS CARTILLAS ¿SE HACÍAN SÓLO CON LOS DOCENTES DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN?

- No, éramos un grupo, nosotros -de letras- hacíamos las cartillas para el área de Comunicación y Expresión. Hacíamos una cartilla para alumnos y otra para docentes. Me parece que las más extensas eran las cartillas para alumnos o me parece que a veces se agregaban material específico para docente. Trabajaban en el área los profesores de Lengua. Había veces que tenían que trabajar con el equipo de cartillas, porque tenían sugerencias o consultas.

Yo -pensando en nuestra área de cartilla- yo me veo trabajando en las oficinas de la calle... la inicial, Pellegrini...

- DESPUÉS EN LA URQUIZA...

- No me acuerdo qué, pero los profesores aportaban como actividad...

- ¿CÓMO SE ORGANIZABAN CONTENIDOS? ¿LINEAMIENTOS CURRICULARES?

- No, no, los tengo vagos... pero me parece que nosotros hacíamos una secuenciación para los períodos. Unos apuntes para orientar... Pero no era algo demasiado sistematizado, nosotros íbamos armando... En el '87 empezó el segundo período y en el otro cuatrimestre, el otro. Imaginemos que en el '87 reelaboramos qué iba en el 1º, 2º... creo que hicimos una secuenciación de ejes temáticos por nivel, y entre los tres niveles, a manera de orientación conductora.

Yo me acuerdo que nosotros trabajamos el monólogo... no sé si uno idealiza esos inicios... por los objetivos claros... Lo que tratábamos de hacer era acercar los textos a las experiencias de la gente... El promedio de edad ha bajado de veintitrés a dieciocho años, no te olvidés... En ese entonces el mínimo era veintiuno y el promedio superaba los treinta... Lo que se trataba de hacer era provocar un encuentro en los que no eran lectores avezados, que vayan descubriendo en la Literatura elementos... no de identificación, pero sí significativos...

Yo recuerdo el proceso enseñanza/ aprendizaje... Viniendo de la experiencia del colegio de adolescentes... la disciplina de la gente grande del aula... el atender, interesarse, agradecer lo que se está haciendo... La disciplina en el aula era una característica propia de la gente que participó, no se tenía que recuperar la disciplina en el aula...

Había que revisar las cartillas, las actividades eran orientadas. Había margen de creatividad para los profesores pero nadie tenía experiencia en la educación de adultos, la adquirimos en la práctica. Digamos... desde que se crearon los B.S.P.A., los estudiantes de la Universidad hacen sus prácticas en los B.S.P.A., pero hasta entonces, nada. Los profesores seguían las consignas, se apoyaban en las cartillas. En ellas iban textos que se enseñaban en el cuarto.

Yo trabajé en varias cartillas... Por ejemplo, *Crónica de una muerte anunciada*, que hice unas cartillas de treinta cartillas con actividades... En ese momento se iba a habilitar la didáctica de la lectura creadora de Lacau. Se va a revisar ahora... Pero

mucho de lo que siguió de la lectura creativa, la interacción... salieron de ahí... Para trabajar *Crónica*... se hacían consignas diferentes para cada estudiante.

– YO TE PREGUNTABA PORQUE EN LAS ENTREVISTAS ME SALE QUE EL TRABAJO CON *CRÓNICA*..., POR EJEMPLO, FUE MUY POSITIVO. Y COMO LA SIGUIERON TRABAJANDO...

– Ah, sí, yo lo disfruté..., otras habrán sido comprensión de texto, otras eran de contextualización...

En otras épocas, cuando se hacían las jornadas en la Roca, con G. como coordinador, es otra etapa. También estaba la que coordinaba L... Empezó el sistema con la asignación de dos horas extra clases para los profesores, que era para preparar las clases, hacer una serie de tareas que –lamentablemente– con el tiempo no fueron aprovechadas. Eran horas pagas y se hicieron obligatorias como para dar cumplimiento a esas horas clases.

En un momento estaba L. en lo que se llama el B.S.P.A. central y había jornadas. A veces dramatizaban situaciones escolares.

Por ejemplo, habíamos hablado de la subsección del Progreso, se convirtió en una unidad independiente, Centro N°1. Ahí asumió la coordinación R. Z., dejó ser subsección de la Alberdi.

Otras de las cosas es que había mucho trabajo con la escritura y con textos. Habíamos implementado claves de autocorrección. Estaba en relación con el “yo puedo” que la gente se exprese. Se trabajaba mucho la oralidad.

Se funcionaba muy bien. El inicio del período lectivo del '87, antes que sonara el timbre, con T. R., téníamos angustia porque no sabíamos qué íbamos a decir con cuatro horas de clases. Luego los dos coincidimos que nos resultó corto. Era, toda una jornada, una materia, era productivo. Implementamos estrategias para que los alumnos –que eran trabajadores– la sobrellevaran. Pero –por otra parte– el ritmo de trabajo de los estudiantes, que algunos habían dejado hace quince años el secundario, yo creo que también esas cuatro horas de una misma área... también tenían que ver con los tiempos de aprendizajes de los alumnos, si el ritmo de aprendizajes era más o menos lento, por la pérdida del entrenamiento. Yo creo que el hecho de cuatro horas de una misma área era aprovechada.

– DE TODOS MODOS DEBÍA EXIGIR UN CRITERIO DE ESTRATEGIAS A DESPLEGAR...

– Sí, el ritmo de aprendizaje –de acuerdo a las experiencias– era aprovechado. Otras de las cosas era que se evaluaba al día...

– HABÍA UN TRABAJO CON LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA CREADORA ¿NO?, ¿QUÉ OTROS TEXTOS ?

– Yo creo que sí. Otros de los textos, *Datos Personales*... Las actividades no eran copiadas, era recreación del texto a partir de lo personal. Las actividades había que pensarlas...

– ¿CÓMO SE LOGRABA ESE TRABAJO CON TEXTOS DENSOS, COMO POR EJEMPLO, *GRIS DE AUSENCIA*, TEXTO FUERA DEL CANON LITERARIO

ESCOLAR Y CON UN GRUPO DE GENTE QUE NO TENÍA HÁBITO DE LECTURA O LAS COMPETENCIAS SUFICIENTES?

– Tal vez esa virginidad permitía acercarse a los textos, aún sin experiencia lectora. Se leía Aparicio, *Las sobras*, *Último modelo*, *Crónica del diluvio*, *Relato de un naufrago*, *Sombra de Fondo*, eran libros nuevos. La virginidad permitía que no pusieron reparos...

– SALÍAN A VER OBRAS, PRESENTACIONES DE LIBRO...

– Yo siempre fui, cuando era profesor. Como director siempre he favorecido estas salidas a presentaciones de libros, obras de teatro....

– ¿Y ALGUNA EXPERIENCIA DEL AULA O FUERA DEL TIEMPO ESCOLAR CON LOS ALUMNOS? ¿FERIAS, SEMANA DEL ADULTO...?

– Una vez, en la Esc. Alberdi, se hizo una feria provincial muy grande, vinieron de Güemes, de todos los B.S.P.A. Era cuando estaban los talleres alternativos, porque los coordinadores podían proponer: electricidad, telar. Y hacían buenos trabajos, la feria fue muy grande...

A partir de los talleres de teatro –que tenían que ver con el área de comunicación, que era esta cosa de sentarse, improvisar, trabajar en equipo– que se repite en la Zorrilla y Alberdi...

Yo me acuerdo que dictaba talleres de teatro y pedí una licencia y me encomendaron que fuera yo el suplente porque no había quién lo haga...

– SI TENÉS QUE HACER UN BALANCE EN RELACIÓN ESTRICTA CON EL ÁREA O EN GENERAL, ¿CUÁLES DIRÍAS QUE HAN SIDO LOS ACIERTOS Y CUÁLES LAS DEUDAS?

– Los cambios que sobrevinieron a la etapa de creación llegaron muy rápido y no se pudo solidificar la primera experiencia, porque –como toda cosa nueva– hubiera necesitado tiempo de ajuste y afirmación.

Eran necesario los ajustes en cuanto a la organización, disciplina. Al comienzo, los tiempos –independientemente del horario tope y las cuatro horas para una misma disciplina– el tiempo lo manejaba el profesor es decir: 8,30- recreo 10'- módulo. No había timbre sino que quedaba a criterio de los profesores. A lo largo de 1 y ½ la gente circulaba por el patio. Yo creo que eso, el de poner en manos de cada uno ese tiempo de aprendizaje, no permitió tomar conciencia del valor del tiempo del aprendizaje. En el recreo, la gente pululaba, no había aprovechamiento. Los cambios no alcanzaron a permitir que se solidificaran...

ENTREVISTA N° 8

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.I.	C.	P.L.	U.	I.	

- Lo que pasaba es que yo hice ahí mi primera experiencia de docente.

- BUENO VOS SABÉS, ESO PARECE QUE ES UNA DE LAS COSAS MÁS INTERESANTES QUE ESTOY ENCONTRANDO... EN GENERAL, ERA TODA GENTE QUE RECIÉN SE ESTABA INICIANDO, QUE SE INICIABA A LA DOCENCIA AHÍ...

- Es súper bien eso, es más... vos me obligaste a ir ...

- ESO TAMBIÉN MUCHOS ME LO ESTÁN DICIENDO PERO LA VERDAD ES QUE YO NO RECUERDO DEMASIADO...

- Yo me debo haber encontrado con vos por ahí, en la Rayuela, o fuimos a tomar un café. Vos me dijiste: "*Che, ¿así que te has recibido?.- Si, ayer me había recibido, estoy durmiendo...-Anda al B.S.P.A.,* me dijiste. Ahí entré a trabajar, yo... que pensaba no trabajar por un buen tiempo. Empecé ahí pero empecé en la Escuela Beltrán. Estaba haciendo una suplencia a S. H.. Bueno, trabajé dos semanas en la Esc. Beltrán y después ella renunció a mitad de año, y entré a tomar yo esas horas, mayo del '88. Bueno, ya me quedé ahí. ¿Te acordás que ahí nos designaban a término? Todas estas cosas que pasaban ahí... Bueno, y después seguimos todo este proceso de cambios que hubo, que era por cuatrimestre, después quedó el sistema éste que conocemos... Nosotros..., conseguí también horas en el Centro N° 2. Al año -digamos- de haber estado trabajando en el Arenales entré a trabajar ahí. Yo renuncié a mis horas en el colegio Yrigoyen⁶, que también era con adultos, para quedarme directamente en el nocturno. Me quedé en el B.S.P.A., eso hice...

-¿Y POR QUÉ DEJASTE EL YRIGOYEN QUE PODÍA SER MÁS ESTABLE?

- Y... porque prefería el B.S.P.A., porque eran adultos, eran personas mayores, digamos... todos eran mayores que nosotros en ese momento.

- CLARO, ERA LA ÉPOCA EN QUE ENTRABAN CON VEINTIÚN AÑOS CUMPLIDOS...

- De veintiún años... y entraban muchos más grandes, eran personas mayores. En ese sentido, yo prefería... o sea, el trabajo del B.S.P.A. me resultaba más grato, si se quiere, pese a que tenía algunos inconvenientes con el aprendizaje porque era gente... ¿te acordás?, en general era que habían dejado hace veinte o treinta años... Era

⁶ Se refiere a un colegio céntrico, nocturno, de la época.

mejor trabajar con este grupo bien definido de adultos, que con el grupo del Yrigoyen que eran chicos.

– ¿EN QUÉ SENTIDO ERA MEJOR? ¿PORQUE NO TENÍAS PROBLEMAS DE DISCIPLINA?

– No tenía problemas de disciplina y tenía mucha... encontraba que tenía mucho interés de aprendizaje en estas personas, señoras y hombres grandes. Ellos te preguntaban así... con mucha humildad, con mucha vergüenza a veces, si se quiere, pero te insistían cuando no entendían cosas..., cuando no aprendían, ellos me perseguían... Yo me acuerdo que sonaba el timbre y seguíamos nosotros, este... con personas que les costaba ¿no?. Pero ellos tenían muchas ganas, mucho interés, te preguntaban muchas cosas, conseguían sus cartillas..., cometían muchos errores, pero había muchas ganas de aprender, en ese sentido me resultaba mil veces más cómodo.

– ¿Y TE ACORDAS MÁS O MENOS CÓMO ERA LA POBLACIÓN DE ALUMNOS? ¿CÓMO ESTABA COMPUESTA ADEMÁS DE LA EDAD?

– Cómo decirte... En un principio empezaron las amas de casa, esto era una novedad para ellas, primera posibilidad de inserción que tenían en un sistema educativo y... policías, muchos empleados de la policía, muchas enfermeras había bastantes, ¿qué otra cosa tenía?... no me acuerdo, che, qué otra...

– CLARO, PORQUE PARECE QUE ERA OTRA DE LAS CARACTERÍSTICAS ¿NO? EN LAS ENTREVISTAS ME DECÍAN QUE PARECE QUE ERA COMO QUE, DE ALGUNA MANERA, EN ESE MOMENTO EL TÍTULO LES SIRVIÓ A MUCHOS PARA MEJORAR LA SITUACIÓN LABORAL, SALARIAL...

– En ese momento dado era una exigencia, digamos, primero ¿no?, cuando se inició el B.S.P.A., el B.S.P.A. vino a dar respuesta, digamos, a personas que habían quedado marginadas de otros sistemas. Pero después en la administración pública se exigía el título secundario y entonces tuvimos muchos empleados municipales, se agregaron muchos empleados dentro de la municipalidad, los agentes de tránsito, por ejemplo.

– ¿VOS TE ACORDÁS, POR EJEMPLO, ADEMÁS DE LA POBLACIÓN, CÓMO SE ENCARABA EL ÁREA?

– En el área se trabajaba en conjunto, había un equipo en su momento, equipo de cartillas se llamaba, era el responsable de la elaboración del material didáctico que utilizábamos y habían encuentros que ya no me acuerdo si eran semanales o mensuales, ya no me acuerdo... Siempre teníamos algún encuentro con alguien, con un psicopedagogo, con alguien del sistema educativo... Se trabajaba en equipo, había un equipo de cartillas, digamos, teníamos puestas en común de lo que realizábamos, los ajustes de cartillas, las propuestas que teníamos de los centros y además eran trabajos inter-área, trabajábamos dramatizaciones, situaciones de aula. En las reuniones, intercambiamos experiencias y después trabajábamos por área. Sí había un asesoramiento pedagógico, había un equipo. Las propuestas se canalizaban por esa vía, ahí estaba L.C., S. C., de dinámicas de grupo...

- ¿EL QUE TRABAJABA TÉCNICAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL?

- Por ahí empezamos con las ideas de educación popular y todas esas cosas...

- ¿ESTA COSA DE LA EDUCACIÓN POPULAR ESTABA INSTALADA?

- Yo creo que no se discutía, pero en las jornadas siempre salía la necesidad de completar, de insertar de algún modo en el sistema educativo al adulto. ¿Te acordás que iba de la mano del plan para completar la primaria? Se daba simultáneamente con el plan de alfabetización nacional. Si uno hiciese una estadística, del '86-'91, veríamos que ha sido el período más fuerte de alfabetización de adultos. ¿Te acordás que al principio hubo un poco de resistencia, no hubo noción de que el adulto podía estudiar?

- INCLUSO YO ME ACUERDO QUE ERAN MUCHAS CRÍTICAS POR LA REDUCCIÓN DE CONTENIDOS...

- Exacto, y que decían que en tres años era imposible. Finalmente, partimos de la base que esto había empezado pensando en las materias por áreas, la reducción de contenidos estaba pensada en función del tiempo, la idea era trabajar todo en la escuela, ésa era la consigna que teníamos al principio, que el momento de trabajo era en la escuela. El trabajo era verte con las cartillas, porque eso sí, había que tener mensualmente, permanentemente había que ir a ver qué tenían de nuevo, porque nos iban completando, eran cartillas que te daban por parte y ése era nuestro material de trabajo, además del ingenio.

- ¿CÓMO HAS VIVIDO VOS EL TEMA DE LAS CARTILLAS? PORQUE..., YO LE DECÍA A OTRA PERSONA, ADEMÁS, HOY A LA DISTANCIA ME HE PUESTO A PENSAR QUE ERA COMO UN FUERTE CONTROL TÉCNICO...

- Siempre lo he valorado como una forma de organización importante. Si vos hacés hoy una visita por los distintos centros, te das cuenta de que es caótico cómo se organizan los contenidos. Vos tenés hoy que no hay lineamientos, no hay criterios. Las cartillas te daban cierta libertad, pero vos trabajabas un primer período y vos sabías que era mucho más coherente el tema de la movilidad. Un alumno que se iba de un centro a otro tenía la posibilidad de insertarse sin ninguna dificultad pero ahora, si se cambian, hay mucha distancia entre lo que uno ha planificado. Las cartillas eran un punto de partida para que te organices.

Nosotros hacíamos encuentros, reuniones mensuales, evaluábamos el trabajo, venía gente del interior. Si bien cada uno se iba adaptando a las características de la región, pero lo referente a las áreas era más organizado.

En este momento, los lineamientos curriculares no existen, y no existieron después de ese equipo de cartilla. Yo siempre me acuerdo de las persecuciones al sistema, siempre lo querían sacar al sistema de adulto, siempre fue una lucha conjunta de los alumnos y docentes y sobrevivió con muchas modificaciones. Pero en el caso de las cartillas no hubo después otro equipo que trabajara con eso, habían unas cartillas muy ambiguas, que vos con tu ingenio tenías que imaginar para el 1° y el 2°, qué podías... Eso fue después del '90... En el '97 se comenzó con el desorden, somos regímenes especiales que es una cosa general donde está inmersa toda la

educación – no sólo para adultos– con características diferentes. El CENS⁷ tenía una estructura y el B.S.P.A. otra, para unificar eso había que analizar eso... El tiempo era distinto, tres años uno, el otro cuatro... Las edades de los alumnos eran distintas, la estructura también. Habría sido valioso un equipo docente que pueda trabajar con dinamismo curricular general que sirva de punto de partida...

El B.S.P.A. es un sistema que tiene características comunes, la población estudiantil, por ejemplo es gente que trabaja, etc. No es tan grande la diferencia, a mí me decían que tenía que planificar lo de la periferia de una manera distinta...

– PERO AHORA HUBO UNA ADECUACIÓN CURRICULAR...

– El año pasado salió para los EGB, te ponen una propuesta abierta. Pero en el polimodal hubo cosas que no tenían sentido. Decía “se recomienda prestar atención a la bibliografía de la orientación”, ¿cuál? ¿no sabías?. Después... “libros de se recomienda la literatura de *Facundo* y la biblioteca borgeana”. ¡Eran cosas para cubrir!, no son sugerencias de contenidos, no son coherentes, era fundamentación y los contenidos actitudinales pero los conceptuales no estaban claros....

– EN SU MOMENTO ¿POR QUÉ FUE ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN? ¿POR QUÉ AHORA ES LENGUA Y LITERATURA?

– Es que los contenidos estaban pensados como áreas y no como disciplinas aisladas.

– ¿Y QUÉ DISCIPLINAS INTEGRABAN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN?

– Lengua, literatura, artes plásticas, comunicaciones sociales... En ese momento no hemos trabajado con talleres de folklore, ésa fue una de las fallas. De todos modos era más abarcadora que poner Lengua y Literatura, nos daba una posibilidad más grande en la selección de contenidos.

– ¿TE ACORDÁS POR EJEMPLO QUÉ CONTENIDOS? ALGUNA EXPERIENCIA...

– La experiencia que me pareció fructífera fue el tema de los coloquios integradores. En ese sentido, puedo decir que trabajábamos por área. La idea de los coloquios era que era una evaluación general de la que participaban todas las áreas. Después se habló mucho de la oralidad y la escritura, pero en aquel momento la gente trabajaba mucho más la cuestión de la oralidad. Los coloquios eran trabajos integradores de investigación sobre temas de interés de actualidad. Después había defensa de los trabajos frente al grupo de docentes de las áreas y todos participaban. Yo sé de centros que hacen coloquios, porque eso se rescató como positivo, pero sólo interesa el área que lo pidió, no participan todos, se ha perdido la esencia. En ese momento se hablaba del MERCOSUR y de otras cosas y los coloquios terminaban a las dos de la mañana.

– ADEMÁS DE ESTE ROL DEL ÁREA EN EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD, ¿QUÉ OTRO PAPEL JUGABA EN LOS COLOQUIOS?

⁷ Actual denominación de los ex centros DINEA

- Lo que pasa es que el área en ese sentido estaba bien, era un contenido transversal, se trabajaba con Sociales, Naturales porque antes de los coloquios había otras propuestas donde los alumnos y los profesores trabajábamos en conjunto desde la lengua, grabaciones de las entrevistas, investigaciones, ellos tenían los temas puntuales de las áreas y en Comunicación hacíamos los diseños de cómo iban a hacer, si lo hacían como entrevista, con informes, con búsqueda bibliográfica...

- YO VEÍA EN LOS LIBROS DE TEMAS MUCHOS AUTORES Y TEXTOS DEL INDIGENISMO, DESDE EL CHILAM BALAM HASTA SCORZA...Y ME PREGUNTABA SI SE DESDIBUJABAN LOS CONTENIDOS DEL ÁREA EN FUNCIÓN DE LOS DE SOCIALES...

- No, es más, el Área de Sociales tenía más claro el objetivo, todas las áreas apuntaban a la cuestión regional. Y los textos en literatura se prestaban para este trabajo. Habían muchos acuerdos institucionales que ahora se han despersonalizado. Ahora, los coordinadores quieren ser directores. Los trabajos institucionales eran interesantes, en ese trabajo se pensaba qué convenía, y muchas veces seleccionábamos en conjunto textos, actividades, había un buen trabajo intectual.

- POR EJEMPLO, ¿TEXTOS DE QUÉ TIPO?

- Teníamos muchas sugerencias en las cartillas, se tenía lo regional y mucho se pensaba en la cultura latinoamericana. Eso se abarcaba mucho en Sociales y Comunicación y Expresión. Después los mismos documentos nos proporcionaban material y si uno iba al B.S.P.A. central te proporcionaban material...

- ¿ EN ESOS TEXTOS NO HABÍA COSAS DEMASIADO COMPLEJAS?, ¿SE PODÍA LEER ESA LITERATURA CON LOS ALUMNOS?

