



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Beristain, Helena (1993)
**“LOS LENGUAJES PRACTICO Y ARTÍSTICO,
Y EL ADOLESCENTE EN LA ENP”**
en Perfiles Educativos, No. 60 pp. 19-22.

LOS LENGUAJES PRÁCTICO Y ARTÍSTICO, Y EL ADOLESCENTE EN LA ENP

Helena BERISTÁIN*

La maestra Helena Beristáin hace un recorrido por su experiencia y labor cotidiana como maestra en la entrañable Escuela Nacional Preparatoria. Nos acerca a reflexiones importantes sobre la manera de ser del adolescente, a sus potencialidades para el estudio, cuando se le brindan los andamiajes que han de conducirlo a resolverse y a conocerse como sujeto productivo y creador.



PRACTICAL AND ARTISTIQUE LANGUAGES AND THE ADOLESCENT OF THE PREPARATORY PUBLIC SCHOOL. *Helena Beristain leads us through her experience and daily work as teacher at the preparatory public school. She brings up important reflections on the way of being of the adolescent, on his potential for work when the means to revalue and acknowledge himself as a productive and creative being are available for him.*

El primero de marzo de 1953 tuvo lugar mi primer feliz contacto con los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria. Para entonces, ya había impartido en escuelas particulares, simultáneamente, todas las asignaturas de la secundaria y todas las del bachillerato incorporado a la UNAM. Ello constituyó una experiencia muy importante para mi vida profesional, pues advertí, en la práctica, la enorme distancia que media entre la edad de la mayoría de los alumnos de secundaria (de 13, 14 y 15 años) y la de los de preparatoria (de 16, 17 y 18 años).

Con los primeros, obvié todo tipo de dificultades mediante el expediente de convertir cada clase en cualquier tipo de juego entre dos o más equipos. Por lo menos, todos se interesaban, todos intervenían, y todos de apoyaban recíprocamente, con espíritu de grupo en contienda.

Con los de bachillerato, como explicaré enseguida, todo era distinto.

En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, cuando yo estudié, si se cursaba una serie de materias (pruebas mentales, psicología de la adolescencia, sociología de la educación, didáctica, etc.) uno podía optar por el examen de maestría como primer examen, sin pasar antes por el de licenciatura. Yo tomé esas asignaturas y, a partir del criterio de que me dejaron provista, fui capaz de aprender de los estudiantes, sin duda alguna, más de lo que fui capaz de enseñarles.

Durante 25 años permanecí en la Escuela Nacional Preparatoria. Los últimos seis, tuve la fortuna de crecer en mi comprensión de sus problemas al vivir paralelamente dos situaciones excepcionales: por una parte la elaboración de mi Gramática estructural, programada, de la lengua

* Investigadora del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM.

española, y por otra parte la confección de los programas de lengua y de literatura, actualizando simultáneamente, en ambos casos, su contenido y su didáctica.

Mi Gramática aspira a presentar la esencia de esta disciplina, es decir, toda la morfosintaxis, desde la perspectiva novedosa que arranca de Saussure, pero utilizando el menor número posible de tecnicismos recientes, para evitar el terrorismo que su presencia hubiera podido generar entre los maestros y pasar luego, de ellos, a los estudiantes.

El método lógico elegido para construir las lecciones de gramática fue congenial respecto de los problemas de la lengua, respecto de los más idóneos procedimientos de enseñanza de la misma, y fue también coincidente en cuanto al desarrollo mental de los jóvenes en la etapa del bachillerato. Fue, en fin, el método deductivo, llamado *mathetics*, en inglés, por los programadores -quizá relacionado con el griego *mathesis* que significa aprender, como dice el Webster's.

A partir de un cuadro sinóptico que contiene el resumen de una unidad temática, se desarrolla una serie de ejercicios graduados de menor a mayor dificultad. Esto hace del manual un cuaderno de trabajo que aporta al pie, y de cabeza, las respuestas correctas que permiten al usuario autoevaluarse, realimentar con ello su motivación, y alcanzar los objetivos de unidad (inclusive contra su voluntad, pues pude comprobar que hasta quienes hacen trampa y copian las respuestas, aprenden). Tales objetivos, como ya se sabe, están expresados en términos que describen la conducta del alumno, ya modificada por la realización del aprendizaje; en otras palabras, la nueva y diferente conducta que procede del aprendizaje ya dado.

Amén de estos logros, pude observar cómo los escolares adquirieron (como un premio extra o inesperado), un método de estudio aplicable a cualquier disciplina. Ellos, espontáneamente, en varias ocasiones, me explicaron, con el alborozo del triunfador, cómo, al estudiar sus demás asignaturas, advirtieron que se habían habituado a proceder conforme al orden subyacente en los ejercicios de la gramática. A saber:

- lectura atenta, subrayando conceptos esenciales;
- elaboración de una síntesis parafrástica, es decir, de un resumen en sus propias palabras, y
- observación de los ejemplos dados y aplicación de la teoría a nuevos ejemplos. Y así sucesivamente.

Estos resultados me quitaron la desazón que muchas críticas al método de programación habían suscitado en mí. Se decía que es un sistema autoritario, conductista -lo cual es cierto, pero no justifica el maniqueísmo a su respecto-, que impone al pensamiento ordenaciones, distribuciones e itinerarios lógicos, según arbitrios ajenos.

Yo pude constatar numerosas veces que, a esa edad, el adolescente mexicano no posee ningún tipo de recursos para apropiarse del conocimiento; que el adueñarse de un método de estudio, que ellos iban a descubrir trabajosamente más tarde, o nunca -en los peores casos-, no los obliga a permanecer en él sin evolucionar y sin conformar, según su inventiva, las reglas aprendidas, a sus necesidades y sus propios intereses. Ellos se apropian de un método de estudio que cada uno perfecciona y adecua a sus menesteres y en su beneficio.