- En el 5° período ya podíamos leer ensayos, yo me acuerdo de "El doble mensaje estelar", de Kovadloff, que es complejo... ¡Ya me acuerdo porque se llamaba Área de Comunicación y Expresión!, porque en el 5° y el 6° teníamos los trabajos estos con música, plástica, literatura. Hacíamos semiótica, cuando trabajábamos los símbolos, señales, teníamos que hacer escuchar "Las cuatro estaciones" de Vivaldi, interpretar "Las cuatro estaciones" en función de después la diagramación de la ciudad que habíamos tomado de ejemplo "El nombre de la rosa", mirá qué tipo de textos manejaban los chicos...

- ¿ELLOS LEÍAN *EL NOMBRE DE LA ROSA*?

- No, tomaban fragmentos para reconocer indicios, señales que eran lo que estaba en la selección de contenidos y con lo que decía la música, en función de algún texto que estaba sugerido en la cartilla mapas, gráficos. En 6° se leían textos muy complejos, con gente que tenían tal vez menos experiencia de lectura que probablemente tienen los chicos de ahora.

- ¿ CÓMO SE LOGRABA ABORDAR ESOS TEXTOS?

- Había una disposición en los alumnos, había interés, vos proponías y ellos tenían mucho interés, el adulto iba por su propia iniciativa y después pasó esto que los chicos van mandados por los papás. Es difícil, no se prenden mucho, no hay ganas. En ese momento había muchas amas de casas y a veces señoras nulas. Yo le prometí

a una señora que la iba a aprobar el día que ella escriba una oración entera sobre el renglón porque se salía y no se entendía, ella en el 4° avanzó. Imaginate cómo eran las ganas, rehacer, rehacer... No te olvides que estaban los recuperatorios reales, no estos falsos de profundización que no sirven para nada, pero en ese momento se trabajaba con el periodo de recuperación y para el alumno era importante, vos lo orientabas, era real, luego se sacó y quedó al criterio del profesor. Una de las fallas del sistema de educación...- y el B.S.P.A., que es regímenes especiales pero entró en la misma bolsa- es el sistema de evaluación, es ambiguo, cada docente dice: *"Yo no quiero venir a perder el tiempo, lo apruebo"*, nosotros evaluábamos conceptos MB, B, R, I, y no alcanzaba. Había algunos que eran más que buenos y entonces queríamos el sistema numérico y cuando lo tuvimos se vino el desorden. Ustedes vean... Antes era clarísimo, habían cronogramas de actividades, ahora nos queda a criterio...

- ¿EN ESA ÉPOCA EVALUABAS CLASE POR CLASE?

- Había un concepto de seguimiento, vale muchísimo lo que el alumno va progresando, poco a poco, pero un día aparecen en una evaluación y no saben que es permanente. La planilla de seguimiento tenía un casillero en donde estaba el objetivo y en función de eso era la evaluación... trabajábamos con los conceptos de seguimiento y después se hacía la evaluación integradora.

- ¿EL OBJETIVO LO PONÍAN USTEDES O VENÍA DE CARTILLA?

- Nosotros lo proponíamos porque los de la cartilla eran ejes temáticos comunes, pero había posibilidad de armar los contenidos. Los objetivos los proponía el docente en función de los ejes temáticos.

- ¿QUE ACTIVIDADES HACÍAN?, YO ME QUEDÉ ENGANCHADA CON LA SEÑORA QUE NO PODÍA ESCRIBIR UNA SOLA LÍNEA... ¿CÓMO SE HACÍA CON LOS TEXTOS COMPLEJOS?

- Ahora es ambiguo porque nosotros nos decimos ¿dónde pongo la novela?. En el otro momento sabíamos que en el tercer período había que leer una novela, íbamos haciéndolo paulatinamente... en primer año, la selección era de textos cortos, variados; en segundo, cuentos más largos. En el tercero, se leía una novela. Este proceso hacía que en el cuarto trabajáramos literatura y en el quinto, ensayo; sexto, coloquios, pero también había trabajos exhaustivos.

Teníamos claves de corrección comunes. Hacíamos hincapié a la autocorrección, en el aula observábamos las claves. En el cuarto período veías el avance en cuanto a la lectura, escritura y a la oralidad.

- ¿VOS ME DECÍAS QUE EN EL CUARTO SE INTENSIFICABA EL TRABAJO CON LITERATURA, ¿TE ACORDÁS CÓMO?

- No, pero el equipo de cartillas pensaba en el avance...

- ¿SE TRABAJABAN FRAGMENTOS O LOS ESTUDIANTES TENÍAN SUS LIBROS?

- Con fotocopias, y los chicos hacían sus propias cartillas. También se trabajaba mucho grabando radioteatro, escucharlo; un poema y comentarlo en el curso; una

entrevista y comentar. Cuando trabajamos la variedad lingüística también teníamos textos que recolectamos.

– ¿QUÉ OTRAS EXPERIENCIAS, CINE, TEATRO?...

– Sí, asistíamos y los chicos tenían un taller de teatro, y ellos habían hecho una puesta en escena de la *Isla desierta* con un profesor de teatro. Los alumnos compraban sus novelitas, no como ahora que les compro yo las fotocopias porque la coordinadora dice que hay deserción porque se les pide muchas fotocopias. En ese momento, un alumno de más de cuarenta, leía la novela. Luego tuvimos un coordinador bastante creativo que exigió el uso de un diccionario para charlar con un político en una campañas políticas. Luego conseguimos donaciones los alumnos leían *Rosaura a la diez*, *Crónica del Diluvio*, que es difícil. Los alumnos conseguían material de apoyo periodístico, había interés, hoy es la ley de menor esfuerzo.

– ¿A QUÉ CREÉS VOS QUE SE ATRIBUYEN ESOS CAMBIOS?, PORQUE EN LO QUE TODOS ME CUENTAN YO VEO QUE HAY UNA ESPECIE DE MÍSTICA DE ESOS TIEMPOS DE LOS INICIOS...

– En los inicios era muy organizado, coherente había un objetivo clarísimo que era alfabetizar al adulto que no había tenido oportunidad, que necesitaba concluir sus estudios, pero que no tenía cabida en ningún huequito del sistema. En la escuela 17, que era un rancho en Villa San Antonio, había prejuicios pero sin embargo el clima era muy cálido...

– ¿CÓMO SE LOGRA ESE CLIMA Y LA ORGANIZACIÓN?

– La edad del estudiante, que era un adulto responsable de sí mismo y tenía terror al fracaso..., ya venían del fracaso... Había un elemento que era de mucho orgullo, que era el de pasar de un período a otro. Eran logros..., en un mismo año el estudiante había terminado un año. Habían actos de colación a mitad de año.

– ¿Y LOS COLOQUIOS INTEGRADORES ERAN AL FINAL DE CADA PERIODO?

– Al final de 6° período, el tiempo final de los alumnos, cuando ya estaban por egresar...yo por ahí me los encuentro y me dicen todavía "*Cuando aparecieron los primeros alumnos del B.S.P.A. nos expresábamos mejor...*" Lo que pasa es que en las aulas uno de los objetivos era la participación, ésta se evaluaba, todos participaban. En ese momento, el centro era chico. Después vino esta idea de tener no sé cuántos alumnos, setenta para que queden treinta. Definir cosas dentro de la institución... Tomábamos casos de indisciplinas pero que no se dio el caso. Pero pedagógicamente, los alumnos en el consejo asesor tenían fuerza porque ellos no estaban de acuerdo con un docente... hacían sus cuestionamientos, habían respuestas. En este momento no hay una estructura jerárquica.

– ¿HABÍA CALIDAD EN LOS APRENDIZAJES?

– Sí, con seguridad. En contenidos era escaso, pero la población era particular. Se le enseñaba a interpretar un texto simple, todos hablábamos un mismo código porque cada profesor sabía que tenía que hacer...

– VOS DECÍAS ALFABETIZAR...

– Leer la realidad en un sentido amplio, en el área teníamos la idea de que había que meterse en los procesos sociales de ese momento... y –como eran adultos– eran más duros... pero se observaba avance, ahora entran y salen igual. No hay apoyo, no hay claridad, los tiempos..., estamos frente a un sistema especial. Tenemos tres años para trabajar y las cosas no están claras. En eso ganábamos... antes estaban pensados los tiempos, los objetivos, ahora no hay espacios de reuniones mensuales. El B.S.P.A. era atípico, había hecho unas propuestas revolucionarias para la época y ahora hemos retrocedido, hemos perdido lo que eran las áreas, los contenidos para esa población de adultos y después el tema de evaluación. Antes lográbamos que en cuarto período escriban un ensayito ¿por qué no ahora?

– ¿ CÓMO SE LOGRABA?

– Con los procesos, era muy secuenciado, estaba bien pensado. Tomábamos cosas de la gramática, lectura, sugerencias de lectura y actividades. En las cartillas habían actividades para mejorar la escritura, la atención, la comprensión...

– A NIVEL DE LA ESCRITURA, ¿SE ESCRIBÍAN TEXTOS DE OPINIÓN?, ¿DE CREACIÓN?, ¿QUÉ ESCRIBÍAN PARA LLEGAR AL ENSAYO?

– Sí, escribían..., empezábamos con fundamentaciones de ideas, qué cosas podían decirse para llegar a una sola idea y se ve que iban respetando lo que es el proceso de escritura porque en el cuarto, uno de los trabajos era el ensayo. No escribían tantos textos como ahora, sólo hacían los de la descripción, todo apuntaba a que en el cuarto se logre una cosa y en el quinto, otra. Habían dos orientaciones que respondían a diferentes características. También se trabajaban los textos de las otras áreas en función de la orientación. Se desarrollaba el espíritu crítico, ése era el objetivo. Nosotros no adoctrinábamos. Habían materias que les enseñaban las leyes como laboral sindical. Cuando se lo cambió por “El hombre y la justicia social” comenzó la primer distorsión porque no sé cómo funcionaba. Antes íbamos a trabajar con el grupo de cartillas.

– ¿ EL INTERÉS DE LOS DOCENTES ERA PORQUE SE LES PAGABA LAS HORAS EXTRA DE CLASES?

– Había un clima, interrelación, se decía que había una familia... uno iba con aportes, sugerencias. Las jornadas eran para todos. Antes habían eventos como bailes, la semana del adulto inter-B.S.P.A., se hacían encuentros, teatros. Ahora en el B.S.P.A. entró mucha gente que no sabe nada del adultos, y –desde el tratamiento– el colega es torpe. Antes asistíamos a la escuela Zorrilla en donde hacían concursos. Asistíamos a la Sociedad Española, a las presentaciones de teatro, había interés. Se hacía la misa del B.S.P.A., en la que iban las autoridades, ahora no.

Ahora te voy a contar, que empezaron también las infidelidades..., habían casos que el marido iban a buscarlas, para matarlas a balazos, golpearlas... Las mismas profesoras tuvieron problemas con los esposos porque dicen que hablaban con gente grande y divorcios hubo muchos. Porque el ama de casa tenía una razón de salir, conocía gente, y había una mirada distinta sobre cada uno, cambiaban los hábitos...

El B.S.P.A. abría centros en donde el sistema educativo no había llegado.

Una vez encontré un profesor y me dijo que sus mejores épocas fueron las del B.S.P.A., tuvo una buena experiencia...

- OTRO DE LAS ENTREVISTADOS ME DIJO QUE PARA ÉL FUE UNA EXPERIENCIA INOLVIDABLE PORQUE SE SENTÍA ÚTIL, HABÍA GANAS DE APRENDER, QUERÍAN SUPERARSE. LOS CURSOS DE AHORA QUE TIENEN ADULTOS SON LOS QUE TRABAJAN BIEN...

- Con respecto al régimen de disciplina, se ha perdido bastante. A nivel institucional dicen que el adulto no necesita el mismo tipo de control, yo estaría de acuerdo si fueran los adultos de antes, pero ahora son de 18 años, no son adultos ni niños, no tenés un objetivo definido, algunos límites institucionales tienen que haber, ahora está muy light, se escapan..., hay que tener un régimen... Se pueden tener 40 faltas y entran al curso en julio, los pases no tiene límites...

ENTREVISTA N° 9

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.E.	N.C.	P.L.	U.	1	-

– ESTOY TRATANDO DE RECONSTRUIR LA ÉPOCA FUNDACIONAL DEL B.S.P.A., LOS INICIOS DE ESTA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, SOBRE TODO EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA...

– Trabajábamos mucho con teatro, con la expresión, que pudieran expresarse, decir lo que sentían...

Es toda una historia digamos...de que no tengan vergüenza y bueno... porque ya lo íbamos trabajando de a poco durante el año, ése era el trabajo casi final... Vos lo ibas preparando de a poco, cómo te digo... que... bueno... que *podemos tratar de contar la historia sin pronunciar palabras...*, después *leamos esto, cómo representaríamos* y así se iban soltando. Después ellos no tenían dramas de ir a ensayar los sábados...

Muchas veces lo hacían en las casas de las señoras, y eran los maridos que ayudaban a llevar las mesas, sillas, manteles, floreros.

– TODO UN ACONTECIMIENTO FAMILIAR...

– Claro, también, porque habían hijitas, también. Me acuerdo lo que pasó con *La casa de Bernarda Alba*, que ellos seleccionaron el último cuadro, entonces hubo un señor que se sintió muy importante porque les explicó lo que pasaba en los primeros cuadros.... Explicaba al público, se iba, y quedaba inconclusa la historia porque se iba a ver..., entonces todo el mundo estaba pendiente de qué es lo que se iba a ver, y salían las señoras, las compañeras...

– Y ESAS SELECCIONES, DIGAMOS, REPRESENTAR EL ÚLTIMO CUADRO, ¿ERAN DECISIONES DE ELLOS?

– Claro, ellos eran los que elegían..., me acuerdo esa vez hubo para trabajar tres o cuatro textos. Cada uno lo trabajó como quería, ellas optaron por la representación... entonces, hicieron la representación de *La casa de Bernardo Alba*. Otros trabajaron otra obra de teatro, pero la armaron como historieta, entonces hicieron una revista de historietas, creo que era de un agente no me acuerdo...

Papá querido, ésa fue la que ellos transformaron en historieta, ellos se imaginaron cómo eran las cosas. Otros, de un grupo donde había un fotógrafo, armaron una revista, ¿viste esas revistas que salían con fotos, las fotonovelas? Ellos armaron eso, tenían imaginación...Sacaron fotos del parque San Martín, del Cerro San Bernardo, la casa de la abuela de uno de ellos, se habían hecho muchas cosas hermosas... Todo lo tenía, no me preguntes qué lo hice... ¡Eran tantas!...Eran cosas que yo atesoraba, cuando armaron el diario fueron a sacar fotos.

¡Ah!, ¡el diario también!, el diario también circuló en el colegio. No circuló en el grupo, cada uno leyó lo que habían preparado los distintos grupos. Yo no soy mucho de mostrar a coordinación o exponer. Lo compartimos entre nosotros...Eran bárbaros los trabajos que hacían y les demandaba tiempo. Vos veías que tu par también estaba comprometido. Yo me acuerdo que preparaba todas las clases. Yo ahí aprendí lo que en el Vélez no lo hacía, aprendí que tenía que preparar todas las clases, y que año a año me tenía que renovar, no repetíamos jamás un programa, no repetíamos planificación, no podía año a año repetir lo mismo. ¿Viste que hay profesores que tienen hace quince años la misma y ni siquiera le cambian el año?, sacan fotocopias. Yo aprendí que no, que año a año tenías que ver cómo era el grupo para armar más o menos, para armar tu proyecto o planificación.

– ¿ESO TAMBIÉN ERA COMO UNA ESPECIE DE INNOVACIÓN?

– Claro, en ese momento tenías toda la parte de diagnóstico prevista institucionalmente. Porque me acuerdo que en diciembre cuando ya terminaba todo, eran las reuniones para planificar lo que se iba a hacer el año siguiente. Pero todo lo que planificabas ibas a conversarlo en otra reunión, después de tu etapa de diagnóstico, para ver cómo eran los grupos y qué más o menos se podía trabajar...

– Y EL TRABAJO CON LAS OTRAS ÁREAS ¿ERA TAMBIÉN INSTITUCIONAL O VOLUNTARIAMENTE SE DECIDÍAN COSAS?

– Decidíamos cosas de acuerdo a tu relación con el docente porque no te decían: *Ahora tiene que trabajar el de naturales con el de lengua*, no, te unías naturalmente... Había profesores con los que naturalmente uno no podía trabajar y no te podían obligar, que eran los que daban la parte específica de la orientación. Por ejemplo, la O. O. porque ella armaba y desarmaba como se le antojaba y sentía una violación si vos intentabas penetrar en su materia, ella lo veía así. Debe ser la temática de su área, pero yo veo cómo Z., que tiene la misma área..., vos trabajás..., nos ponemos de acuerdo. Muchas veces los proyectos salían de la reunión de Times⁸, porque los viernes te reunías ahí y de ahí surgían...

– HABÍAN “VIERNES DE SOLTEROS” ENTRE LOS PROFESORES...

– Aunque sea un ratito, para charlar qué había pasado y cómo nos había ido... que era otra cosa, tu par o tu compañero, *Che, ¿cómo te fue hoy?*... Si te iba mal, te descargabas y si te iba bien, le dabas buena onda...

– ESTAS ÉPOCAS, FUNDACIONALES, ¿CUANDO EMPIEZAN A RESQUEBRAJARSE?

– Se comienza a romper cuando termina la gente de la Urquiza⁹, cuando se va C. de A..

⁸ Se refiere a una confitería ubicada en el centro de la ciudad, en esa época.

⁹ La entrevistada refiere al emplazamiento geográfico de las oficinas de la Coordinación General que se encontraban ubicadas en la zona céntrica de la ciudad.

– QUE ES CUANDO COMIENZAN LOS CAMBIOS POLÍTICOS...

– Y cuando se hacen los nombramientos políticos de coordinador, ahí vos te das cuenta que no les interesa el adulto, sólo el cargo y cobrar el sueldo. Cuando vos ves que a tu jefe o tu superior le importa muy poco, a vos también te interesa poco. Cuando sabés que hay un coordinador que está trabajando, que te va a venir a observar en cualquier momento, vos también le respondés. Si a él no le importa dejar los sábados, muchos dejan a su familia... porque ahora el tema es *Cómo voy a venir los sábados, yo tengo familia*, pero vos decías *Éste viene...*, ¡era otra cosa!. Y era otro tiempo, en donde la secretaria te iba a abrir la puerta...

– POR LO QUE CUENTAN TODOS, EN ESA PRIMERA ÉPOCA HABÍA UNA ESPECIE DE COMPROMISO, DE MÍSTICA Y ME PREGUNTABA CÓMO SE GENERARA ESA MÍSTICA...

– Pero era porque a los coordinadores les interesaba y la tenían clara, y cuando a vos te dan las pautas claras, sabés por dónde vas a caminar; pero cuando ya no tenés pautas... esas cosas simples: que sea él el que te esté esperando y no que llegue una hora y media después para darte un papel y te diga *Tenés que hacer esto...* No, yo me acuerdo que esos coordinadores se sentaban a la par nuestra y recorriamos diferentes grupos y trabajábamos con los diferentes grupos. La E. –ya en esa época– se iba y se sentaba en la parte de coordinación, es más, ni te pisaba los cursos donde vos estabas trabajando. Vos te dabas cuenta, la chica A., por ejemplo, los sábados ella estaba ahí... y si ella no estaba, estaban tus coordinadores, te esperaban, te recibían y yo creo que ahí vos empezás a cambiar..., vos decís *Si ellos dejan su familia, ¿por qué no la voy a dejar yo?*

– O SEA QUE DE ALGUNA MANERA EL LIDERAZGO MARCABA...

– Marcaba mucho, creo que sin líder no andás, tenés que tener un directivo líder, como ahora te puedo asegurar que las cosas andan tan mal porque muchos coordinadores no tienen compromiso...

– SI VOS TUVIERAS QUE HACER UN BALANCE DE LOS LOGROS Y LAS DEUDAS DE LOS B.S.P.A., DESDE EL ÁREA DE LENGUA Y DE LAS ÁREAS EN GENERAL...

– Logros han sido mucho, creo que se ayudó a bastante gente. Y las deudas..., quizás los tiempos eran cortos. Si lo hubiéramos planificado un poco más, que sea más extenso, cuatro años, podríamos llegar a lo que uno se proponía. Pero será como vos decís, que me grabé sólo los recuerdos lindos, los feos me los olvidé...

– ¿Y DEL ÁREA?, ¿QUÉ DIRÍAS COMO BALANCE DE APRENDIZAJE TUYOS, DE LOS ALUMNOS...?

– Yo aprendí mucho cómo trabajar en el aula por el B.S.P.A., y ¿sabés que me inculcaron siempre los coordinadores?... es que me había recibido y ahí comenzaba mi tarea más ardua que era comenzar a perfeccionarme, que recién comenzaba. Yo aprendí a preparar mis clases, a estudiar, a tratar de estar actualizada por el B.S.P.A., porque se nos pedía eso, se nos hacía leer, y me acuerdo y hubo gente que no aguantó ese ritmo y creo que se terminó yendo... Porque eso también nos enseñaron, a estar siempre estudiando, nunca eran parecidos... siempre cambios, eso aprendí de ahí. Y

la libertad que me daban para trabajar... que después en otros colegios no me querían dar, entonces aprendés a pelearla. Y, bueno, el directivo no quería que lo hiciera, pero vos te encerrás en el curso y tenés al chico y terminás haciendo lo que a vos te parece y los papeles que el director quiere, se lo das y como él quiere...

- ¿CÓMO HIZO EL B.S.P.A. PARA ENSEÑARTE ESAS COSAS? O MEJOR, ¿QUÉ COSAS DEL B.S.P.A., QUÉ CUESTIONES DE LA ORGANIZACIÓN DEL B.S.P.A. A VOS TE DEJARON ESAS ENSEÑANZAS?

- Los cursos que nos daban, vos me decías por qué había tanto compromiso y bueno, porque vos veía que tus coordinadores se preparaban, trataban de capacitarte, te escuchaban. ¿Cómo lo logré?, viviendo en el B.S.P.A., estando, trabajando, compartiendo allí lo bueno, lo malo. Yo me acuerdo de los sábados que nos reuníamos y no era por unos pesos... y no eran porque te los pagaran, Patricia, yo creo que hubo una época que nos dejaron de pagar y lo seguías haciendo y como dice la Z. G., ella siempre lo plantea en Güemes ¿por qué no hacemos la jornada los sábados? Porque ella es de la escuela del B.S.P.A., no le cuesta ir los sábados al colegio, que todo el mundo se le viene encima. Una vez me dijo *¿por qué hacés esto?...* Porque vos estás acostumbrada al B.S.P.A. Primero nos pagaron, pero después dejaron de pagarnos, pero eso no se significó que dejáramos de hacer las reuniones. Después ya no se hicieron más, pero ya te quedó que vos tenías los sábados destinados para prepararte, para armar las cosas, para ir a evaluar qué habías hecho...

- LLAMA LA ATENCIÓN ESTE CLIMA DE LIBERTAD QUE VOS REINVINDICÁS PORQUE UNO PODRÍA CREER QUE POR SER UN PROYECTO POLÍTICO, COMO DECÍAN EN AQUEL MOMENTO, ERA MÁS CONTROLADO...

- No, no era controlado, yo lo que sentía es que te acompañaban... te daban el espacio para que vos en el aula trabajés, trabajés como vos quieras y con los materiales que vos quieras... La cartilla, como te digo, era para guiarte pero no se nos exigían dar textos, hacer esas actividades, pero tenías que respetar ciertos temas, que todos tenían que saber para la evaluación integradora... entonces vos sabías, tenías lo básico para armarlo como vos querías...

- ¿CÓMO DEFINIRÍAS EL ROL DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN EN LA VIDA DEL ESTUDIANTE ADULTO?

- Yo creo que era una de las más importante, porque me acuerdo que tenían que rendir Ciencias Sociales y muchas veces te decían: *¿Nos ayudan a estudiar?, ¿Nos ayudan a hacer el resumen?* Entonces vos leías, armabas el resumen con ellos...

Yo creo que a los chicos no les costaba venir y decirte: *El viernes tenemos evaluación de sociales...* Yo lo que veía era que en Sociales faltaba la parte de geografía. Eran profesores de historia, creo que ésa puede haber sido una falencia..., no se trabajó pensando que la podían dar los dos docentes, quizás...

Vos estabas comprometido con el proyecto, pero un montón de veces escucharás que era así, que estabas trabajando bien, a conciencia... Entonces nos cuestionaban de varios lados, pero también estaba el compromiso de no tener problemas para ir a

las reuniones de los sábados que eran útiles, ahí escuchabas todo lo referido a los alumnos...

Había más compromiso, no había problemas, se trabajaba a conciencia y no era para cumplir el horario y salir corriendo, estudiabas, leías bibliografía. Siempre te daban una lista de libros que te iban a servir...

Los chicos sabían que vos no te sabías todo, y eso era porque eran gente adulta, habían muchas amas de casa que ellas te decían que iban a estudiar para poder ayudarlos a los chicos en la escuela porque traían los deberes y ellas no sabían cómo hacerlos. Me acuerdo que una vez una señora se quedó después de hora, porque quería que le ayude a analizar unas oraciones que le habían pedido al hijo... Muchas eran amas de casas y querían tener la oportunidad de enseñarles, de ayudarlos a los chicos.

- ¡QUÉ LINDA IMAGEN ÉSA DE QUE ELLOS ESTABAN APRENDIENDO Y EL DOCENTE TAMBIÉN A LA PAR!

- Es que aprendían, vos sabías, ellos tenían más experiencias de vida...

- ¿ERAN MUCHOS LOS MAYORES QUE VOS?

- Sí, tuve hasta una abuela, sesenta y cinco- setenta años...

- ¿Y PARA QUÉ IBAN PERSONAS TAN GRANDES?

- Porque ellas querían..., una de ellas me decía que tenía el hijo en Buenos Aires y quería escribir cartas bonitas y entonces ella me mostraba las cartas, que le corrigiera la ortografía para que él vea que ella estaba mejorando...

Algo también del B.S.P.A. aprendiste, que no todos los policías son malos, porque vos entrabas a quererlos a los chicos y me acuerdo que en varias manifestaciones posteriores los veías y no eran los que te iban a pegar el palo sino que trataban que no te pegaran los compañeros. Yo me acuerdo una vez que venía de Güemes, con C.A., M. A., R. D., la A. M. M., que ya murió, estábamos en una manifestación, se armó un lío, largaron una bomba en la legislatura... Era empezar a correr por la placita, íbamos corriendo y R. tenía problemas al corazón, ya no podía correr más y recuerdo que me pilló un alumno mío, que era del B.S.P.A., *Venga, profe, por acá ...* y nos metimos en el consultorio del Dr. L. y cerró la puerta. Era un alumno de la Zorrilla y era policía, por eso vos llegás a darte cuenta que no todos los policías son malos y que el B.S.P.A. les había dado otra visión...

- ESO ME DECÍA P. S., DECÍA QUE ELLA CREE QUE SE LOGRÓ COMO UNA CIERTA MODIFICACIÓN DE ALGUNAS CONCIENCIAS EN EL TEMA DE LOS POLICÍAS. SE ACORDABA QUE HABÍA TENIDO POLICÍAS Y LA LLAMABAN PARA DAR CURSOS EN LA ESCUELA DE POLICÍA, COMO PARA CREAR OTRA CONCIENCIA...

- Claro, vos les decías que una vez que ellos tuvieran sus estudios completos no se quedarán con eso, ellos tenían que comenzar a pensar que tenían que hacer carrera, y algunos han seguido la Universidad. Hay un señor que se ha recibido de contador, del B.S.P.A. de Vaqueros. Y él comenzó a estudiar porque el hijo había entrado a la Universidad y él quería ayudarlo porque había cosas que sabía y después estudió ciencias económicas, hará dos años que se recibió...

Me acuerdo de los compañeros que tenía, yo me acuerdo de la Zorrilla, el equipo de Lengua era lindo, cómo trabajaba y no teníamos problemas, como te digo era el de Sociales o el de Naturales se había olvidado del acto, lo armábamos ahí, no teníamos problemas y cuando teníamos tiempo, yo me acuerdo que le enseñaba a los chicos a armar glosas, armar los discursos, cómo hacerlos... sí eran lindas esas épocas. Yo digo una cosa: el tata lo armó y el hijo lo destruyó¹⁰, bueno justamente es Juan Carlos (Romero), pero el viejo sin tener educación tenía claro lo que quería de su gente, la gente de Salta. En cambio éste trata de boicotear todo lo que puedas hacer en educación. Todo proyecto popular. Yo creo que al viejo le gustaba el proyecto popular, por eso digo lo que el viejo hizo, el hijo lo está tratando de destruir.

Lo peor que les pasó a los B.S.P.A., pasó en la época de Juan Carlos, lo destruyó totalmente el hijo. Al viejo le importaba la gente adulta, los proyectos populares, no sabía, pero te dejaba hacer. En cambio éste puede llegar a saber pero no te deja hacer nada porque por más que el Ministro de Educación haya dicho que el presupuesto para el año va a ser mayor porque va haber más cantidad de alumnos para las escuelas estatales, pero no sé hasta qué punto yo lo escuchaba al tipo...

– VOS SABÉS QUE ESO ES ALGO QUE LA GENTE EN GENERAL HA SENTIDO ¿NO? QUE NO SE PODÍA TRABAJAR CON ESTA NUEVA POBLACIÓN QUE ESTÁ ENTRANDO A LOS B.S.P.A. A PARTIR DE LAS REFORMAS...

– Es que son chicos que fracasaron en todas las escuelas privadas... ¿adónde han ido a caer?... al B.S.P.A., y vos te dabas cuenta que el grupo de adultos que conformaba la población del B.S.P.A. se sentían mal, ¿y ahora?... con esta nueva ley no se lo tiene en cuenta al adulto. En esta nueva ley, se lo ignora completamente... yo he visto el plan que han implementado en el Zuviría¹¹, que era de cuatro años y bueno... quien hizo el plan a seguir en el nocturno fueron los B.S.P.A. y por eso quedó en tres años también el Zuviría.

– ¿ TENGO ENTENDIDO QUE HUBO ENCUENTROS ENTRE LOS C.E.N.S. Y LOS B.S.P.A.?

– Pero en las escuelas de adultos no han participado los colegios de adultos... no han participado... a ellos les han mandado “*esto es y así hay que hacer*” pero yo creo que ellos no pidieron la participación, a ellos no les importa...

– YO SÉ QUE HAN ESTADO COMO UN AÑO REUNIDOS...

– Los colegios normales, nada que ver. Entonces se trabajó en base a los tres años que conformaban siempre el B.S.P.A. y los colegios que tenían cuatro años, perdieron un año. Pero es un disparate, porque se trabajó en base a los tres años, pero con todas las materias, no es por área. Nada que ver con cómo estaba pensando el B.S.P.A.... ni en temática siquiera porque hay que darles un montón de cosas y bueno

¹⁰ La entrevistada está aludiendo a la situación política de Salta, gobernada durante tres periodos por la familia Romero: de 1983 a 1986 por Roberto Romero y desde 1995 hasta hoy por su hijo Juan Carlos Romero.

¹¹ Se refiere al colegio público más importante de la ciudad de General Güemes, a 40 km. de la capital provincial.

lo que se hizo en el Zuviría es priorizar, bueno... qué se va a dar, en base a eso se trabajó pero nada que ver con el B.S.P.A. de antes, ése es el que a mí me gustaba...

- ÉSE ES EL QUE YO ESTOY TRATANDO DE RECUPERAR EN LA MEMORIA DE LA GENTE...

- Lo que a mí me gustaba del B.S.P.A. ése era... ¿te acordás que nos daban los cursos? Se ponía mucha fuerza en capacitarnos para que pudiéramos hacer nuestro trabajo...

- ¿ VOS TE HAS INICIADO EN EL B.S.P.A.?

- No, yo venía trabajando en el Vélez Sarfield y del Vélez me han dicho "*mirá que el B.S.P.A. está lindo, podés entrar a trabajar*" Yo todavía no me había recibido, fue un año antes de recibirme, yo me acuerdo que me habían mandado a Castañares, sí el 7 de octubre de 1988 comencé yo ¿Cuándo comenzó el B.S.P.A.?

- EN EL SEGUNDO SEMESTRE DEL '86, O SEA QUE VOS RECIBISTE A ALGUNAS DE LAS PRIMERAS PROMOCIONES...

- Y bueno, ahí me fui, la coordinadora general que era la que te recibía, la morocha, me explicó bien cómo se llevaba el libro de temas, en qué consistía, qué había que tener en cuenta, que existían cartillas elaboradas por coordinadores... Había un coordinador del área, yo me acuerdo que si tenía problemas, lo consultaba... porque yo de educación para adultos nada, ahí me inicié. La mayoría nos iniciamos en la educación de adultos. Y era aprender todo de nuevo porque te encontrabas con unas caritas totalmente asustadas, pero yo los agarré en la última época y ya venían de dos o tres profesores que no se podían adaptar y ahí caí yo y comencé en Vaqueros... Quizás por eso es mi amor por Vaqueros, pero aparte se trabajaba bien porque yo me acuerdo que M. nos preparaba... M. era la secretaria y ella un poco te preparaba el clima porque vos llegabas y ella estaba con el mate, conversaba... ella te conocía los chicos, te conocía los problemas que vos podrías llegar a tener... *mira este policía se le complicó el horario...* vos cuando necesitabas información de los alumnos, la M. te la daba, ella era la que la manejaba. Y como te digo, en la época de Romero eran esos paros interminables y el planteo era *qué hacemos, esta gente está perdiendo el tiempo, no es como el chico...*, el chico, no va el profesor, es una alegría... para ellos era una complicación porque de Ciudad del Milagro se iban a Vaqueros...

- O SEA QUE LOS ESTUDIANTES NO ERAN SÓLO GENTE DE VAQUEROS...

- La población era más de Ciudad del Milagro, la gente que tenía apuro por recibirse, que trabajaba en la Municipalidad, en la policía, en los diversos estamentos estatales y ahí era cuando nos íbamos a dar clase un profesor de Sociales y yo en el departamento de una de las señoras.

- ¿CÓMO SE ORGANIZABAN SI EL DEPARTAMENTO ERA CHICO?

- El comedor era chico, en una mesa en el comedor y traía de la cocina y éramos diez los que estábamos y entonces se consiguió el pizarrón de la hija, ahí vos les explicabas, ellos tenían la cartilla, les ayudábamos. Había una que tenía que hacer notas para la municipalidad que no sabía cómo armarlas y le explicaba la estructura y

los demás la copiaban y la tenían. El otro día me encontré a la señora y me contó que todavía usa la carpeta cuando tiene que hacer notas...

– ¿COMO CLASE EXTRA? ¿SE HACÍA LOS SÁBADOS O EN EL MISMO HORARIO?

– En el mismo horario, yo salía de la universidad, tenía a la mañana el Vélez, el horario que ella tenía en el B.S.P.A. lo cumplíamos en el departamento, para no perder las clases en tiempo de paros... Y yo al año me recibo, dejo el privado y me voy a Güemes pero seguía en el B.S.P.A.. Después renuncié y luego volví a la escuela Zorrilla. Ahí había un buen equipo, estaba la C. V., la M. B., la P. S., la N.B., era trabajar en equipos porque otro cosa que teníamos a favor eran los sábados que vos tenías que cumplir dos horas. En esos sábados armábamos las cartillas, las reformábamos, veíamos los temas, éramos un buen equipo y lo rompió la E. porque el mejor equipo que ella tenía era el de Lengua, porque si había que hacer cosas, si había actos... estaban las de Lengua...

– ¿POR QUÉ ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN Y NO LENGUA Y LITERATURA QUE ERA LO CLÁSICO?

– Yo me acuerdo, la A. decía que no se trataba de enseñar lengua igual que en los colegios sino que le sirviera al adulto para comunicarse y estar insertado adecuadamente en la sociedad. No sólo comunicarse de manera oral sino también escrita, porque eran adultos, gente que trabajaba, que necesitaba aprender cosas que les sirviera en su trabajo, el policía por ejemplo a redactar. A veces se les enseñaba a reformular las denuncias, les enseñábamos a utilizar los pronombres, los sinónimos. Ya no era la lengua que les enseñamos a los chicos, era la que les sirviera al adulto para su trabajo...

– O SEA QUE SE TRABAJABA MUCHO LA ESCRITURA.

– Pero también la lengua oral, porque tenían miedo, tenían vergüenza de hablar. En los primeros tiempos tenían miedo, ya desde mayo o junio ya estaban más sueltos.

– ¿Y CÓMO SE LOGRABA, POR EJEMPLO, QUE SE FUERAN SOLTANDO, CON QUÉ ACTIVIDADES?

– Por ejemplo, daba textos que dieran lugar a discusión, generalmente eran los varones y mujeres, si eran grupos donde ambos pudieran opinar de igual manera se ponía aburrida la discusión, pero cuando había discusiones de sexo todos querían hablar...

Después era conversar con ellos, darles actividades conversar con cada uno, hacerles sentir que no había uno mejor que el otro, que todos eran importantes...

El proceso era incentivarlos para que hablen, y te planteen lo que necesitaban. Muchas veces en las cartillas habían cosa que no necesitaban, entonces era dejar la cartilla y trabajar con otras cosas...

En esa época ya les enseñaba a reformular, re-escribir... Re-escribir, yo me acuerdo que muchas veces corregía cuatro o cinco veces los trabajos, en especial de esa gente que había dejado hacía mucho años la escuela... pero no me molestaba y vos veías que el chico mejoraba.

¿Sabés que otra cosa he aprendido en el B.S.P.A.?... a trabajar con chicos especiales, porque me tocó un ciego, yo escribía en el pizarron y me olvidaba de él y los chicos me decían *Profe*, y entonces tenía que preparar actividades donde pudiera él entrar...

– ¿Y OTROS TEMAS O EXPERIENCIAS QUE HUBIERAN IMPACTADO?

– Cuando había que preparar actos, juntos armábamos las glosas, los discursos. Primero lo leía yo, después en los últimos tiempos se pedía que el chico lea. En las primeras épocas, los docentes eran los responsables de los actos, si había números, los hacían los chicos con la gente de taller.

Yo les explicaba que armar un discurso no es sentarse a escribir, si era histórico había que documentarse, entonces, ellos llevaban libros de historia...

En literatura, yo veía textos densos que les hacían leer. Yo era una de las que les daba las novelas pesadas, completas porque tenían que aprender a leer; también leían a Borges y decían que no era difícil.

– ¿CÓMO HACÍAN PARA PRESENTAR UN TEXTO, QUÉ ACTIVIDADES?

– Dependía del grupo, había uno que era sumamente difícil y yo tenía que dar texto poético y les pedí que recrearan.... Otros representaban sin hablar. Otro transformaba el texto en un diálogo, pero me acuerdo que eran los de García Lorca. Las novelas las leíamos juntos, dos o tres capítulos. En la clase siguiente comentábamos y en qué parte había un narrador y una voz narrativa que opinaba sobre el hecho... también leían García Márquez.

Recuerdo que una vez leíamos "Las sobras" de Aparicio, creo que estaba más cerca de la realidad de ellos. De Manuel J. Castilla leyeron toda la parte del ingenio. Recuerdo que una vez un alumno contó sobre las leyendas que circulan en el ingenio, lo que se pierde, después trabajamos con relatos orales. La cartilla a veces te servía como disparador y después ya quedaba.

Ellos hacían como recuperación de las tradiciones orales, y después no quedaba ahí. Se re-trabajaban, se escribían, había un grupo que hizo una cartilla. Después me armaron un diario, porque una vez comenzamos con un editorial y cada grupo elegía la línea que quería seguir. Analizamos los diarios para ver cómo se daba la información. Todas las actividades partían de la disponibilidad de ellos, cosa que después, con la entrada de esta gente más chica se perdió.

Antes nadie quería zafar porque trabajaba, un policía -mientras patrullaba- leía.

Me acuerdo que también los preparaba para las evaluaciones areales que eran escritas y orales.

Dos ejes temáticos surgían en las charlas de los sábados. Me acuerdo de un curso que nos dio A., él, y M., sobre como trabajar el área artística y lengua. Creo que estábamos más contenidos por tu par y por los coordinadores del área y te iban evaluando.

Nos abrían el camino para enseñar la parte de gramática sin que sea aburrida. La gramática la trabajábamos con los textos, el chico tenía que saber como se usa el verbo, por ejemplo. Yo me acuerdo que nos reuníamos incluso para corregir...

Los llevábamos a la Casa de la Cultura, también al Cine Victoria, a ver la orquesta sinfónica, íbamos a los museos.

- ¿OTRAS EXPERIENCIAS?

- Generalmente, las ferias eran organizadas por los chicos de talleres, exponían pintura, eran mini-ferias. Una vez trabajé con el de Sociales sobre personajes... armando monografía. Con el de historia era leer el material, conmigo la parte del armado, escritura, re-escritura, borradores. Muchas veces yo me sentaba con el chico y les iba explicando porque esa parte del texto tenía que ir más en el cuerpo que en la introducción...

Cuando había horas libres recuperábamos y ellos estaban contentos. Éramos compañeros también con los alumnos.

- UNA DE LAS CRÍTICAS QUE SE HACÍAN A LOS B.S.P.A. ERA EL FACILISMO...

- Y que los aprobábamos..., que no tenían el inglés, ésa fue una de mis peleas con la N. N., porque jamás permitió que a Güemes llegara un B.S.P.A., porque estaba la escuela de comercio. Me acuerdo que una vez lo querían poner en el hospital y ella no lo permitió porque decía que era un sistema muy facilista, ¿por qué?... porque no aprenden inglés... ése era el gran tema de ella.

Pero... ¿y los logros? ... los adultos mejoraban mucho...

- ¿CÓMO SE DETERMINABAN LOS TEMAS DE LOS AREALES?

- En reuniones previas... allí se decía: *al primero se le toma esto, al segundo esto y al tercero esto*, cosas que básicamente tenías que haber dado, no podías ir a pifiar lejos. Pero podías cambiar las cartillas al grupo. Porque las cartillas me acuerdo que eran para orientar pero no las tenías que seguir fiel, fiel. Dependía del grupo, y si la cartilla no tenía los textos que fueran mejor para el grupo los cambiaban. Las novelas, por ejemplo, nunca di las que mencionaba O.M., pero en la manera de trabajar seguías la cartilla porque en la evaluación integradora hablan cosas básicas que tenían que saber todos y se armaban en reuniones. Esas reuniones de los sábados que no eran como los de las jornadas de ahora que hacés por compromiso, ahí no, trabajabas de manera consciente. Aparte que los coordinadores de cada área, nos emparejaban, no había diferencias entre un docente y otro, V. y la M. nos daban cursos, era un sábado en la Urquiza y después se discutía qué nos servía de lo que nos habían dado. Se charlaba sobre experiencias.

Se ponía énfasis en la escritura, novelas regionales. Pero no era en el primer período, era a partir del segundo y tercero. Primero eran novelas breves, después más complejas leían y escribían ensayos. Yo daba siempre uno literario y otro no literario para ver la diferencia.

Me acuerdo que en cada período se ponía el acento en un tipo de texto literario, creo que el primero era cuento, leyenda, relatos populares; en segundo, textos poéticos y teatro; en el tercero, la novela. No dábamos teatro tradicional argentino o el español, una vez yo di *La casa de Bernarda Alba* y se engancharon con la figura femenina. Muchas veces leían los textos literarios desde sus realidades.

- SI UNO VE LOS LIBROS DE TEXTOS VE QUE SON TEXTOS DIFÍCILES SI UNO TIENE EN CUENTA QUE SON GENTE QUE HABÍAN DEJADO DE ESTUDIAR MUCHO TIEMPO ATRÁS...

- Me acuerdo que preparamos la representación y las llevé al salón y se sintieron muy importantes y llevaron a un grupo de primer año. Les encantó.

ENTREVISTA N° 10

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.I.	N.C.	P.L.	U.	1	-

Aclaración: al finalizar cada entrevista se chequeaba la grabación. En este caso, como se descubrió que el inicio se había perdido, la entrevistadora grabó inmediatamente el siguiente relato intentando recuperar los datos que no se habían registrado por problemas técnicos:

P. al principio explicó su trayectoria. Ella entró al B.S.P.A. cuando era estudiante de la licenciatura y decidió hacer la parte práctica, o sea las materias pedagógicas y la parte práctica de la enseñanza a raíz de llegar, justamente, al bachillerato para adultos.

Cuenta, por ejemplo, que su idea del área en ese momento era que había una formación más canónica y que, sin embargo, fue aprendiendo que lo importante no era tanto el canon, por ejemplo: el arte por el arte y cosas así; sino el trabajo como una especie de promoción para la vida. Señala, por ejemplo, la importancia de la lectura de autores latinoamericanos, como García Márquez, o argentinos, como Cortázar; revaloriza el trabajo que se hizo con Aparicio. Señala que el área le sirvió a la gente para aprender a expresarse, que la idea del momento era hacer crecer a la gente. Respecto a la literatura, recuerda el trabajo sobre todo con los autores regionales, muchos de los cuales ya los conocían los estudiantes. Recuerda también el hecho de que, a partir de la lectura de textos literario, los estudiantes discutían o reflexionaban sobre su propia vida. Dice que, de algún modo, era una vanguardia, que se buscaba permanentemente los textos relacionados con lo social y que se establecían relaciones que ella llama "Trabajo Interdisciplinario" con el área de Sociales y de Ciencias Naturales. Dice que el grupo de docentes, los docentes fundadores, de alguna manera eran lo que ella denomina "culturosos", entonces dice que ello llevó a que hubiera mucho trabajo con la cultura: que se viera teatro, que se llevara a los estudiantes a exposiciones de arte. Se señala que no se trabajaba sólo en el aula, que había mucho trabajo hacia fuera. Ella reivindica esos primeros años como de mejor nivel que de lo que fue pasando después.

Dice que después (a partir del '91 aproximadamente) se mecanizó totalmente la enseñanza del área o se pretendió mecanizarla, limitándola a una cuestión puramente instrumental de relación de textos administrativos, que fueron los motivos por los cuales ella se fue del sistema. Reivindica la importancia de la conducción y de las políticas educativas que se estaban tratando de llevar adelante con esa educación de adultos.

—...JUEGAN TAMBIÉN UNA ESPECIE DE INTIMA RELACIÓN ENTRE SOCIAL Y COMUNICACIÓN.

-¡Claro! Porque trabajamos muchas formas de... eh... trabajo interdisciplinario. ¡Era común! Así que se tomaban muchos temas de las otras áreas para trabajar, como hay que hacer. Y otra cosa por qué: por las claves de auto-corrección.

Trabajábamos con las claves y después todos los otros docentes las tenían a las claves. Y realmente había..., más o menos, conseguían que bastante gente las usaran...

-¡AH! LOS DOCENTES DE LAS OTRAS ÁREAS...

-Sí, sí. No te puedo decir que totalmente, pero sí había gente que te corregía con -en el costadito de la hoja- con las claves de auto-corrección. Y nosotros, los del área, las usábamos todos.

-¿Y DESPUÉS LOS ALUMNOS RE-ESCRIBÍAN?

-Y los alumnos después... es decir, se ponía una clave al costadito de la hoja y el alumno buscaba en el renglón si tenía un error de ortografía, uno o cinco. El alumno tenía que buscar y re-elaborar el trabajo. ¡Hacia mucha re-escritura!

-¡CLARO! QUE PARA LA ÉPOCA TAMPOCO ERA...

-¡Tampoco, no, no era!... Yo creo que era todo un cambio planteado, únicamente, en los nombres de las materias; cuando se hablaba en esa época de Historia, Lengua, Biología y nosotros ya hablábamos de áreas de Comunicación y Expresión, Sociales, Naturales... Que es como se los está planteando ahora...

- ¡CLARO! POR BLOQUES... PERO AHORA YO ME ACUERDO QUE UNA DE LAS CRITICAS QUE SE HACÍAN ERA, JUSTAMENTE, QUE ESE TRABAJO EN ÁREAS ERA COMO QUE BAJABA EL NIVEL PORQUE ACHICABA LOS CONTENIDOS...

- Yo creo que sí se empobrecía la información, porque era menos la información que se daba. Pero ahora me cuestiono hasta qué punto sirve tanta información cuando, en realidad digamos, lo que más importa es que se forme a la gente. Yo creo que apostábamos más a la calidad en cuanto a formación y no cantidad de conocimiento.

- AHORA, ESO PARECE MEDIO CONTRADICTORIO SI UNO PIENSA QUE ERAN ADULTOS QUE SE SUPONE QUE YA ESTABAN FORMADOS.

No, porque... este... se trataba de una formación crítica, por ejemplo, reflexiva. No era tan importante que hayan leído todo el ciclo de oro español, toda la literatura hispanoamericana y argentina como que leyeran dos o tres cuentos buenos y bien leídos y relacionados con la parte histórica, con los acontecimientos sociales de la época. Es decir, trabajaban menos temas pero más profundamente.

- Y DE AHÍ, POR EJEMPLO, ESTOS NOMBRES QUE VOS ME DECÍS: CORTÁZAR, APARICIO, GARCÍA MÁRQUEZ...

- En este momento no me acuerdo que más aparte... Bueno, mucho de literatura y poesía salteña trabajaron los chicos, de lo que era la poesía salteña.

No me acuerdo más. Yo siempre he tenido los primeros años, así que ahí trabajamos mucho más tipos de textos, por ejemplo. Lo que era tipología textual de

ahora y, en ese momento, se trabajaban tipos de textos: informativo, expresivo, apelativo y, digamos, con esta terminología pero se hacía un análisis de los textos, por ejemplo, de la propagando... ¡publicidad! por ejemplo.

- ¡AH! ¿YA SE TRABAJABA? NO ME ACORDABA.

- ¡Eso hemos trabajado muchísimo! Propaganda, publicidad. Yo me acuerdo que me compré un libro, justamente, de publicidad de Magariño. Me lo compré para poder trabajarlo mejor. Así que vos imagináte, yo hacía compra de libros teóricos para poder aprender mejor y trabajar con la gente porque, realmente, yo creo que el nivel de exigencia que los alumnos tenían con los docentes era alto. ¡Te exigían bastante los alumnos! No se contentaban con que vos vas y les des así una clase teórica dónde ellos tomaban notas. ¡No!. A ellos les interesaban una buena clase... Los debates...trabajaban muchos con debates, se trabajaban pocas clases expositivas, les daba mucho trabajo de grupo. Porque dentro de las consignas había muchas para trabajar en grupo.

- ¿DENTRO DE LAS CARTILLAS?

- ¡Dentro de las cartillas! Había muchas consignas para trabajar en grupo así que se propiciaba mucho el trabajo en grupo...

Y después sostenían este... ¿Te acordás del coloquio ese...?

- ¡EL COLOQUIO INTEGRADOR!

- Trabajaban con el coloquio integrador a fin de año, o sea que tenían que trabajar toda la expresión oral porque después tenían que exponer. ¡En fin, había mucha exigencia! Yo creo que... no sé... qué te puedo decir... qué diferencia puede haber entre lo que es ahora un B.S.P.A. a lo que era en esa época. Pero lo que sí me acuerdo es que la exigencia era diferente y el nivel de los alumnos era totalmente diferente...

-¿VOS ME ESTÁS DICIENDO TODO ESTO DE LA ÉPOCÁ DEL '87 AL '91, ANTES DE QUE ENTRE POR JUNTA Y DEMÁS?

- No, yo te hablo hasta el '91, '90... ¡Sí! hasta... A ver: yo estuve '87, '88, '89... ¡Yo estuve esos tres años...! ¡Hasta el '90! Cuando yo dejé en el '91 ya no daba más. Pero ya hacía rato que yo veía... yo creo que cuando se fue C. de A. ya el B.S.P.A....

- ...QUE SE IBA COMO MECANIZANDO.

- ¡Sí, totalmente!... No sé en que año se fue C. de A. Pero hasta ahí, te daba mucho espacio para la formación del docente...

- AHORA... ESO ES UNA DE LAS COSAS QUE ME SORPRENDEN... PORQUE FÍJATE QUE VOS ME DECÍS, POR EJEMPLO, ESTO DE LAS CARTILLAS Y DE LA VISITAS DE SUPERVISIÓN DEL EQUIPO DE CARTILLAS, Y PARECIERA, PENSANDO EN LO DE APPLE, QUE ES COMO UN FUERTE CONTROL TÉCNICO ¿NO?... Y, ENTONCES, QUE NO DA LUGAR A LA AUTONOMÍA O A LA PROFESIONALIDAD DOCENTE...

- Y yo creo que no, pero había sí un... Yo creo que sí había un criterio (no autoritario) con las cartilla pero sí estaban muy claras las políticas que se buscaban ahí, en las instituciones. Es decir, especialmente en el área, teníamos claros los objetivos del área y debíamos garantizar que todos los docentes cumplieran los objetivos generales del área.

- QUE, EN DEFINITIVA, ERAN ESTOS DE LA MIRADA CRÍTICA. ¿O QUÉ OTRA COSA...?

- ¡Claro!... Es decir, no me acuerdo ahora qué temas generales pero, más que un autoritarismo o un autocontrol, sí había una supervisión técnica ¡Que me parece bastante válida! Porque, realmente, hasta dónde te lleva pensar que cada uno hace lo que quiere y que al final cada uno hace lo... Pasaba de un año a otra y había criterios comunes y el alumno seguía avanzando, aunque tuviera diferentes docentes. Pero yo creo que lo que pasó después fue que realmente...eh... el paso del área... eh... ¡Cada docente hacía lo que quería! Y no tenía ni idea de lo que habían visto el año anterior, lo que habían visto después. En la primera época había mucha continuidad en el aprendizaje en el primer momento y al desaparecer las cartillas eso se perdió...

- ¿VOS SABÉS, QUE VEÍA EN LOS LIBROS DE TEMAS (QUE EN ESA ÉPOCA SE LLENABAN COMO ANECDOTARIOS) HABÍA RECOMENDACIONES DE UN DOCENTE AL OTRO?

- Sí, el libro de temas no se podía llenar en forma común, eso es cierto. Vos tenía que contar qué es lo que habías hecho, qué es lo que había pasado, cómo lo habías hecho. O sea que te quedaba registro... ¡La gente normalmente, para trabajar el diagnóstico, pedía el libro de temas del año anterior! Entonces vos hacías... leías toda una historia del período anterior.

- ¿Y EL GRUPO PASABA TODO JUNTO?

- ¡Exactamente!... ¡Qué pena cómo se perdió eso!...En este momento vos mirás atrás y ves ahora la educación de adultos... ¡Y eso que, encima, es una buena idea...! Lo que pasa es que no... es que no tenés gente capacitada... ¡Te das cuenta lo que estoy diciendo! Es decir, hay únicamente... a mí me ofrecieron para hacer los módulos del SIMAD, como contenedista y en las horas cátedra. Cuando yo fui, me querían pagar para que yo, así, hiciera todos esos módulos... eh... ¡chauchas! Y me tenía que poner a hacer todo ese tipo de trabajo cuando, en otro momento, tenía que ir y cumplir ese horario estricto, a la noche... Esas cuestiones, digamos, tan rígidas, tan burocráticas que no las teníamos en el B.S.P.A. Teníamos quince horas de cátedra, nos juntábamos en la institución pero teníamos total independencia de horarios... ¡Y responsabilidad total!. Trabajábamos mucho más o a veces nos quedábamos, íbamos a hacer una compra, volvíamos pero había responsabilidad, no estaba esa cuestión de que estábamos tan controladas. Es decir, estábamos controladas por firma. Vos ponéte a pensar, digamos... realmente la gente trabajaba en forma responsable.

– ¡CLARO!... COMPROMETIDA...

¡Claro!... entonces para eso...eh... cuando me ofrecieron firmar en este otro sistema¹², yo realmente para ponerme a hacer ese montón de cosas... además después de cada montón me tenía que ver con otro. ¡No había una política...! Encima, desde el punto de vista estructural está bien organizado, bien pensado, lo que no tiene es la formación de aprendizaje. ¡La parte de aprendizaje no está resuelta! Porque han armado todo sin los docentes, después han salido a buscar a los docentes y no los encuentran, entonces terminan trabajando con el primero que encuentran.

– PERO EN EL SIMAD –A DIFERENCIA DEL B.S.P.A.– EL OTRO PROBLEMA ES QUE NO TIENEN SISTEMA DE PRESENCIALIDAD...

– ¡Sí tiene!... Vos ponés una hora de tutoría... Y la gente va si quiere. Entonces hacés nada más que un sistema de tutoría. No, es interesante porque, por ejemplo, vos vas y cumplís el horario que querés, estás ahí para atención de alumnos, la gente va y te hace las consultas... En cambio, el B.S.P.A. era todo presencial.

– ME DECÍA UNA DE LAS CHICAS, POR EJEMPLO, QUE EL DOCENTE DEL DÍA TOMABA ASISTENCIA Y TENÍA SU PROPIA...

– Sí, claro... El docente... sí, vos tomabas asistencia, tenías todo el seguimiento. ¡Vos estabas muy a cargo del grupo! Cuando pasó, justamente a la provincia, eso... vos ibas, dabas la clase y chau. ¡No tenías nada que ver! Inclusive ni te enterabas de la situación de los alumnos. ¡Nada! Ya habían reforzado toda la parte administrativa.

Vos tratá de pensar un poco: la parte administrativa se refuerza después y se empobrece la parte docente, cuando antes teníamos muchos docente y la parte administrativa no eran tantos... y la parte administrativa estaba formada por docentes también, por gente más o menos formada. ¡Vos acordáte de las personas que estaban ahí, en la parte administrativa!

– QUE A VECES AYUDABAN TAMBIÉN EN EL AULA...

– Suponéte que eran los que después se hacían cargo del aula cuando vos faltabas y demás, como una celadora...

– VOS EN ALGÚN MOMENTO DECÍAS, POR EJEMPLO, ESTO DE QUE ERA UNA FORMACIÓN MÁS HUMANÍSTICA, EN EL SENTIDO DE QUE HABÍA QUE DARLES UNA OPORTUNIDAD DE, POR EJEMPLO, VER UNA PELÍCULA O DE... ¿HAY ACTIVIDADES ASÍ EN PARTICULAR COMO, POR EJEMPLO, EXTRA-PROGRAMÁTICAS O EXTRA-CURRICULARES QUE VOS TE ACORDÉS... SUPONGAMOS EN RELACIÓN DEL TEATRO, CON LA CULTURA...?

– Sí, se trabajaba muchísimo. Además se hacían muchas actividades en la calle, se salía con la gente a ver películas de cine o a ver obras de teatro. ¡Eso se hacía siempre! Y después se hacían comentarios en el aula. Era una especie de norma. Lo hacía la gente de Comunicación y Expresión, lo hacía la gente de Sociales, lo hacía

¹² Refiere al SIMAD, un sistema de estudios a distancia, con el que en algún momento se pretendió reemplazar a los B.S.P.A.

todo el mundo. Había mucha flexibilidad en el sistema... es decir, si bien por un lado estaba esta dirección a través de la cartilla, después el sistema te daba mucha flexibilidad para trabajar, salir con los alumnos y demás. No sé hasta que punto podemos decir si la cartilla era tan rígida o no. ¡Yo creo que se necesita algo de estructura!... Ahora que me pongo a pensar... sí ahora, espontáneamente te lo digo, sí se necesita que exista una política y una forma de que la política se cumpla, no hacerla cumplir pero que sí, más o menos, todos pechemos para el mismo lado porque sino cada uno termina haciendo lo que quiere y el que se perjudica es el alumno, porque pasa de un año al otro y no tiene idea de... los criterios de los docentes eran totalmente diferentes...

- ESO ES UNA COSA TAMBIÉN QUE, POR AHÍ, YO ME ACUERDO QUE ERA UNA CRÍTICA, EN LA ÉPOCA, ESTO DE QUE ERA UNA POLÍTICA. TE ACORDÁS DE QUE UNA DE LAS CRÍTICAS QUE SE LE HACIA ERA DE QUE ERA UN PROYECTO JUSTICIALISTA PARA ADOCTRINAR...

- Sí, sí. Yo no creo... Quizás políticamente... yo no sé cómo lo puede haber manejado la gente que lo dirigía pero por lo menos el cuerpo docente sí tenía claro qué objetivos teníamos. También era cierto que la gente que entraba y que no funcionaba en ese tiempo... Hemos tenido gente, no me acuerdo quién, pero hemos tenido gente que ha empezado y que pretendía trabajar con el ciclo de oro español (pongo como ejemplo el ciclo de oro porque es la literatura española que a los chicos tanto les cuesta y que no les interesa en este momento) y que pretendían hacer eso en el B.S.P.A. y terminaban dejando porque no podían articular las cartilla con esto, porque si permitías que cada uno hiciera lo que quería... Yo creo que sí es cierto que uno puede haberlos adoctrinado porque sí había una política común pero, bueno, todas las instituciones tienen que tener una política común o te vas a otra.

- ¡CLARO! SIN QUE ESO SEA PARTIDARIO EXCLUSIVAMENTE.

- Sin que vos necesariamente quieras imponer algo. ¡Te vas!... No sé, me parece que en el momento de tener un lugar tan híbrido, que cada uno hace lo que quiere, nadie se compromete a nada, nadie tiene una cosa clara... No sé a qué te lleva todo eso.

- VOS ME DECÍAS TODO ESO DE QUE LEÍAN, POR EJEMPLO, POESÍA O QUE ALGUNOS ESCRIBÍAN O QUE LEÍAN CUENTO Y QUE TERMINABAN COMO PENSANDO EN SU PROPIA VIDA...

- Había mucha reflexión de las cosas que se hacían en el área con las experiencias de vida de ellos. Es decir ellos utilizaron el área para mejorar su producción, su expresión, su comunicación. Yo creo que a ellos les resultaba útil el área.

- VOS SABES QUE UNA... ME ESTOY ACORDANDO AHORA QUE EN MUCHOS DE LOS LIBROS DE TEMAS, EN LA PRIMERA CLASE, SE PLANTEA ESO: QUE EL ÁREA ES UN ÁREA ÚTIL PARA LA VIDA O QUE SIRVE PARA TRABAJAR EN LAS OTRAS ÁREAS. ¿NO SE CORRIÓ EL RIESGO O NO PASÓ EN ALGÚN MOMENTO COMO QUE SE DESDIBUJÓ EL ÁREA AL SERVICIO DE LOS OTROS... COMO QUE PERDIÓ IDENTIDAD PROPIA?

- No, no, yo creo que no. Ahora, por ejemplo, si me acuerdo de cuando yo entré... algún comentario yo me acuerdo... cuando yo entré tuve una formación más canonizada de la enseñanza de la lengua y la literatura y en algún momento, cuando comenzábamos a trabajar, cuando yo recién me incorporé al equipo de cartilla, que estaban en una idea más progresista y demás, que yo en algún momento tenía un poco la idea de la literatura como un arte, como que tiene que saber leer y qué sé yo. Y cómo ahí fui cambiando la forma de pensar porque discutíamos mucho los criterios y en algún momento, me acuerdo, me dijeron: "*Pato, yo no creo que solamente pase por que el alumno tenga que saber La Literatura... leer La Literatura sino que también pasa por estas otras cosas de aprender a hablar, aprender a escribir; al margen de lo que era La Literatura. ¡Que se cultiven!*" En algún momento estuvimos con eso y después, bueno, yo me quedé reflexionando esas cosas que se charlaban mucho en las cartillas sobre criterios...

- Y, POR EJEMPLO, APRENDER A ESCRIBIR ¿QUÉ ESCRIBÍAN? HABÍA TALLERES DE ESCRITURA CREATIVA, POR EJEMPLO.

- Ya no me acuerdo... Yo no me acuerdo de eso, fijáte. Lo que sí me acuerdo que había eran talleres de teatro, eso sí había. Cómo ya te dije, yo he tenido casi siempre el primer año, así que se trabajaba mucho más el tema de diagnóstico, la producción escrita personal, mejorar la redacción, la coherencia del discurso y la sintaxis. Todo ese tipo de cosas eran las que se trabajaban, no se trabajaba con respecto a la gramática, por ejemplo, sujeto, predicado, así estructural... ¡Trabajábamos con el texto! No sé si habremos puesto en algún momento gramática textual pero sí trabajábamos con textos.

- Y YO CREO QUE NI SE LA CONOCÍA EN ESA ÉPOCA.

- ¡Claro! Nosotros veníamos de una formación totalmente estructuralista pero, sin embargo, eso no lo hacíamos en el B.S.P.A.. Con lo que nosotros nos habíamos formado, no lo hacíamos...

- AHORA, HABRÁ SIDO ESA FLEXIBILIDAD DEL SISTEMA LO QUE PERMITÍA QUE NO HICIERAMOS ESO O HABRÁ SIDO DE...

- Porque ya estaba... Había criterios acordados desde la cartilla. El docente tenía una guía, una orientación para donde ir, después vos tenía la flexibilidad en el aula pero vos, más o menos, ya estabas orientada. Que no sé si se lo podía cuestionar o no, porque así como están las cosas de que cada uno hace lo que quiere no sé a dónde va. Lo que sí, yo creo que ahí habría que analizar el producto... el producto de esa época era mejor que el que salió después o a la larga.

- ¿SÍ? ...

- La gente salió como que con más seguridad... yo me encuentro con mucha gente de esa época y son personas que charlan, que tiene un porte, que pueden dialogar con vos, que la educación para eso les ha servido, para crecer como personas y que han sentido que sabían más... Yo ahora me cruzo con mucha gente de esa época que habla muy bien del B.S.P.A. y después ya no... después tenés todo lo contrario... realmente se empobreció en cuanto a logros.

- Y BUENO, ES QUE SE HIZO COMO UN SECUNDARIO COMPRIMIDO, DIGAMOS...

- Pero es que yo creo que hasta se empobreció hasta con el cuerpo docente, porque el nivel de los docentes se fue bajísimo porque; sí es cierto que nosotros empezamos siendo estudiantes, algunos sin título; pero estábamos en contacto con la universidad, después quedaron mucha gente que no tenía título pero que estaba totalmente alejada del estudio.

- SÍ, TAL VEZ ESE ESQUEMA DE PARTICIPACIÓN PERMANENTE ¿NO? QUE ME DECÍS PORQUE...

- ¡Un ejemplo claro lo tenés con M.B¹³!... cómo ha trabajado mientras estábamos todos en el grupo, a pesar de que no tenía título y lo demás y después yo creo que quedó en una estructura de secundario... de repetir el secundario, digamos, lo básico que se enseña en el secundario. ¡No generar! Yo no sé si la M. ha seguido después estudiando y todas estas cosas que uno sigue haciendo... Porque el B.S.P.A. ya no te lo permite... porque ya no tiene esas horas... ¡Bueno! Al no tener esas horas... Nosotros nos juntábamos un sábado... bueno, cada tanto vos cumplías esas horas... No sé si era una vez por semana o cada quince días... ¡no me acuerdo!... Pero sé que esas horas vos las cumplías una vez al mes y nos juntábamos, se hacían actividades, se invitaba a gente de la universidad... que una vez invitamos a la C. en una época para dar toda la didáctica de la lengua oral... Y con Marta De Lucca que, escucháme, ¿quién lo veía en el secundario?... Es decir, todo este tipo de cosas... talleres de expresión corporal entre los docentes... es decir, eran espacios donde te permitían seguir formándote continuamente. Ahora, escucháme, el horario... ¿qué horario? Si vos vas de las ocho a las once y salís corriendo para llegar a tu casa

- ¡A LAS DOCE, AHORA! HASTA LAS DOCE O DOCE Y DIEZ ES AHORA.

- No, es para volar hasta tu casa. No, y además otra cosa esos Consejos... El Consejo Asesor generaba un espíritu democrático también entre la gente porque ellos necesitaban tomar decisiones... La importancia que tenía en esa época ese Consejo Asesor, ponéte a pensar ¿no? Porque tenían casi el mismo peso que el coordinador... ¡Tenía casi el mismo peso que el coordinador y estaba integrado por estudiantes! Y había muchos estudiantes polenta que conformaban el Consejo Asesor y que trataban todos los temas importantes. Yo creo que era una educación para la democracia, también, en muchas cosas. Y vos ahí ya lo unís con el área, la cuestión de expresión y la argumentación... ¡Trabajábamos argumentación en esa época también!... ¡Claro! trabajábamos argumentación que en esa época no se trabajaba en ningún otro lado... El discurso argumentativo sí me acuerdo porque yo debo haber hecho esas cartillas

- Y POR OTRO LADO ERA ESTA COSA DE LEER DESDE LO VITAL TAMBIÉN... PORQUE ME DECÍA, OTRA GENTE QUE ENTREVISTÉ, POR EJEMPLO, QUE SE LEÍA PERO SE IBA ANALIZANDO DESDE LAS PROPIAS EXPERIENCIAS Y SE OPINABA DESDE AHÍ O SE VALORABA DESDE AHÍ... AHORA, NUNCA ARTE POR EL ARTE...

¹³ Alude a una de las profesoras que continúa en el sistema, a diferencia de la mayoría de los entrevistados, que lo dejó después de la etapa fundacional.

- No, no. Que es como yo te digo: cuando yo entré tenía un poco esa formación que después la fui flexibilizando en el trabajo en cartillas.

Yo a esta altura no sé si no habría que volver un poco a eso, también... Yo estoy un poco hastiada de... ahora, por ejemplo, el discurso de oralidad se fue a la charlatanería.

- ¿POR QUÉ? ¿QUÉ HA PASADO?

- Y todos los cursos que ahí ahora... que se dictan sobre oralidad directamente van a la charlatanería... ¿Qué es oralidad?... ¡Ya todo el mundo habla de oralidad ¿pero...? ¿Qué es lo que se enseña?... Todo es pragmática... tener un público numeroso o si es unidireccional, multidireccional. Estamos como comunicadores sociales con la oralidad. Me acuerdo lo que yo estoy viendo...

- ¡CLARO! Y EN ESE MOMENTO ERA COMO OTRO ENFOQUE...

- Yo no sé si es el tema de un grupo reducido y una buena estructura porque... convengamos que era una estructura jerárquica, autoritaria en algunas cosas, pero que controlaba. ¡Había cierto control! Pero no sé hasta qué punto se necesita un poco de control para poder llevar a cabo la política institucional... porque, digamos, si no hay una supervisión bien pagada (porque acá el tema pasa por aquí, todo esto funcionaba porque estaba bien pagado) entonces vos con gusto hacías las cartillas, vos con gusto ibas y recorrías las aula para hacer el seguimiento en el aula. ¡Porqué estaban muy bien pagadas esas quince horas! Porque teníamos veintidós horas cátedras y después teníamos esas quince horas de cartillas. Así que ponéte a pensar que sacábamos un sueldo muy bueno en ese momento. ¡Era trabajo pagado! Yo no sé ahora de las coordinaciones de los colegios en lengua. ¿No se paga eso?

- ¡NO! EN ALGUNOS PROYECTOS VIEJOS SE PAGAN DOS HORAS DE COORDINACIÓN.

- ¡Claro! Es que así no te dan ganas... no podés cumplir en la forma que cumplís cuando realmente estás cobrando por eso. ¡Un poco también pasa por ahí!

- ES QUE ADEMÁS DE LAS HORAS PAGADAS AL EQUIPO DE CARTILLAS ESTABAN ESAS HORAS EXTRA CLASES...

- Que tenían la gente para poder acceder al perfeccionamiento profesional... ¡Claro, sí!... Y había mucho seguimiento y se evaluaba en esas jornadas... Había mucha evaluación en esas seis horas que nos juntábamos. ¡Hacías la actividad para esa jornada!... El equipo de cartillas planificaba la jornada y te hacía la actividad para esa jornada con evaluación.

- SÍ... BUENO... ESO VALORAN MUCHO TODOS LOS INFORMANTES QUE HE IDO VIENDO ¿NO? QUE TENÍAN UN ESPACIO DE ENCUENTRO A DONDE ARTICULABAN CON LOS OTROS COMPAÑEROS Y DEMÁS.

- ¡Y pagados! Digamos, yo creo que acá hay que poner hincapié en eso, que cuando no estás pagado no se puede cumplir con la eficiencia de cuando estas bien pagado, porque esta cuestión de profesionalizar la docencia pasa mucho por ahí. Mucho pasa por ahí. Porque no podemos cobrar, digamos, lo que cobra un empleado nuestro y si uno no pone una... es decir, sos profesional o docente... ¡No! Al ser docente también

so profesional, pero uno no se considera profesional... ¡Y no cobrás como un profesional! Vos das clases, cobrás cinco pesos o diez pesos por una clase con alumnos... Ponéle, yo no trabajo con clases de apoyo pero sé que están los que cobran cinco o diez pesos por una clase... ¿sabés cuanto cobra una profesora de sordos porque ha sido formada en la universidad del Salvador, en la cátedra de medicina o sea que está más cerca a otra cosa que a la docencia y lo único que hacen es trabajar con la didáctica del lengua... porque ellos trabajan con el lenguaje: gramática, adquisición y desarrollo del lenguaje?... Ellos están cobrando cincuenta pesos la hora cátedra.

- ¡CLARO, CLARO!... NO... Y ERA OTRO NIVEL DE COMPROMISO...

- Pero porque pasaba mucho por eso. No podés ahora cobrar chauchas y correr de un lado al otro, además esa cuestión de que la mayoría trabajaba ahí, nada más. Vos tenías un concentrado... Tenías cartillas, más eso y, a veces, algunas horas en el intersindical... vos armabas un mínimo sueldo en el B.S.P.A..

ENTREVISTA N° 11

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.I.	N.C.	P.L. C.S. (algunas asignaturas)	U. U.P.	2	G.C.

-NO ES UNA ENTREVISTA ESTRUCTURADA, LA IDEA ES QUE VAMOS CONVERSANDO.

-¡Bueno! ¡Preguntáme!

-¡ESO!... ¿CÓMO LLEGASTE AL B.S.P.A.? ¿CUÁL ERA TU TRAYECTORIA HASTA ESE MOMENTO? PORQUE YO HE VISTO EN LOS LIBROS DE TEMAS QUE VOS ESTABAS PRÁCTICAMENTE DESDE EL '87.

- En realidad, yo entro al B.S.P.A. en el '89. Cuando ya estaba constituido el B.S.P.A. y entro después de que una de las docentes encargadas del equipo de cartillas me dice que había posibilidades de trabajo. Me acuerdo que fue un jueves o viernes que me presento formalmente a una entrevista en un edificio que estaba en la 20 de Febrero y ese mismo día me pregunta qué disponibilidad horaria tenía yo. Y yo tenía... bueno, salvo los horarios de la universidad, no trabajaba, así que me decían si podía debutar esa tarde y esa tarde averigüé los horarios del Chávez y debuté en un B.S.P.A. del interior, de El Carril¹⁴. ¡Y ahí empecé!

- EL CARRIL EN ESE MOMENTO SE FUNDABA O...

- No, no, no. El Carril ya estaba fundado y ya tenía todas las comisiones... Que yo recuerde ya tenía todas las comisiones.

-EL CARRIL ERA EL QUE FUNCIONABA EN LA PLANTA DE MASALIN¹⁵.

-No, El Carril funcionaba en un colegio secundario.

-¿VOS EN ESE MOMENTO ESTABAS ESTUDIANDO LETRAS?

- Estaba en segundo o tercer año de letras y no trabajaba.

-¿ Y TENÍAS ESTUDIOS PREVIOS?

- De estudios previos... sí, tenía dos años en la Universidad Católica, de Comunicaciones Sociales y de experiencia docente, no tenía. Así que fue mi primer trabajo y... bueno... ocupé toda la semana en El Carril y después se dio la posibilidad de... por una realidad... no posibilidad, sino se dio la coyuntura de que

¹⁴ Población ubicada a 40 km. de la capital de la provincia.

¹⁵ La pregunta remite a otro centro que funcionaba, a pedido de los dueños, en una empresa tabacalera de la zona, con un horario especial que permitía a los trabajadores del campo asistir a clases al terminar la faena.

había mucha gente que trabajaba con el tema del tabaco en Nobleza y Picardo... entonces ese grupo de gente, que era numeroso (hombres y mujeres), necesitaban como un horario especial, entonces se negoció con la coordinación general y a ellos se les daba clases los sábados. Se priorizaban las áreas, por ejemplo: un sábado era para Comunicación y Expresión, otro sábado para Formales y así. Entonces un sábado que nos encontrábamos, nos encontrábamos en el colegio porque era el único día libre que yo tenía. Y el sábado era ocupar toda la mañana, creo que era desde las nueve hasta la una.

-¡AH! O SEA QUE MÁS HORAS QUE LOS OTROS.

-Más horas que los otros, sí, porque se trataba de compensar que no pudieran asistir regularmente... Bueno, ahí obviamente la enseñanza estaba comprimida, se priorizaban los módulos, se priorizaban los ejes (mejor dicho) de lo que se debía trabajar. Y yo estuve ahí en El Carril hasta el '91, sí que ya era como que me tenía cansado, un poco, el tema de los viajes y ya quería venir acá. Entonces, acá en la ciudad, mientras todavía tenía unas horitas allá, entro a trabajar en el B.S.P.A. del Intersindical, que era el único B.S.P.A. que funcionaba a la hora de la siesta... en dos edificios, el edificio grande de la escuela Aráoz y en el anexo de una escuela técnica y en el B.S.P.A. de la Alberdi. Después, cuando me traslado totalmente del interior, también trabajo en el B.S.P.A. de Castañares y en el de la escuela Vicente Solá. Entonces ya me quedé acá en lo B.S.P.A. centrales.

Lo que sí me parece rescatable de esa época, y más con la gente del interior, era que para ellos significaba muchísimo el hecho de tener estudios secundarios, se enganchaban con todas las áreas. Hicimos muchísimas actividades extras, se hacían talleres donde se hacían dulces regionales. Me acuerdo de los vinos (que eran alcohol puro), hacíamos festivales folklóricos. O sea, era un grupo donde no se notaba la imagen del docente como el docente tradicional, sino que era como uno más de esa comunidad. Eso lo vivencié bien en el interior... ¡ah! Otra experiencia breve en el interior fue la de La Merced, que solamente tenía dos comisiones y que funcionaba en dos pequeños cuartuchos del centro deportivo, donde ahora funciona el terciario de educación física... dos pequeños cuartucho... ¡Eran dos comisiones, nada más!

-¿Y FUNCIONABA TODOS LOS DÍAS?

-¡Y funcionaba todos los días!... Con dos cursos nada más. ¡Eran dos curso nada más! Y era el eterno problema de qué curso... porque había un curso que estaba en condiciones y el otro no, entonces era la pelea constante de a qué grupo poníamos en cada curso. Y después una pequeña oficinita para la coordinación.

-QUE NO TENÍA COORDINADOR PERMANENTE ¿O SÍ?

-El coordinador de ahí, dependía de... el B.S.P.A. de La Merced dependía de la coordinación de El Carril. ¡Dependía de allí! Y después creo (porque yo ya no estaba ahí) que se tuvieron que mudar porque ya se empezaron a crear comisiones. Se tuvieron que mudar de ahí y no sé a dónde se trasladaron.

-VOS DECÍAS QUE, POR EJEMPLO, HABÍA MUCHAS ACTIVIDADES EXTRAS... HAS DADO EJEMPLO EN DONDE PARECIERA QUE EL ÁREA DE COMUNICACIÓN ES COMO QUE SE DESDIBUJA.

-No, no es que se desdibujara. Sí te puedo contar que el grupo de docentes funcionaba realmente como un equipo. Nos llevábamos muy bien con la coordinadora, que en un principio fue la profesora C., que después yo la volví a ver cuando fue coordinadora de Castañares y después fue una de nuestras propias compañeras, la profesora de matemáticas. Entonces, el hecho de que fuera una más de nosotros, del grupo nuestro, hizo que eso se hiciera como un grupo compacto. Entonces las actividades que hacíamos tenían que ver con todas... tenía que ver con Formales, con Naturales, con los Talleres y tenía que ver con Comunicación y Expresión. No era que se priorizara una cosa sobre las otras... y participaban todos... y la comunidad inclusive... y con el apoyo. Tenía que ver con a qué proyecto político pertenecía el B.S.P.A. en ese momento, con el apoyo del intendente y de senadores de la zona. Ellos siempre estuvieron muy cerca del B.S.P.A. y cuanto cosa necesitáramos estaban ahí para apoyarnos... me acuerdo que eran F. C....

-¿Y ESE APOYO TERMINABA IMPLICANDO QUE LOS TEMAS DEL B.S.P.A. O LOS TRABAJOS DEL B.S.P.A. FUERA UNA ESPECIE DE CENTRO DE ADOCTRINAMIENTO JUSTICIALISTA?

-¡No! No, yo te hablo desde lo que conozco y nunca en el tiempo en el que trabajé en el B.S.P.A., aún cuando era clarito que respondía a una línea del peronismo y que estaba Romero vivo todavía (Romero, padre), nunca he sentido esa presión. Sí, que estuvo muy bien... no como presión, sino que se armó todo el show porque había que demostrarle a la provincia y a los demás lo que significaba el B.S.P.A., cuando fue el gran acto de colación en el Delmi, donde estuvieron todas las delegaciones del interior... Sí que se armó todo un espectáculo pero no lo sentíamos como presión... ¡No lo sentí como presión!... Y jamás el tema de contenidos, de qué enseñar y qué no enseñar, nada de eso.

-¿EN EL TEMA DE CONTENIDOS TE ACORDÁS CÓMO SE ENCARABAN, CÓMO SE SELECCIONABAN?

-Me acuerdo que eran por ejes y me acuerdo los de publicidad y propaganda... me acuerdo que se trabajaba el tema del doble mensaje, denotación y connotación, me acuerdo de un pequeño abordaje que se hacía de los géneros literarios, de la poesía, por ejemplo. Te digo que me acuerdo de eso porque cuando me encontré con ex-alumnos, por ejemplo, uno que me acuerdo que me encontré una vez en un boliche me dice: "¡Mirá! Sabés que me acuerdo de vos, de cuando dabas las clases de publicidad y eso me ha servido a mí para la universidad de Tucumán". Me acuerdo de eso, por ejemplo. ¡Otros no! Y, bueno, el trabajo con cartillas que, por más que estuvieran los temas ahí en cartilla, eso se sugería. O sea, siempre había un ámbito de discusión, siempre había una apertura de parte de la gente de cartilla. O sea, si vos creías que determinados temas no iban a funcionar o surgían otras necesidades, lo podías hacer tranquilamente. Y eso me acuerdo que se charlaba en las reuniones que teníamos periódicamente en la coordinación general.

-¿ERAN REUNIONES OBLIGATORIAS?

-¡Eran reuniones obligatorias! Estaban dentro de lo que se nos pagaba... Creo que estaban estipuladas dentro de lo que se nos pagaba y estaba a cargo B. R. y, a veces, con uno que otro docente invitado cuando había que tratar problemas específicos,

como... me acuerdo cuando fue cómo incentivar la lectura y O. M. presentó toda una serie de actividades sobre la novela *Crónica de una muerte anunciada*. ¡Por ese lado! O, a veces, trabajábamos técnicas de animación o juegos o todo lo que tendiera a mejorar el trato con adultos... y que tenías todo una gama desde chicos muy jovencitos hasta señores y mujeres ya viejos, que lo hacían por una cuestión de orgullo personal; que para ellos era un desafío, no que los beneficiaba. Y sí era importante el tema de que para muchos significaba una mejora a nivel laboral. Era el caso de muchos policías, por ejemplo, muchos que habían hecho carrera sin tener los estudios y, que..., bueno, el hecho de tener los estudios les implicaba una mejora a nivel laboral y una mejora a nivel económico, también ¿no?

—¿Y CÓMO SE CONCILIABA ESA COSA DE CHICOS MUY JÓVENES CON SEÑORES MAYORES? ¿NO HABÍA...?

—No, no había mayores dificultades. No sé si yo lo veía con los ojos inocentes de quién recién debuta pero conflictos... conflictos como que vos dijeras generacionales. Como que: “¡No, ese viejo lo que dice!” o “¡Mirá, el pendejo!”... No, no había. Porque me parece que todos tenían en claro el objetivo por el que estaban ahí. Lo que sí era claro, que salía en los diagnósticos era que se arrepentían de que en su momento no le habían hecho caso a los viejos o no habían hecho los esfuerzos suficiente como para terminar los estudio “normalmente”. Y valoraban ese espacio... ¡y valoraban lo que significaba el proyecto B.S.P.A.! Y eso se vio después, como al '92, cuando se empezó a pelear el tema del B.S.P.A., cuando se vinieron una serie de cambios, ¡los alumnos fueron los que más pelearon por la cuestión!... Y me acuerdo una vez, yo ya trabajando en la ciudad, acá en el B.S.P.A. de la Alberdi, que yo fui un día y estaban las puertas cerradas y había un grupo de alumnos, entonces yo les hablé diciéndoles que se quedaran tranquilos, que el B.S.P.A. seguía y todo lo demás y que después O. me retó porque me dijo: “¡Bueno, si vos tenés todas las respuestas, andá y decíles!”

Sí, es como que ya dije, la época desde antes de que yo entrara, desde que se fundó, hasta el '91 para mí fue la época de gloria del B.S.P.A., lo veías en los resultados, lo veías en la respuesta de la gente, no tenías problemas con el tema de matrícula, incluso había sobre-matrícula, no tenías problemas con el tema de profesores. En el '92 cambian las autoridades, se va la señora de A. (no me acuerdo cómo se llamaba) y entra una profesora de Ciencias de la Educación, M. Ch., y empiezan a presionar con que el B.S.P.A. tenía un alto porcentaje de docentes que eran estudiantes... y se redacta un documento en el que decía que hacía finales del '92 todos los profesores que estaban como estudiantes debían tener el título que correspondía al del profesorado o sino quedaban fuera del sistema B.S.P.A.. Que hasta antes de que estuviera M. Ch. se considera como la gran familia. ¡La familia B.S.P.A.!... Me acuerdo que ésa era como una especie de muletilla que tenía la C. de A. y, como toda familia, tenía que tener lo que tiene toda familia, despelotes... Bueno, no se respeta ese documento y a principios del '92 se empieza a hacer una limpieza en el sentido de que los B.S.P.A. sólo podían tener un porcentaje determinado de docentes sin título pero ¡oh, casualidad! Ahí los que tenían el poder de decisión eran los coordinadores y yo, particularmente, tenía la mala suerte de trabajar en dos B.S.P.A., que yo ya había concentrado horas en la Solá (que tenía un sólo día) y los otros cuatro en la Alberdi... te decía que he tenido la mala suerte de

que esos coordinadores fueron más papistas que el Papa en el sentido de hacer cumplir a raja tabla y ahí fue cuando quedé fuera del sistema, que después hice todo un reclamo al diario que, por supuesto, me contestó la N. B. (que no sé que cargo estaba ocupando) diciendo que era responsabilidad mía que yo no me hubiera recibido porque no tenía por qué echarle la culpa al B.S.P.A....

Lo que sí consideré, que en mi caso como en el de muchos, habíamos dado mucho al proyecto B.S.P.A. ¡Muchísimo! Y, en definitiva, yo lo que peleaba era que no se había respetado el documento y que la limpieza, ésa que te decía, sólo se hizo (que yo sepa) en tres B.S.P.A., nada más. En la Solá, con la coordinadora que era una profesora de inglés que no me acuerdo cómo se llamaba; el B.S.P.A. de la Alberdi, con O. M., y el B.S.P.A. de Castañares, con G. G. ¡Fueron los únicos tres! Y, aún ahora, sigue habiendo docentes que son estudiantes.

—Y VOS CREES QUE... PORQUE LA MAYORÍA QUE VAN CONTANDO SU TRAYECTORIA, EN ESTOS DÍAS QUE VOY ENTREVISTANDO, JUSTAMENTE DICEN QUE ERAN O ESTUDIANTES O MUY RECIÉN RECIBIDOS ¿ESO HABRÁ SIDO UNA CASUALIDAD, HABRÁ SIDO EX PROFESO? ¿VOS CREES QUE INFLUYÓ EN ALGO EN ESE EQUIPO QUE VOS DECÍS QUE ERAN MUY UNIDOS O QUE VIERON MUCHAS COSAS?

—Puede que sí, pero también había una realidad y yo te hablo de que a mí me costó mucho venir del interior a Salta, a trabajar. Entonces, por ejemplo, para el caso del interior eran muy pocos los que querían ir, así que en los B.S.P.A. del interior vos tenías mayoría de estudiantes. Acá era menos el porcentaje, en la ciudad. Puede ser que el hecho de que hayan sido estudiantes, de que el proyecto... de que se acercaran al proyecto porque era innovador, de que era una nueva realidad... de pronto... vos en el profesorado te estabas preparando para trabajar con chicos y de pronto que tuvieras que trabajar con gente grande, con otra expectativas, con gente que trabajaba, con gente que tenía, por ahí, estudios a medias... ¡Me parece que eso infundía en crear una dinámica muy especial entre docentes y entre alumnos... y en el grupo en general!

—¿CUÁLES SERÍAN LAS CARACTERÍSTICAS DE ESA DINÁMICA ESPECIAL QUE VOS RECORDÁS?

—La continua discusión, la cierta informalidad que había en las clases, por ejemplo... En el sentido de que, por ejemplo, si querías dar clases en el patio, la dabas; si un día alguien te proponía un tema que tenía relación o que creía que tenía relación, capaz que él asumía la voz cantante. En el sentido de que (ahora me estoy acordando) yo una vez quería que vivenciaran algo de teatro y, bueno, como eran gente del interior, poco y nada sabía, entonces propuse a la coordinación llevar una actriz de acá, que hizo un monólogo y, bueno, se le pagaron los viáticos, se le pagó una cena y todo lo demás...

En ese sentido, en el sentido de que había apertura. Y que constantemente las cartillas eran una orientación, no necesariamente la tenías que cumplir. ¡Además, como siempre estaba el equipo de cartilla a disposición, vos podías ir, podías discutir, podías presentar tus propias alternativas! ¡Nunca hubo mayor problema con eso!

-Y, POR EJEMPLO, QUE OTRAS ACTIVIDADES COMO EXTRACURRICULARES O COMO DISTINTAS TE ACORDÁS. PORQUE MUCHOS ME CUENTAN, PARECIERA QUE HABÍA UN CLIMA ASÍ DE PROMOCIÓN CULTURAL.

-Yo lo que te cuento de allá era la peña. Hicimos la peña, después la chica esta (actriz), después los actos... Los actos por más que estuvieran en dentro de lo que corresponde a la tarea docente, los actos tenían otro sentido... El sentido de que se vivenciaba, el clásico discurso, presentación y retiro de bandera, sino que los adultos se desesperaban por salir. Había baile, había dramatización, había recreación, había ferias, había exposiciones de afiches ¡todo hecho por ellos! Y la venta de todo lo que producían en los talleres, esos que te decía: talleres de bebida, de dulces... O sea, lo vivenciabas de otro modo, de otra forma.

-ME CONTABAN TAMBIÉN QUE HABÍA COMO MUCHA, SOBRE TODO EN EL INTERIOR, RELACIÓN CON LA COMUNIDAD.

-¡Eso sí!... Y eso era más fuerte con ... esto lo sabía por otros compañeros, era más fuerte cuanto más te alejabas de la ciudad. Yo te digo, el B.S.P.A. de El Carril, a una hora de viaje de acá (sin ser interior, interior) pero cualquier acontecimiento que hacía el B.S.P.A. implicaba que estabas con la comunidad, porque además la comunidad... te dije desde ya, el intendente tenía que ver ahí, tenía que ver la gente de Nobleza y Picardo, porque la mayoría de la gente empleada ahí venía con nosotros, muchas veces creo que hemos tenido mucha ayuda de la gente de Nobleza y Picardo, por ejemplo, para un acto, para hacer una cena, para hacer algún festival ¡hemos tenido apoyo de ellos!... De restaurantes de la zona, también me acuerdo, cuando nos pusieron a disposición un colectivo para llegar conjuntos folklóricos de la zona. O sea, ¡era un acontecimiento del pueblo! Y todo el pueblo tenía que ver con eso. No así en La Merced, donde capaz que por el hecho de ser solamente dos comisiones eso no incidía, así que no era muy representativo.

-Y EN CUANTO A LA ENSEÑANZA DEL ÁREA ¿VOS QUE ROL CREES QUE JUGÓ EN LA VIDA DE ESOS ALUMNOS?

-Yo creo que fue importante. Fue importante (creo) de los dos lados, en el sentido de que yo te digo que fue la época de oro del B.S.P.A., fue importante en el sentido de que te marcaba a vos, docente, porque era una experiencia nueva y te lo decían. Te decían en el B.S.P.A. que era una experiencia nueva, que se exigía de vos compromiso y todo lo demás... ¡No compromiso político sino compromiso con lo que hacías! Y en el sentido de ellos porque vos tenía el testimonio de gente que por ahí te encontrás continuamente o gente que te saluda y te dicen: "¡Mira, todavía me acuerdo...!" o "¡Mira, pude seguir...!" o gente que simplemente se dio el justo de tener el título para mostrarle a los nietos o a los hijos. Por eso era medio demagógico pero creo que tuvo un fuerte impacto social en ese sentido ¿no?. Que eso se haya usado después como bandera política o como mostrarlo como éxito del gobierno de Romero padre y qué sé yo, ¡también es real! Pero sí es real el tema de que para la gente significó mucho. Y, como te dije, también había un rédito con crédito; que era una mejora en el laburo, porque en ese momento te servía tener un título secundario para mejorar en tu laburo (si lo tuvieras), o sino era la apertura a estudios superiores,

terciario o universidad, o una mejora, también, económica ¿no?. O sea, había un resultado concreto.

-VOS ME DECÍAS, POR EJEMPLO, QUE... ME DABAS ALGUNOS TEMAS: PUBLICIDAD, PROPAGANDA. TE ACORDÁS, POR EJEMPLO, TEMAS ESPECÍFICOS CON RELACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA O QUE SE LA ENCARARA.

-Mm... No, particularmente no. No, no en este momento, no me han quedado. Es más, no conservo en este momento ese material de las cartilla como para decirte las he releído, antes de la entrevista y todo eso ¡no!

-PORQUE YO, POR EJEMPLO, VEÍA EN LOS LIBROS DE TEMAS, POR AHÍ, TEXTOS QUE PARECIERAN TENER MUCHA RELACIÓN CON EL INDIGENISMO ¿NO? O SUPONGAMOS, POESÍA NAHUÁLT O COSAS RELACIONADOS, NO SÉ, EN ALGUNOS CASOS, POR EJEMPLO, MUCHOS AUTORES LATINOAMERICANOS...

-Lo que sí me acuerdo, pero no como temas específicos, es que desde el área de sociales (que era bien fuerte)... desde el área de social, que era gente muy nueva en historia, se marcaban las pautas que iban a ser los ejes. Entonces, partía desde los más próximo, lo más cercano, y de ahí se iba abriendo la perspectiva de los años posteriores, o sea los ciclos posteriores. O sea, que primero conocían la realidad de la provincia, la realidad de la región y después ibas abriendo el panorama.

-ES DECIR QUE DE ALGUNA MANERA EL ÁREA DE SOCIALES ERA COMO QUE VERTEBRABA A LAS DEMÁS, ENTONCES ES COMO QUE DE ALGÚN MODO EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN ERA MÁS INSTRUMENTAL, ESTABA MÁS AL SERVICIO DE... ¿O TENÍA PERFIL PROPIO?

-¡No! ¡Tenía perfil propio! Era como que de pronto lo otro era como una orientación, que partía desde lo más cercano a lo más lejano, pero cada área tenía su autonomía... ¡no! ¡Cada área tenía su autonomía!

-Y EN CUANTO A LA DINÁMICA DE LAS CLASES, VOS DECÍAS MUCHAS DISCUSIONES, POR EJEMPLO.

-Discusiones, debates, exposición, ¡de todo!. Surtido, surtido porque ahí tenías que ponerte... tenía que recrear lo más que pudieras las cosas porque hablando con gente que no iba a disimular si se aburría, con gente que venía del trabajo, entonces tenía que ser lo más dinámico posible...

-Y ME DECÍAS QUE TENÍAN LAS CUATRO HORAS JUNTAS ¿NO?

-¡Exactamente! Y, entonces, había que sobre llevar cuatro horas juntas.

-¿Y SE SOBRELLEVABAN O LLEGABA UN MOMENTO EN EL QUE...?

-Yo no, yo nunca tuve dificultades en eso. Yo, al menos, nunca tuve.

-ME DECÍAN, POR EJEMPLO, QUE A VECES PRESENTABAN EL TEMA, LO DESARROLLABAN Y LO EVALUABAN AHÍ MISMO ¿ERA TAN ASÍ?

-Particularmente en mi caso no, no era tan así. Aunque teníamos tiempos estimados. Por ejemplo: en las cartillas te decía para tal eje un tiempo estimado pero era flexible. O sea, vos veías.

-HASTA AHORA PARECIERA QUE HABÍA MUCHO TRABAJO SOBRE LA ORALIDAD, AL MENOS ESO TAMBIÉN ME VAN DICIENDO... ¿QUÉ PASABA CON OTROS EJES? POR EJEMPLO: ¿SE TRABAJABA ESCRITURA, SE TRABAJABA GRAMÁTICA...?

-Se trabajaba la escritura y lo que a mí me parecía innovador en ese momento fue que con el tema se trabajaba dos conceptitos y de la reescritura, códigos de corrección mediante. ¡Para mí era totalmente nuevo!

-¿ASÍ COMO REESCRITURA EN ESTE MOMENTO?

-Sí, sí. Porque tenías toda una serie de signos que vos le ponías en los trabajos escritos de los alumnos, eso se les devolvía, la idea era que la nota quedara pendiente para que el alumnos se tomara el esfuerzo de, las veces que fuera necesario... En la teoría era bárbaro pero en la realidad no eran más que dos idas y venidas y ya tenías que cerrar porque no había mucho tiempo, digamos, porque era un encuentro semanal. ¡Pero eso fue lo innovador!

-ME DECÍAS: LA REESCRITURA Y ¿QUÉ MÁS?

-El código de corrección.

-¿Y EL CÓDIGO DE CORRECCIÓN SÓLO SE USABA EN EL ÁREA O LA USABAN TAMBIÉN LAS OTRAS ÁREAS?

-La postura era que se usara en todas las áreas, porque si vos querés un real cambio en el tema de la escritura tiene que ser una cosa institucional. Pero era como prioritario nuestro, de Comunicación y Expresión.

-Y QUE COSAS ESCRIBÍAN, POR EJEMPLO. CREACIÓN, INFORMACIÓN...

-De todo, porque el panorama textual era bastante variado.

-PERO ESTAMOS HABLANDO DE UNA ÉPOCA QUE EN REALIDAD EN LA ESCUELA MÁS QUE UNA GRAMÁTICA DE TEXTOS ERA UNA GRAMÁTICA ESTRUCTURAL ¿AHÍ SE ESTABA TRABAJANDO CON TEXTOS YA?

-No, sí se trabajaba con textos y en lo posible con textos completos. De gramática oracional a lo sumo llegabas, que me acuerde, a reconocer que un sustantivo funcionaba como núcleo, que un verbo era núcleo, como para determinar ejes pero, en realidad, trabajabas con textos.

-Y LA GRAMÁTICA SE TRABAJABA EN RELACIÓN CON ESAS ESCRITURAS, ME PARECE.

-No era estrictamente una gramática... digamos que estaba como a término medio entre una gramática oracional y una textual, en el sentido en que no ahondabas lo suficiente como para que fuese una gramática textual en el sentido de que hubiese problemas de cohesión, de coherencia, de escritura profunda. Digamos que

estábamos como a término medio. Sí relevabas errores gruesos, como de expresión, a través de este código que te digo: ideas confusas, poco claro, de no responde a la consigna, ponele. Pero no era estrictamente una gramática textual ni una oracional. Interesaba que los textos funcionaran como comunicación. ¡Todos comunicativos!

-Y EN ESE AFÁN DE "TODOS COMUNICATIVOS", POR EJEMPLO, CUANDO SE LEÍA ¿QUÉ SE HACÍA, POR EJEMPLO CUANDO SE LEÍA ALGÚN TEXTO LITERARIO?

-Se relevaba, por ejemplo, si estaba claro, si había una progresión de tema, si el tema era reiterado las suficientes veces como para que quedase fijado, si de ese tema se desprendían subtemas, si había una suficiente estructuración de principio, medio y fin... eso.

-¿CUÁNDO ERAN ESTRUCTURAS DE CREACIÓN?

-¡Exactamente!

-¿Y CUANDO LEÍAN, POR EJEMPLO, VOS ME DECÍAS QUE POR AHÍ LEÍAN POESÍAS?

-Sí, sí, sí. Cuando leían, leían todos y, en la poesía, el tema de la expresión. Y tratábamos de identificar, qué sé yo, los sentimientos que se querían expresar, qué se quería decir... Me acuerdo que había una de Salta... Salta es linda, Salta es hermosa... de Castilla.

-¡AH! ¡ESTA TIERRA ES HERMOSA!

-¡Ésa!... ¡Ésa!

-PORQUE YO VEÍA EN LOS LIBROS DE TEMA (NO HE REVISADO LAS CARTILLAS PORQUE LAS HE DEJADO PARA EL ÚLTIMO), POR EJEMPLO, QUE HABÍA TEXTOS DE AUTORES DEL TEATRO ARGENTINO CONTEMPORÁNEO.

-Ah, bueno... Yo he tenido experiencias con eso en el sentido de que hicimos varias dramatizaciones: Me acuerdo la de *Papá querido* y me acuerdo la de *Gris y ausencia* y el tema de las malas palabras.

-¿Y CÓMO TE IBA CON ESO? ¿LA GENTE PONÍA EL CUERPO?

-¡Sí! Me costó, eso sí, por el tema de las mal llamadas "malas palabras" porque decían: "Ay, profe, cómo van a putear" y qué sé yo. Y dijo: "No estás puteando vos, putea el personaje". Además, ponete en la situación, si metes el dedo en el enchufe no vas a decir: "¡oh, que torpe he sido!" vas a largar una puteada. Y bueno, en *Gris y ausencia* se daba eso, porque te imaginás: los tanos, los españoles que aparecen ahí son muy de putear... ¡Los estados de ánimo de la obra son bastante cargaditos!... No, respondían.

-Y VOS ME DECÍS, POR EJEMPLO, *PAPÁ QUERIDO*, *GRIS Y AUSENCIA* PARECEN POR AHÍ PROBLEMÁTICAS MUY URBANAS, MUY DE BUENOS AIRES. ¿LE ENGANCHABA A LA GENTE?

-Sí, no había problema. Eso sí, había que explicarles un poquitito, en el caso de *Gris y ausencia*, el tema de la inmigración y bueno, básicamente eso es natural. Nosotros no tenemos tanta inmigración de italianos ni de españoles ni de nada. Pero no había mayores problemas porque, en definitiva, interesaba el conflicto. Conflicto por la pérdida de identidad, de no ser quién sos... Y en *Papá querido* el tema de todo el odio acumulado durante años por un padre ausente.

-CLARO, COMO QUE MOVÍA COSAS QUE...

-¡Movía cosas!... ¡Y respondían! No todos tenían dotes de actores, obviamente pero sí me acuerdo que pudimos llegar a hacer hasta maquetas. Ahora me estoy acordando, maquetas de acuerdo a todos los datos que daba la obra y cada uno ponía elementos de su propia inventiva pero había que respetar los espacios que decían, qué sé yo, silla a la derecha o...

-¿CUANDO DRAMATIZABAN, POR EJEMPLO, DRAMATIZABAN ADENTRO DEL AULA O DRAMATIZABAN PARA TODO LA GENTE? ¿TODOS DRAMATIZABAN O ALGUNOS SÍ Y OTROS NO?

-Se intentaba que todos por el tema de ejercer la expresión pero siempre estaban los actores natos y los otros hacían el trabajo de fondo, aportando... Me acuerdo que algunas dramatizaciones eran con libreto en mano (obviamente, nadie se aprendía la letra) y con utilería, escenografía no se hacía, se hacía la maqueta escenográfica... recursos de utilería... Me acuerdo que una vez apareció una coordinadora con un bandoneón en clase. ¡Eso sí, eso me lo acuerdo patente!. Y que algunas maquetas tenía efectos de luces, se iluminaban, y música de fondo... ¡tango! Ese tango bien tristón. O sea que, se entendía por ejemplo que el teatro es un todo, que no necesariamente son los actores sino que también está el de atrás. Y eso se respetaba, entonces era el mejor pretexto para que todos laburaran.

-¿Y DESPUÉS SE PONÍAN PARA TODO EL COLEGIO?

-No, no, no. Nunca se animaron a eso.

-AH, ERA AHÍ NOMÁS EN EL AULA.

-Ahí nomás en el aula. A lo sumo te visitaban otros profesores, te visitaban otros chicos... otros chicos en el sentido de que, como eran medio parientes todos, iban a ver que hacía la mamá o que hacía el hermano, qué sé yo. Pero no, no era para todos.

-Y CUANDO, POR EJEMPLO, VEÍA TAMBIÉN QUE HABÍA TEXTOS COMO DE APARICIO ¿NO?... DE NARRATIVA Y DEMÁS. EN ESOS CASOS ¿TE ACORDÁS CÓMO SE LOS TRABAJABA Y DEMÁS?

-Me acuerdo los de Aparicio, que pegaban fuerte, en el sentido que él es uno de los que mejor trabaja el tema de la... de esa relación de la oralidad ¿no? De la oralización. Aparte eran problemáticas muy de acá. Qué sé yo, el tema del bajo, de la inundaciones ¡muy de acá! ¡con eso no hubo mayor problema! Y se los contaba, se los re-narraba, se trataba de ver cuál era la problemática del tipo. En ese caso me acuerdo que yo se los leía ¿no?... les leía expresivamente.

-¿Y ESO CÓMO LES CAÍA? ¿SE ENGANCHABAN EN LA LECTURA EN VOZ ALTA? ¿NO ERA COMO PARA MUY CHICOS?

-No, no, no. No recuerdo nada en especial así en contra, incluso eso daba pie como para que ellos pudieran contar cosas de la zona, entonces, por ejemplo, así fue como yo me enteré, en El Carril, de la "existencia" de una Salamanca. O sea, daba para que ellos se impulsaran a contar sus propias cosas, las que sabían.

-¡AH! ESO ME CONTABA TAMBIÉN UNA DE LAS CHICAS QUE ENTREVISTÉ, QUE SE HACÍA MUCHA RECUPERACIÓN DE LA TRADICIÓN ORAL.

-¡De la tradición, sí!. De la Salamanca, el farol, la viuda, los pactos, todo eso que está muy presente en las provincias del interior. Y, bueno, se hablaba en su momento que la empresa Nobleza y Picardo tenía una suerte de Familiar, esos pactos que se hacen con El Malo y El Malo siempre deja algún custodio como para que se cobre su cuota sea mensual, anualmente, de acuerdo a como se haya arreglado para que la empresa le vaya todo bien.

-¿Y ESO CONTABA LA MISMA GENTE DE LA ZONA?

-¡Claro!

-¿Y QUÉ EVALUACIÓN HARÍAS VOS HOY, A LA DISTANCIAS DE TODA ESTA EXPERIENCIA? ¿CUÁLES DIRÍAS QUE FUERON LAS DEUDAS Y CUÁLES LOS LOGROS DE ESE B.S.P.A. ORIGINARIO?

-Del B.S.P.A. aquel, sí porque además el otro no lo conozco... tengo referencias pero no, no lo conozco.

Como positivo: que el adulto tenía un lugar, tenía un lugar donde se capitalizaba su experiencia de vida y a la vez se le abría todo un panorama especialmente pensado para él, porque no manejaba los mismos contenidos que vos tenés curricularmente en una escuela de secundaria. O sea, eran contenidos que priorizaban (bueno, los nuestros) el tema de comunicación, expresión, dramaturgia nacional, el tema de la escritura, la narrativa regional, o sea, se tenía en cuenta su realidad y lo pensabas con un fin utilitario que le iba a servir... Le servía para... ¡Eso como positivo! Otro que como que era otro momento en el que el título importaba, le daba como cierto estatus social, económico que les significaba un cambio... era muy baja, me acuerdo en este momento que era muy baja la deserción. Como positivo eso. Y como una experiencia propia: que debutar así como que te marca a fuego.

Como negativo, a ver, no te puedo hablar de un uso político de eso porque no lo viví directamente... ¡Bah, no sé! No estábamos en eso nosotros, no manejábamos eso. Como negativo, que capaz que, yo no sé si como que se falseaba por ahí la ilusión de que eso te mejoraba. Digamos, por un lado estaban las expectativas reales de la gente y estaban aquellos que, trabajando, vos sabías que tenían una mejora o que algunos iban a ingresar. Pero no sé si también se velaba un poco lo que te esperaba después ¿no?.

-¿EN QUÉ SENTIDO?

-Claro, como que no te cambiaba la vida. No sé si soy claro, porque para el que ya tenía un laburo, sí; para la gente joven que tenía en claro que después iba a estudiar,

sí; pero que también había mucha cosa como de ilusión. Ahí creo que estaba la cosa política en el sentido de que después del B.S.P.A. ibas a ser mejor, poné... No sé, así te lo puedo armar.

-PORQUE HOY, POR EJEMPLO, HABÍA GENTE QUE ME DECÍA QUE ERA COMO QUE AÚN EL AMA DE CASA, DIGAMOS, COMO QUE ARMABA SU PROPIO ROMPECABEZAS INTERNO ¿NO? COMO QUE EN ESE SENTIDO DE PROMOCIÓN DEL SER HUMANO... NO SÉ.

-Sí, en eso sí. Pero... algo así como que vos les dabas instrumentos porque no le dabas todo. A mí se me presenta la duda y no sé si eso es negativo pero sí que es peligroso. Si de pronto vos le habías abierto puertas y después la realidad se encargaba de cerrárselas porque qué otra cosa tenías para un ama de casa, ponele, común y silvestre; se acababan los años del B.S.P.A. y, bueno, volver a tu casa y seguir en la misma. En ese sentido, ahí como que se explotaban las ilusiones y bueno, muchos no iban a poder seguir ¿no? O qué sé, no necesariamente seguir pero enriquecerse, seguir leyendo, seguir profundizando. ¡En ese sentido!

-O SEA QUE COMO QUE SE TRABAJABA, SE LEÍA, SE CRECÍA EN ESOS TRES AÑOS Y DESPUÉS COMO QUE SE ESTANCABA.

-¡Exacto!... y que después volvías a la tuya. Y bueno, otra cosa negativa fueron los cambios, en donde se desvirtuó totalmente el proyecto, se pretendió hacerlo entrar en la categoría, como un sistema más... se desvirtuó totalmente eso en el momento en que entró una coordinadora o no sé cómo entró, no sé si entró como una coordinadora o como una especie de interventora que se desvirtuó totalmente.

-Y EN CUANTO AL ÁREA ESPECÍFICAMENTE; ¿LOGROS Y DEUDAS? ¿POR QUÉ COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN? ¿QUE DIFERENCIAS HABÍAN?

-Logro, bueno el logro de la cartilla, logros de que habían ámbitos de discusión de los ejes, de que se trabajaba, este... no tenías mayor problema si vos lo querías alterar, lo alterabas y ya, avisabas eso sí como para saber, había cuestiones mínimas que sí había que cumplirlas. Logros en ese sentido que vos te sentías acompañado, si que por ahí no lo tenés en otros sistemas en los que vos hacés la tuya, logro en el sentido también de que había una especie de espíritu de cuerpo sin ser amigos éramos muchos, bueno teníamos muy buena relación en el equipo que era de Comunicación y Expresión, cuando nos juntábamos y que bueno compartíamos mas o menos las mismas realidades y que para muchos fue un crecimiento, porque es una experiencia nueva trabajar con adultos porque generalmente los profesores no te preparan para eso; te preparan para el chico ideal que es el alumno del secundario y te dijo ideal pero tampoco es el adolescente de la "real realidad" que recién lo ves cuando entrás a laborar, ni siquiera en las prácticas lo ves. Ésos eran los logros y que se te reconocía el laburo en el sentido que tenías la gratificación, no sólo de tus compañeros o que compartías las experiencias, sino que la misma gente te lo reconocían. Y yo te cuento como anécdota, que por ahí suena medio superficial, que los días del profesor o del maestro recibías miles de regalos, yo me acuerdo de bolsas de residuos de ésas de consorcio con regalos y que un adulto te regale quiere decir que vos significas mucho para él. Si porque se daba eso, eso también fue un logro, el de establecer vínculos afectivos, te querían o no te querían, eso era así; si no

te querían te hacían la guerra y fuiste, y al chico vos lo presionas de distinto modo, pero un adulto se te iba y a la miércoles, o sino tenía canales para plantear sus cosas a la coordinación general y el adulto tenía voz.

-VOS DECÍAS COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN Y HACÍAS MUCHO ÉNFASIS EN ESA DISTINCIÓN ¿POR QUÉ COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN FRENTE A UNA ÉPOCA QUE ERA LENGUA Y LITERATURA?

-Bueno, primero porque estamos hablando de sujetos adultos; después porque se pretendía una mirada más integradora, desde el momento en que no te quedabas con lo clásico de lengua: el análisis oracional, el análisis de palabras o los verbos; después que había que ofrecer ejes que fueran significativos para la gente, que sirvieran para escribir mejor, que le sirviera para abrirle la cabeza, para que lean ¡que le sirviera! no pensando en una cosa utilitaria inmediata, sino que le sirviera. No el contenido porque sí, porque te lo piden.

-PORQUE YO ME ACUERDO SÍ QUE HABÍA POR AHÍ MUCHO CLIMA EN EL SISTEMA EDUCATIVO, EN GENERAL, DE QUE ESA SELECCIÓN DE CONTENIDO MAS QUE ÚTILES ERA COMO UNA TENDENCIA AL FACILISMO, COMO QUE ACHICABAN CONTENIDOS.

-Depende, se priorizaba el contenido, porque en realidad era un encuentro semanal, porque en cuatro meses resultaba siendo cuatro encuentros al mes, terminaban siendo dieciséis encuentros.

Claro, trabajando así normalmente, sin festivales, sin fiestas, sin algo en especial y más en el interior, sin fiestas patronales o lo que fuere. Había que priorizar, eso era real y había que priorizar en virtud del sujeto; ahora que se lo haya tildado de facilista, de demagógico en ese sentido, bueno eso dependía de cómo encaraba cada uno la asignatura y eso se va a dar en cualquier sistema educativo, se va dar en la primaria, en la secundaria, en cualquiera se da, depende como lo encares.

-CLARO PORQUE EN FRENTE A ESTE DISCURSO POR EJEMPLO A MÍ ME DECÍAN (POR ESO TE PREGUNTABA SI HABÍAS VISTO SALIR LA PRIMERA PROMOCIÓN, Y DEMÁS) GENTE QUE IBA ENTREVISTANDO QUE EN REALIDAD ELLOS VEÍAN QUE EL NIVEL DE LA GENTE QUE IBA EGRESANDO ERA MUY BUENO A PESAR DE ESTA COMPRESIÓN DE TIEMPO Y CONTENIDO

-Porque el adulto que yo tengo en claro de esa época no estaba para perder el tiempo, y la propuesta que salió, eso que ya te contaba como anécdota de la gente que trabajaba en Nobleza Picardo, salió de ellos porque ellos no querían perder, más fácil hubiera sido "no, dejamos" pero salió de ellos y entonces ahí se habló con los profesores, pero no se los obligó a los profesores, salió de ellos decir, bueno un sábado para cada área. O sea era un adulto que no tenía tiempo para perder y que además, se sentía por ahí como presionado a decir quiero ganar eso que he perdido por mis "tatas", por tonteras mías o por lo que fuere, por mi marido que ese era el caso de las mujeres.

-¡AH, PORQUE ESO ME DECÍAN! QUE POR EJEMPLO UNO DE LOS FENÓMENOS QUE SE PRODUJERON, FUERON COMO OLAS DE DIVORCIOS Y ...

-No sé si olas de divorcio, pero algunos hemos metido ideas inquietantes en las cabezas de algunas señoras.

-¿COMO QUE?

-Como que vos sos una persona, no sos una sirvienta; tenés tus chicos grandes y el hecho de que vos quieras estudiar y quieras mejorar no quiere decir que vas a serle infiel, ni que... Claro eso se prestaba porque te imaginás, gente grande, a la salida de los B.S.P.A. sucedían cosas, pero no se si el B.S.P.A. lo fomentó, pero sí se abrió la cabeza en el sentido que había otra realidad además de la que estaban viviendo, ¡ése fue el gran logro! Que tuvieras o no el título, pero fue ésa que decir "pucha, después de trabajar en mi casa, de empleado en tal lado o de ser policía, hay otra cosa, hay algo más", que puede sonar medio sentimental hoy, que se lo explotó en gran acto del DELMI y todo lo que quieras, me acuerdo que los discursos de despedidas eran lacrimógenos en ese sentido, eran como especie de revelación de los pastores "que yo antes eras... y ahora soy..." pero fue real, era real.

ENTREVISTA N° 12

Trayectoria profesional en el momento de inicio de los B.S.P.A.	Continuidad en el sistema de educación de adultos	Formación profesional de base	Institución de estudios superiores	Franja de edad al momento de la entrevista	Otras formaciones y experiencias culturales
D.E.	C.	P.L.	U.P.	2	M.P.P.

-... PERO UN POCO CONTAR TU TRAYECTORIAS. SI VOS YA ESTABAS RECIBIDO O NO. SI YA TENÍAS EXPERIENCIAS EN ADULTOS O SI ESA FUE UNA BUENA EXPERIENCIA...

-Yo ya vine a trabajar y ya estaba recibido, si no me equivoco es el '86 ¿no?

-SÍ, POR LO QUE HE VISTO EN LOS LIBROS DE TEMAS VOS ESTABAS DESDE EL '86.

-Sí, inclusive formé parte de las primeras reuniones con C. de A. y la otra gente... de las primeras reuniones pensando cómo se va a hacer y demás. Vos sabés que yo, los primero dos o tres años, yo he vivido en etapas de lo que me ha pasado a mí. Creo que al comienzo, en las primeras clases, yo estaba sorprendido de dar clases a gente como yo, quizás más grande que yo. ¡vos sabes que yo me enamoré...!

-¿CUANTOS AÑOS TENÍAS VOS?

-Yo tenía 27...

-O SEA, QUE POR AHÍ TENÍAS GENTE MUCHO MAYOR QUE VOS.

-Claro, mucho mayor que vos. ¡Yo me enamoré del adulto! Previamente, era feliz, no veía la hora de que pase la mañana, la tarde para ir al B.S.P.A., era como ir a ver a la novia ¿viste? Vos te emperifollás, te preparás... así era yo con la educación para adultos. Y yo creo que así hacíamos muchos... y después íbamos a compartir experiencia en los recreos o en los sábados. Compartíamos experiencias, charlábamos pero siempre teníamos una anécdota. Yo decía, esa primera etapa del enamoramiento con los adultos, es una etapa en los que nosotros los mimábamos un poco. ¡Yo por lo menos... un poco! Después llegó esa etapa de aprender del adulto, ya pasó ese enamoramiento (eso no quiere decir que ya no los quería) es decir pasó a la etapa ésa de aprender algo de ellos... uno era joven... es decir, no había profesores grandes ¡todos teníamos entre 25 y 30 años! Los más... la mayoría.

-SÍ, INCLUSO MUCHOS RECIÉN RECIBIDOS O ESTUDIANTES...

-Sí, claro. Hemos aprendido a la par del adulto, la vida de ellos. Mira vos que uno viene de la universidad con ese aire de suficiencia, sano y se topa con la realidad... y empieza a aprender de las experiencias del adulto, de por qué el adulto ha dejado, ahora por qué vuelve y uno sentía: ¡qué bárbaro uno está brindando al adulto un espacio que ellos quieren recuperar: la educación! Y la tercera etapa, creo que ha sido, aquella en la que uno ya se da cuenta que bueno, ya está, lo quiero al adulto, estoy aprendiendo de él pero hay que enseñarle... y ahí comenzó el problema porque

nos dividíamos, porque algunos decían que había que bajar el nivel, otros decían que había que levantar el nivel. Los que decían que había que levantar el nivel metían todos los gatos en una misma bolsa, "el adulto tiene que salir sabiendo porque sino no puede ser; porque un policía, un empleado público, o un hombre que trabaja en una empresa tiene que tener conocimiento para poder avanzar y si uno le regala la nota no puede avanzar". Y otros que bajaban el nivel: "pero si son adultos, trabajan, son amas de casa, están todo el día trabajando pero en ese tiempo de descanso lo usan para el B.S.P.A., démosle algo que le sirva, algo poco que les sirva". Digamos, estábamos en ese debate (me incluyo)... ¿Qué hice yo?... Yo creo que lo que hacía en el aula es lo siguiente, más o menos, en los dos o tres primeros meses en los que conocí al grupo, a los alumnos (jóvenes y viejos)... los que tenían mucha capacidad le tiraban un poco las riendas, o sea le exigían un poquito más, y al resto, que yo sé que les costaban, trataba que lo poquito que ellos aprendieran les sirviera para algo, que lo poquito que ellos pudieran captar de lo que uno les enseñara le sirvieran realmente.

-¿Y ESO NO TE GENERABA COMO...?

-Sí, sí, me generaba problemas... generaba roces entre ellos y conmigo. Pero por suerte yo tuve muy buena relación con ellos... y ahí había que patear mucho el curso de un lado para el otro y de un lado para el otro, entonces armaba grupos. Por ahí mezclaba los que les costaba aprender con los que aprendían bien ¡eso me dio resultados! Por supuesto, todo tiene su límite. No, no, había grupos en los que estaban tan mimados por los compañeros, de los que les costaban... había gente que le costaba mucho, gente grande mimada por los más jóvenes, entonces no hacían nada, firmaban nada más. Cuando llegaba el momento de la evaluación individual ahí veías los problemas. Era un constante batallar para ver si aprendían o no aprendían. Cuando ya estabas más o menos canchero, teníamos agilidad en el aula yo decía: "bueno, acá voy a aprovechar al alumno que sabe como al alumno que le cuesta", sacan el B.S.P.A.... hubo un problema en el B.S.P.A., hubo una especie de golpe de estado en el B.S.P.A. y muchos nos fuimos, por un problema político, a otros sistemas de adultos. Yo, por lo menos, no deje el B.S.P.A. y me llené de horas en el secundario. No, me metí en DINEA... Cierto que ahora DINEA se llama "Centro". Y era distinto, fijáte, porque era el secundario tradicional con dos o tres materias menos para el adulto. ¡Era distinto! ¡Era otro clima! Seguía aprendiendo del adulto, yo seguía enseñando letras, intentaba hacer lo mismo que en el B.S.P.A. ¡me dio resultado! ¡Pero era distinto! Una cosa era trabajar por áreas y aprovecharlas y otra cosa era tener una hora una materia y otra hora otra materia, porque vos entrabas en el curso para trabajar; qué sé yo, un ejemplo sonso te doy: un poquito de gramática, que no se daba mucho de gramática sino un poquito, y el tipo estaba, qué sé yo, con matemática... una ecuación matemática... ¡Un desastre!

A los dos años, volví al B.S.P.A., y me encuentro con otra realidad: estaban entrando muchos chicos jóvenes. Y a los dos o tres años empezaron a entrar los de 18 y ya el B.S.P.A. cambió, cambió totalmente. Ya no era trabajar solamente con adultos, ya era trabajar también con adolescentes. Hoy un chico de 20 años es un adolescente. Hay muchos chicos jóvenes de 20, 25 años que viven de los padres, algunos estudian, algunos no. O sea, lamentablemente de esa gran franja de jóvenes, sobre todo de la burguesía (sin hablar mal de eso ¿no? Sino para definirlos), ellos

piensan: "Bueno, yo voy a vivir con mis viejos, tengo 25... 26 años y, después, ya veo que busco ¿no? Estudio... Laburo... ya veo qué hago". Y a mí me llegan los changos, yo te hablo de Castañares (estoy en Castañares y Vaqueros), me llegan los changos de las villa, los barrios, los asentamientos... changos jóvenes que han dejado el secundario y chicos que tiene padres que les pedían que sigan trabajando, haciendo cosas y, bueno, que se meten en el B.S.P.A.. Uno mismo se llevaba chicos del secundario al B.S.P.A. para que sigan estudiando.

-... SE VEÍAN QUE, BUENO, JOROBABAN, QUÉ SÉ YO, LE DECÍAN BUENO VAS A HACERLO EN MENOS TIEMPO.

-Sí, sí. Yo me los llevaba. Changos que salían de segundo año, tercer año; antes que entre el nuevo sistema; los recomendábamos... me los llevaba, me los llevaba y por lo menos en mi zona muchos decían "ahí está el profe", por un lado malo porque el chico ya me conocía a mí, ya me conocía la vuelta a mí, al profe, "ya sé por donde voy a disparar con éste"; pero por otro lado a mí me convenía porque eran chicos que yo ya conocía. Entonces cuando uno encuentra un grupo con muchos chicos de 18 años, 20 años indisciplinados, un poco, uno entra al aula como a la defensiva. Pero yo, como a estos chicos, por lo menos al 50% del aula ya los conocía, ya sabía yo por donde agarrarlos. A veces me decían que F., G. o G. están haciendo tal cosa, mirá yo los dejo hacer porque yo sé como viene la mano con ellos y los rescataba.

-¿Y LOS PODÍAS MANEJAR?

-Sí, los podía manejar.

-Y VOS ME DECÍAS QUE EN ESA PRIMERA ÉPOCA DEL B.S.P.A. NO ERA LO MISMO QUE EN DINEA ENTRE OTRAS COSAS POR EL TEMA DEL ÁREA ¿POR QUÉ EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN Y POR QUÉ SE TRABAJÓ CON ÁREAS? ¿TENIAS MEJORES RESULTADOS?

-Porque vos aprovechabas todo una noche con lo tuyo, entonces, cuando vos enseñabas algo esa noche, el alumno salía aprendiendo algo de eso que vos le enseñabas, en cambio en DINEA vos le enseñabas algo difícil o algo complicado y el tipo se dispersaba, porque después venía inglés y ya te encajaban a los "to be", después aparecía el de contabilidad y claro le daban prioridad y siempre lengua queda al final

-YO, CUANDO CHARLABA CON LA GENTE LE PREGUNTABA, JUSTAMENTE ESO ¿NO? PORQUE PARECIERA, UNO VIÉNDOLO EN PERSPECTIVA, QUE ERA MUY PESADO TENER CUATRO HORAS JUNTAS O, INCLUSO PARA EL MISMO PROFESOR, MANEJAR LAS CUATRO HORAS ¿VOS TE ACORDÁS CÓMO SE MANEJABAN? O ¿CÓMO TE IBAN...?

-Lo que pasa... en esa época había... Ya habíamos charlado ¿no? No era cuestión de dar y dar que escribir sino charlarlo un poquito... charlar los textos... Vos lo armabas a los textos, me acuerdo... las cartillas. ¡Lindas eran! Vos observabas los grupos y era más distendido. Llegaba el recreo y si querían fumar un cigarrillo se iban afuera, después volvían. "Míre, profe, tengo que darle la teta a la nena" "Bueno, cruzá, volvé". ¡Era distinto!. "Tengo un chiquito y no lo puedo dejar solo", "Bueno,

tráelo” Venían las viejas con los hijos, los chicos haciendo los deberes ahí al lado. Por supuesto que había docentes que se dedicaban a dictar, dictar y dictar y después estaban podridos, te imaginas toda una noche el tipo tedioso, monocorde y hartante, te daban ganas de matarlo.

-TE ACORDÁS, NO SÉ, DE ALGUNA EXPERIENCIA O ALGUNOS TEMAS QUE HUBIERAN CAUSADO ESPECIAL IMPACTO, QUE HUBIERAN GUSTADO...

-¿A mí? Tengo varias anécdotas (que tienen que ver con el mismo tema). Yo tenía varias alumnas que eran madres y que eran mujeres golpeadas, venían desfiguradas. Fíjate vos que esa mujer, su marido era policía y decían que su marido era borracho, venía como sea y la golpeaba. Se venía con los hijos o dejaba a los hijos con la hermana o la madre y venía desfigurada al B.S.P.A., y por supuesto, ella mentía: “¿Qué te ha pasado!?”, “Me he caído...”, “Me he golpeado...”. Pero yo sabía, porque en el barrio uno sabe, algunos compañeros me lo contaban así en forma confidencial: era golpeada pero ella venía al B.S.P.A. porque por ahí para ella era un escape, un momento lindo de su vida chata y oscura. “Por lo menos acá aprendo algo o converso con el compañero, la compañera, el profe; me fumó un cigarrillo y charlo con alguien”. A mí me han impactado mucho las mujeres golpeadas, sobre todo en las primera épocas. Otra cosa que me ha marcado en la primera época fue un muchacho que era verdulero ambulante, a él le costaba mucho leer, no leyó nunca nada y el tipo leía, leía y no captaba, vos tenías que traducirle a lo simple para que este muchacho aprendiera a leer, porque vos leías un diario, una noticia y no entendía, lo único que entendía era en la página deportiva algunos porque decía quién ha ganado y quién a perdido, cómo era la tabla de posición. Pero a él le gustaba porque en el B.S.P.A. se le explicaba lo que era y, cuando llevaban los recortes de los diarios, él traía las noticias más difíciles. Decía: “Mire, profe, yo no entiendo por qué es esto” entonces uno le explicaba, no por algún interés político sino por el texto, le explicaba el texto. Resulta que ese muchacho en matemática o en ciencias formales volaba, era brillante... Claro, el tipo verdulero, dice que desde los quince años había llevado el carrito a vender verduras, frutas por todos lados. Yo me acuerdo que este muchacho tenía 30, 34 años, por ahí iba... curtidas las mano, curtida la cara pero bien buenito, muy solidario. Vos sabés que el tipo volaba, me contaban mis compañeros de formales que era todo mental, él no necesitaba hacer cuentas como muchos sino que pac, pac, pac y salía: me debe tanto, le debo tanto, pago tanto. ¡Volaba en matemáticas! De ese chango siempre me acuerdo.

-VOS SABES QUE ESO HABLABA YO CON ALGUNO DE LOS PROFESORES QUE HE IDO VIENDO EN ESTOS DÍAS. ¿CÓMO SE LOGRABA CON ESA POBLACIÓN ESTO QUE VOS DECÍS, POR EJEMPLO, QUE DE PRONTO LEÍAN? PORQUE ESTABA VIENDO EN, POR EJEMPLO LOS LIBROS DE TEMAS, QUE SE PROPONÍAN TEXTOS APARENTEMENTE DENSOS, INCLUSO NOVELAS...

-Sí, muchas novelas... El *Martín Fierro* hemos trabajado y el adulto en las primeras épocas le tuvo tanto cariño al *Martín Fierro* que hasta en los actos los querían hacer, cosa que no ocurre con los chicos: “¡Ufa; profe, qué es esto!” entonces vos con el

adolescente tenés que estar encima de ellos hasta que, por ahí, le agarraban la mano. Pero el adulto inclusive lo leía, se reía, lo disfrutaba al *Martín Fierro*.

-¿Y, POR EJEMPLO, CÓMO HACÍA VOS? ¿SE LOS LLEVABAS AL LIBRO, ELLOS LO TENÍAN, VOS LES LEÍAS EN VOZ ALTA...?

-Yo hablo del *Martín Fierro* porque quién no tiene un *Martín Fierro* en la casa. Siempre una abuela ha dejado un *Martín Fierro* tirado por ahí en el aparador y me venían con cada... ¡Ejemplares hermosos! *Martín Fierro* grandes, *Martín Fierro* chicos, con foto, sin fotos... ¡Pero una belleza...! En Castañares me cruzaba con un *Martín Fierro* de esos hechos con cuero... tapa de cuero. ¡Era una cosa preciosa! Y ese momento era lindo. Vos sabés que de esa época hay mucha gente que se recibió de profesor. Yo conozco a una chica, que es profesora de Historia y estudiaba en el B.S.P.A.... ¡Fue abanderada en el B.S.P.A.¡... ¡Fue abanderada en el B.S.P.A.!

-BUENO, YO ME ENCONTRÉ COLEGAS (PROFESORAS DE LENGUA) QUE HAN ESTUDIADO EN B.S.P.A....

-Sí, por supuesto. Y mirá vos, había gente que quería bajar el nivel y otros subir el nivel, entonces yo agarraba y los metía... a éstos los voy a exprimir a éstos, bueno, lo poquito que aprendan que lo aprovechen.

-¿Y, POR EJEMPLO, CUÁL ERA EL CRITERIO "QUÉ LES SIRVA PARA LA VIDA" DECÍAS VOS? ¿QUÉ COSAS LE ENSEÑABAS PARA QUE LES SIRVIERA? PORQUE ERA UNA POBLACIÓN MUY DIVERSA ¿NO? PORQUE ESTAMOS HABLANDO DE POLICÍAS, VERDULEROS...

-Sí, exactamente. Yo trabajaba muchísimo con los periódicos. Si no eran del día ¡bueno! Periódicos vencidos. ¡Meta leyendo noticias, leyendo noticias!... Alguna fotocopia, por ejemplo, de algún poema de Castilla, algo nuestro; algún cuento de Aparicio, cositas nuestras, nuestras, porque también ellos necesitan, como necesitamos todos, del arte. Si vos corrés, corrés, corrés todo el día, necesitas tomar un líquido, por lo menos chupando una naranja. Ellos también necesitaban algo de arte, qué es la literatura, qué es la ficción, esas cositas.

-¿Y LA RECIBÍAN BIEN? ¿NO SENTÍAN QUE ERA PERDER EL TIEMPO?

-A veces... a veces no les gustaba, sobre todo a la gente grande que dice: "Bueno, ¿esto para qué me sirve? Si yo lo que quiero es llenar una solicitud de trabajo" Y sí, igual tenía razón.

-¿CÓMO SE CONCILIABAN ESOS INTERESES DIVERSOS?

-¡Bueno, dependía de cada profe!

-¿Y VOS COMO HACÍAS?

-Y yo, por ejemplo, me sentaba con ellos, charlaba (por supuesto, de algo más cercano a nosotros) y los mataba, por supuesto, con Aparicio que hablaba de lo nuestro y ahí se enganchaban. O con algún poemita de Castilla: "Mira, éste: *La palliri*, laburaba ahí en la Puna", "Mira vos: *Juan del aserradero* nació lindo y borracho, mirá vos como se lo explota". Yo siempre que viajaba al norte, veía que

los libros... ¡Los agarraba por ahí. No tenía muchos recursos, ojo ¿no? tampoco era que gozaba de muchos recursos. Por ahí medio que se me caía la estantería

-VEÍA EN TUS LIBROS DE TEMAS, POR EJEMPLO, QUE, ADEMÁS DEL TRABAJO CON LOS PERIÓDICOS Y DEMÁS, POR AHÍ MENCIONAS TEXTOS DEL INDIGENISMO, POR EJEMPLO. ¿ESO ERA POR ALGO EN ESPECIAL? ¿SE TRABAJABA CON ALGÚN ÁREA?

-Es más bien por las mías que quería darles algo de eso. Yo creo que en esa época se los daba tanto a lo adolescentes como a los adultos, se los daba a ambos: secundarios chicos y de adultos.

-¿POR QUÉ SE LOS DABA EN PARTICULAR A ESTOS ADULTOS? ¿Y CÓMO CAÍA?

-Porque vos sabés que hay una intención en el B.S.P.A. que había que seguir: partir desde nuestra región hacia el mundo; en vez de ser al revés: vos partís desde todo el mundo hasta nosotros. Nosotros hacíamos al revés, partíamos desde nosotros hacia afuera. Los últimos períodos de lo que fue el último año ya se trabajaba con otras cosas más universales. Yo inclusive tenía más horas en los primeros años, me gustaban más los primeros años que los últimos. Tuve yo durante dos años los 3^a año, pero me gustaba más los trabajos con gente recién llegada.

-¿PARA FORMARLOS?

-Fijate que nunca he pensado eso. No sé porqué me gustaba más, me apasionaba más.

-VOS SABÉS QUE ESA ES UNA COSA QUE ME LLAMA LA ATENCIÓN EN LOS RELATOS QUE VOY RECOGIENDO DE LOS PROFESORES, EL TEMA DE LA PASIÓN, COMO QUE HABÍA UNA MÍSTICA ¿CÓMO SE HABRÁS CONSEGUIDO ESA PASIÓN? ¿VOS TE HAS PUESTO A PENSARLO? PORQUE, POR OTRO LADO, TE ACORDÁS QUE SE LE CRITICABA MUCHO QUE ERA UN PROYECTO JUSTICIALISTA Y QUE ERA UN PROYECTO POLÍTICO O DE ADOCTRINAMIENTO...

-Pero si realmente hubiera sido un proyecto político de adoctrinamiento, que posiblemente lo haya sido (yo no lo tomé por ahí) pero si lo fue, fue excelente y vino bien porque la clase trabajadora estaba haciendo agua ahí, acuérdate que la dictadura militar, encima son siete u ocho dictaduras militares, con mala educación y donde el adulto, si abandonaba: "andá a laburar". Entonces, en la democracia, la clase trabajadora quiso volver a aprender. Vos sabés que hay mucha gente que decía, sobre todo el alumno: "más allá de que esto me va a servir para que me paguen más, para ascender, pero mucho también para ayuda a los hijos. Así yo ayudo a mis hijos, que por ahí hay cosas que con me acuerdo, así yo puedo ayudar a mis hijos"

-¡AH, MIRA VOS! ¿EN LOS DEBERES?

-¡En los deberes! Vos sabés que en mis zonas; de Castañares, Vaqueros... Otra cosa que me olvidé, vos que me preguntabas de las anécdotas... no es anécdota pero sí es una experiencia que me marcó a fuego. Yo tenía... el hijo, el hermano, el esposo eran alumnos míos. El más chico en Castañares, ahí en el Batalla de Salta; los padres

en el B.S.P.A., y los hermanos. ¿Vos sabés lo que es tener toda una familia estudiando? Por ahí se sentaban el tata, la madre y el hijo a hacer los deberes.

—Y MÁS EN ESA ZONA QUE ES UNA ZONA CON MUCHA VIOLENCIA...

—Sí, ahora. Pero en esa época era muy lindo, había épocas en las que te decían: “Voy a darles de comer a los chicos, ya vengo”. Como era ahí nomás, venían, se excusaban y se volvían; por ahí se excusaban, se cruzaban, le daban el pecho al chiquito y se venían con el más grande porque no quería quedarse solo. Así esa cosa, así... ¡tan linda que era! Ahora es más jodido y eso que... hoy tengo una interrogante, no es general, ¿hay muchos chicos, de los que van al B.S.P.A., que no tiene trabajo, alcohólicos, drogadictos, ladrones? ¿Para qué alcohólico y ladrón? Vos decís: “Bueno, ahí voy a vender” no “Voy a catar”.

—PROBABLEMENTE SEA COMO LA ÚLTIMA CARTA DE SALVACIÓN.

—¿Será? ¿Por lo menos se dicen: “me va a servir para algo, algún día voy a cambiar”?

—YO TENGO LA HIPÓTESIS DE QUE ES COMO UNA NUEVA CONFIGURACIÓN DE “EL SUJETO EXCLUIDO”, DIGAMOS, ENTONCES ES MENOS “DENIGRANTE” (NO SÉ COMO LLAMARLO) SER ESTUDIANTE QUE SER DESOCUPADO. ENTONCES ES COMO INTENTAR AFERRARSE A LOS ÚLTIMOS MÁRGENES ANTES DE ENTRAR EN “LA EXCLUSIÓN TOTAL”.

—Vos sabés que hasta entré a conocer el argot o el código de la gente al margen de la ley o al margen del trabajo. Una vez una chica me decía: —“Profe, estoy embarazada” —“¿Qué vas a hacer? ¿Te lo querés sacar?” —“No, no. Mi novio dice que lo tengamos” —“Mm, está bien pero ¿tiene trabajo?” —“Y yo me quiero ir de mi casa, quiero ir a vivir con él” —“Pero ¿tiene trabajo?” y no me contestaba; —“Pero es que nos queremos mucho, lo quiere al bebé, me quiere a mí, me trata bien” —“Bueno, pero pará, decime si él trabaja porque sino no te puedo aconsejar; si no trabaja no podés mandarte a mudar porque pensá no sólo en vos sino en el bebé” —“Sí... a veces consigue, a veces no... y cuando consigue sí, le sirve para algo” —“¿De qué trabaja él?” —“Y, mire profe, él es soguero”. Yo había entendido que capaz que era sodero, trabaja con sodas y digo: —“¿Soguero? ¿Qué es?” —“Y va a soguear, va por las casa y soguea, roba ropa de la sogá” —“Ah, el va a robar” —“No, no, él es soguero, no anda con fierros, no anda apretando a nadie, no anda con nada... Él es soguero, nada más”. Mirá vos, como diciendo: “Mi novio no es malo, él es soguero nada más”

—¡MIRA VOS CON LA OCUPACIÓN! CLARO, ES TODO UN CÓDIGO.

—Y yo tenía otros alumnos que me decían: “Mire profe, tengo que darle de comer a la nena mía, no sé que hacer, no consigo trabajo y yo ahora me dedico a vender estas cosas robadas para mi hermano, mi primo; yo no robo ¿no, profe? Yo sólo vendo.” Entonces imagináte vos, yo a todo el mundo le voy a ofrecer un estéreo, una bicicleta. Entonces yo le digo: “hermano ¿vos qué sos? ¿sos profesor o sos mafioso?” Si yo estaba con la espada contra la pared y el tipo me decía: “por favor, profe, consígame un comprador, alguien que quiera comprar un estéreo que yo le voy a

cobrar \$500". A mí me venían a decir y yo estaba: ¿qué hago? ¿lo denuncio a la policía, ayudo? ¿qué hago?

-EN VAQUEROS Y EN CASTAÑARES EN LAS PRIMERAS ÉPOCAS ¿CÓMO ERA LA POBLACIÓN? EN LOS CENTROS MÁS CÉNTRICOS HABÍA EMPLEADOS PÚBLICOS Y DEMÁS, ¿CÓMO ERA LA POBLACIÓN EN ESTOS BARRIOS?

-Diría que mitad y mitad. Mitad de empleados públicos, en Castañares, y la otra mitad amas de casa... Hubo un concejal que se recibió del B.S.P.A.. Se recibió del B.S.P.A. y después fue concejal de Castañares. En cambio en Vaqueros la población era más de gente que trabajaba en la municipalidad, gente que empezó a trabajar de golondrina y había muchos chicos jóvenes.

Otra característica de los B.S.P.A. de las primeras épocas (en esta época también) era la época de campañas políticas y había unas peleas... ¡Uh!... Una era del Renovador, la otra era Justicialista, la otra era Radical y se peleaban entre ellas. Una tenía una unidad básica en el barrio, otra en la otra cuadra y así... ¡Peleas terrible! "Usted le perdona las faltas a ella porque es peronista, a mí no se me perdona nada porque sabe que era renovadora", y ahora están los chicos que se van a pegar carteles, te piden permiso: "mire profe, tengo que ir a pegar a tal parte y en tal otra"... En Vaqueros hay acto de un político y otro de otro político y hay gente que labura para los dos... ordeña con las dos manos. Claro, porque les dan choripan, van por el choripan; le reparten camisetitas... Hay yo sí soy polenta, "¡Anda, anda con lo chicos, deja que coman!" o lo que les den.

-CLARO, ÉSA ES UNA DE LAS CRÍTICAS QUE, YO ME ACUERDO, SE LE HACÍA AL B.S.P.A. DE ESA PRIMERA ÉPOCA: QUE HABÍA MUCHOS PUNTEROS POLÍTICOS Y QUE ENTONCES SE LO UTILIZABA AL SISTEMA.

-Yo tuve punteros políticos pero eran... quizás uno o dos que llegó a ser concejal, otro era de no sé quién... pero eso nada más.

-PERO NO QUE SE UTILIZABA EL SISTEMA ¿O SÍ?

-Yo no le vi así. Yo recordaba que surgió en la época de Romero y que Romero tuvo mucho que ver con eso y debo repetir que lo felicito porque si fue algo que ha hecho poner para captar gente, mira, lo hizo excelente y, encima, le vino bien a la gente.

Es como que a nosotros nos la dieron servidita porque yo en esa época todavía era militante y a mí me ha servido saber lo que era trabajar con adultos. Si vamos a eso me venía realmente de diez. Pero yo no lo tomé realmente por ese lado... te vuelvo a repetir que si vamos a hablar sobre política, caldo de cultivos... ¡está bien! Para nosotros era un caldo de cultivo para desarrollo.

-CLARO, Y AL MENOS PENSARLO CON UNA FORMA DE ABRIR LA CONCIENCIA CRÍTICA.

-Yo fui candidato y tuve muchos problemas en las internas, porque hubo unas internas abiertas (las primeras internas abiertas de Salta eran de la izquierda unida, fue del Partido Comunista con el MAS), las gané yo e históricamente tuve una gran cantidad de votos porque toda la gente del B.S.P.A. me votó.

-SI VOS TUVIERAS QUE HACER COMO UN BALANCE ACADÉMICO, CONCRETAMENTE DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN, ¿CUÁLES DIRÍAS QUE SON LOS LOGROS DEL ÁREA Y CUÁLES LAS DEUDAS DE ESOS PRIMEROS AÑOS?

-Los logros: yo creo que se le abrió un poco la mente a la gente... se la abrió al conocimiento, el conocimiento del lengua, de la literatura, del arte. ¡Fue un logro! ¡Un importantísimo logro! Porque vos cuando le abris la mente hacia el arte y sobre todo a la literatura conoce mejor el mundo, la gente sabe de su chatura. Y deuda... habría que pensarlo detenidamente, si es que... yo quiero creer que... Además, estaban las cartillas, eso era algo que estaba siempre ...actualizadas, aunque por ahí se repetían las cartillas del año pasado. Yo creo que por ese lado. Debería estar más tiempo pensando esa pregunta, pero le veo más logros que deudas.

-VOS DECÍAS QUE DE ALGUNA MANERA SE LE ABRÍA LA MENTE A LA GENTE, EN ESTE CASO CON EL LENGUAJE Y LA LITERATURA ¿CÓMO SE LOGRABA ESE CONTACTO?... DIGAMOS, CON QUE TIPO DE ACTIVIDADES, CON QUÉ... TE ACORDÁS DE ALGUNA EXPERIENCIA HAYAS HECHO PORQUE PARECE DIFÍCIL EN ESA POBLACIÓN QUE VOS DESCRIBÍS PENSAR ESTO DE QUE LEÍAN EL *MARTÍN FIERRO* O QUE LEÍAN APARICIO.

-¡La lectura, fundamentalmente la lectura! Y, por ejemplo, trabajar en grupos donde un compañero le lee en voz alta a otro compañero, así lo ayuda a leer... ¡Es una experiencia realmente grandiosa! Me decían: "por favor, que se calle aquel grupo que no me deja escuchar" porque a veces se entusiasmaban. Yo creo que era la lectura venía la cosa.

-¿Y LA LECTURA EN GENERAL O LA LECTURA...?

-No, no, la lectura en general. Por ahí había casos en los que me pedían: -"profe, me puede dar una manito" -"sí, claro ¿Qué pasa?" -"en Ciencias Sociales tenemos un texto sobre los mayas que no entendemos" o sobre la revolución de Mayo, qué ha pasado en el cabildo abierto del 25 de Mayo ¡y era lindo!... Y eso entra por la lectura.

-¿TE ACORDÁS DE ALGUNOS TEMAS EN PARTICULAR QUE SE TRABAJARAN EN EL ÁREA QUE FUERAN ÚTILES COMO TEMAS QUE A LA GENTE LOS CONTACTARA CON SU REALIDAD, COMO VOS DECÍAS?

-Y... cuando vos les enseñabas a redactar una carta o una solicitud. Ahí era donde la gente paraba la oreja y te copiaba textualmente para ver si estaba bien o estaba mal, si era solicitud en primera persona, en tercera persona... ¡Les costaba! Sobre todo por los verbos y las personas gramaticales. Ahí ponían interés. Yo me acuerdo de otras cosas también pero siempre era: "Cuándo nos va ha enseñar a redactar una carta", "Cuándo nos va a enseñar a redactar una solicitud".

Ellos copiaron, por ejemplo... el ejemplo que uno daba en el pizarrón y lo tenían copiadito. Decían: "Bueno, alguna vez lo voy a necesitar"... Bueno, mirá, con todo lo que me estás haciendo ver había más logros que otra cosa y era lindo. Sí, deudas, deudas de que alguna vez tiene que ir actualizándose en los temas, los textos pero... ¡No es una gran deuda eso! Porque vos les decías "vean tal o cual programa, vean

noticieros, charlemos"... ¡Ah! Había mucha charla, eso es lo lindo. Se discutía mucho, se debatía mucho. "yo estoy de acuerdo... no estoy de acuerdo".

-¿Y LA GENTE PARTICIPABA? . . .

-Hoy no hay interés, no hay participación. Los chicos en el B.S.P.A. no tiene interés y vos los motivas, por ejemplo, le traes... hay un profe (¡que profe!) C. J., de matemática de aquella época (¡que profesor!). Había momentos en los que J. les caía con un equipo de música y los hacía escuchar a Vivaldi. -"¿qué tendrá que ver Vivaldi con matemática, profe? ¡Déjenos de hinchar!" -"¿Alguna vez lo han escuchado?" -"No" -"A ver, cerrá lo ojos ¿qué te hace pensar esto?" -"No sé, qué sé yo... flores" -"Bueno, esa es 'La primavera' de Las cuatro estaciones de Vivaldi". ¡Y el tipo se quería morir!

Después salían al recreo y se cargaban, "¡eh Vivaldi!"... Pero vino el turco y los hizo escuchar a Vivaldi entonces él en algún después va a decir "Yo tuve un profesor de matemáticas que me hacía escuchar a Vivaldi". Con eso los introducía a un tema X de matemática. J. trabaja con la profe de lengua y vos decís: "¿Qué hace el profe de matemática con lengua?"... ¡Hace y mucho!

-¿Y QUÉ HACÍAN, POR EJEMPLO?

-Por ejemplo, hacían concurso de coplas, concursos de poemas y esas cosas así. Entonces él los hacía leer, los hacía leer y en cierto momento les decía: "bueno, ahora vamos con matemática porque la matemática sirve para tal y cual cosa". ¡A mí me hubiera gustado estar en una clase con él! ¡Sabés lo que hace algunas veces J.! "Vamos a ver el concierto de la orquesta sinfónica de Bs. As. que es acá" y después al otro día se ponen a charlar y para todos era interesante porque uno que sólo va a bailar o que van a una orquesta de cumbia, de pronto ver eso.

-VOS SABES QUE ESO TE IBA A DECIR. UNO DE LOS FENÓMENOS QUE ME HA LLAMADO LA ATENCIÓN DE LAS ENTREVISTAS QUE HE HECHO EN GENERAL ES QUE HUBIERA HABIDO, INCLUSO DESDE ESA ÉPOCA, ES COMO SI HUBIERA HABIDO UNA FUERTE TENDENCIA A HACER NO SOLO UNA EDUCACIÓN EN EL AULA SINO, DIGAMOS, COMO UNA ESPECIE DE PROMOCIÓN CULTURAL.

-Sí, yo intenté hacer teatro en una de las primera épocas y había unas actrices preciosas. Había unas viejas, unas amas de casa que tenían una polenta ¡Qué actrices!... Esa es una deuda que tengo: podría haber hecho teatro y no lo hice. Claro, improvisaba. También organizaba teatro y estábamos por armar una obrita y no se pudo, no hubo tiempo, no me acuerdo qué fue. ¡Pero había madera para tallar! ¡que cosa linda eso!... Vos descubriste cada cosa ahí, todos dicen que descubren cosas nuevas... descubren poetas...

-¿EN LAS ACTIVIDADES DE LAS PRIMERAS ÉPOCAS HABÍA ESCRITURA DE CREACIÓN O ERA COMO QUE ESO SALÍA DE...?

-Sí, siempre, siempre se producía. Ahí era donde yo me cansaba porque venía a la casa lo corregía y se los mostraba... por ahí estábamos dos o tres clases con el mismo texto, y ahí no más porque después ya se aburrían.

-ESO ERA TODO UN AVANCE PORQUE EN EL '86 TODAVÍA NO SE HABLABA DE REESCRITURA COMO AHORA.

-No, pero yo lo hacía y no solo yo sino todos mis compañeros. Yo siempre les decía: "oraciones cortas, punto y seguido porque sino nos perdemos. Yo prefiero eso". Y ahí gente que todavía se acuerda.

-¿Y LOS POETAS QUE DESCUBRISTE ESCRIBÍAN POR SU CUENTA Y TE LLEVABAN?

-Escribían por su cuenta, me llevaban, me mostraban... los leían en los actos. Por ahí había algún locutor que tenía que trabajar, un discjockey en los bailes que decían yo le voy a leer el poema a mi compañero.

-¿Y CÓMO CAÍA ESO?

-Caía lindo, lindo porque eran actos hermosos. Yo hablaba... cuando fui coordinador en la Zorrilla tenían actos terribles, para el de conmemoración de la guerra de las Malvinas, teníamos dos excombatientes. Pero en el discurso yo estaba llorando, entre los dos habían hecho una improvisación de lo que fue la guerra... ¡Fue una cosa impresionante! ¡Son experiencias que no te la sacas nunca más en tu vida!

Ahí fue, y creo que toda la gente lo supo, cuando yo vi al Fantasma de la Zorrilla. Yo vi al famoso Fantasma de la Zorrilla.

Sí, cuando estaban removiendo los escombros para poner Casa Tía, yo era coordinador ahí y se decía que habían encontrado vasijas, que esto, que el otro... había venido gente de Bs. As. a llevarse las cosas, que los obreros le vendían las cosas que encontraban a los porteños, pero todo bajo poncho. Que lástima que ahí la gente saque y que el gobierno no haya hecho nada... y han cerrado todo, hecho un paradero para abajo y cerrado todo... Y en la Zorrilla hay una entrada a uno de los túneles, yo creo que ahora esta cerrado pero en esa época estaba abierto y los chicos se metían... Y siempre se hablo de que ahí había (no una cosa que asustaban, "¡Acá asustan!") sino de que había un fantasmas. Y yo vi una cosa tan extraña y vos decís ahora que explicación encontrás y en esa época, quizás porque uno es joven, siempre busca una explicación científica: "estaba cansado y tuve alucinaciones" o "Me tomé un poquito de licor"