Otro resultado que obtuve, tan ambicioso, sin embargo, que no me atrevía a pretenderlo, consistió en que, al finalizar el año, para reafirmar el total de los conocimientos obtenidos del curso de gramática, analizando en equipo (en "lluvia de ideas") un texto elegido al azar, de cualquier periódico, mientras alguien me lo dictaba y yo lo escribía en el pizarrón, los muchachos iban detectando fenómenos sintácticos de naturaleza retórica -como los hipérbatos-, y otros que constituían errores de construcción -es decir, que eran solecismos-, o defectos de cualquier tipo. De ahí pasábamos a

proponer correcciones, soluciones alternas, modificaciones que repercutieran en la claridad, la precisión, la concisión, etcétera.

La satisfacción y el entusiasmo en tales momentos no eran sólo míos, desde luego. Ellos se divertían jubilosamente y se enorgullecían con justicia pues sabían, o intuían, que hay un manejo del lenguaje que es de prosapia universitaria, una marca de alcurnia, un distintivo de dominio de una herramienta que hace posible al ser humano acceder al ámbito que le es propio.

En una ocasión, a los dos meses de iniciado el curso, llegaron seis jovencitos que nunca antes habían asistido. Como yo admitía que cualquier estudiante llevara, de invitado, a algún amigo, no hubiera comentado su presencia si ésta no hubiera sido inusitada por su números -ya que iban en grupo- y por su aspecto: todos eran pequeños, esmirriados, de apariencia física miserable pero, sobre todo, desaseados como nunca vi a un preparatoriano.

Cuando les pregunté qué hacían allí, me informaron que eran alumnos regulares, estaban inscritos (yo había tachado sus nombres en mis listas), y habían decidido asistir porque oyeron hablar a sus compañeros de unos ejercicios muy divertidos y querían participar en ellos.

De su presencia obtuve experiencias inapreciables. Constaté, por ejemplo, que un material muy probado y corregido (como era ya para entonces el mío), que no ofrece tropiezos ni da lugar a equivocaciones, se convierte en una rampa que impulsa el ascenso del joven en el transcurso del proceso de aprendizaje, pues su paso gradual y siempre exitoso, de lo ignorado a lo sabido, de lo oscuro a lo claro, de lo difícil a lo fácil, de lo oculto a lo descubierto, de lo incomprensible a lo revelado en el venturoso instante de la comprensión, constituye un acicate invaluable: el estímulo que los maestros tanto buscamos, la motivación interna y externa que le viene al alumno de tener confianza en sí mismo, puesto que es capaz de subir solo por esa rampa, aparentemente sin ayuda y siempre triunfante.

Sin embargo, no todo fue para mí miel sobre hojuelas, pues como el material programado respeta el ritmo de cada participante, mientras los jóvenes muy inteligentes y sin problemas resolvían una unidad en 15 minutos (y yo, entonces, tenía que alimentar su actividad con nuevos ejercicios más y más libres), otros cumplían la misma tarea en una hora y otros, los últimos, en un mes, pues no podían -ese era su mayor problema- concentrar su atención durante periodos de tiempo razonables y suficientes para realizar un ejercicio, dado que estaban gravemente dañados por circunstancias principalmente de índole psicológica y sociológica, como pude comprobar en algunos casos, cuando logré que hablaran conmigo. (Ellos eran el tipo de estudiante que deserta porque pierde el paso, y pierde el paso porque, mientras se distrae, obsesionado por sus problemas, el tren se le va. Pero cuando el maestro le presenta un cuaderno de trabajo en que puede hacer tareas en su domicilio, entre una clase y otra, entonces el joven se empareja con el grupo aunque invierta decenas de horas de estudio, pues el tren no se le va; el cuaderno no se le va, sigue ahí, en la mesa, cada vez que el distraído logra zafarse de sus ensoñaciones obsesivas.)

Como en ese tiempo yo no tenía el libro impreso (sino copias mimeográficas engrapadas por unidades, que me había obsequiado la SEP, a cambio de un curso de gramática para los maestros de Normal Superior que cursaban un año cada periodo de vacaciones), no les permitía llevarse el material a su casa (ni escribir sobre él, sino en sus propios cuadernos). Así que logré corrillos homogéneos, escalonados, pero no pude, por entonces, poner el conjunto total del grupo en un nivel de escolaridad semejante.

El estudiante en la edad del bachillerato (repito: de 16, 17 y 18 años, poco más, poco menos), no requiere que el maestro le invente juegos ni competencias. Ama el trabajo en sí y por sí, pues constituye un juego delicioso para él. Basta con entrar al aula en dirección del pizarrón, empezar a escribir un texto que funcione como un pie poético o práctico, para que en quince segundos sesenta

jóvenes hayan encontrado su sitio y hayan comenzado a captar qué problema se plantea como un reto; qué labor se propone, qué operación se sugiere, qué faena se espera de él, qué ocasión se le brinda para ejercitar su nuevo poder (que es el saber ya hecho suyo).

El estudiante de bachillerato es capaz de aprender todo lo que queramos y sepamos darle; todo le interesa y todo lo entiende. Posee plenamente desarrollada su capacidad de abstracción y su capacidad para poner atención durante periodos prolongados (y naturalmente, esto no lo digo yo, lo dice Piaget). Hay casos excepcionales -como el que describí-, pero si contáramos siempre con material de apoyo para la docencia, los atenderíamos con recursos especiales, apuntando a la singularidad de cada problemática, respetando los ritmos individuales de trabajo. Y nos funcionaría como una muleta, como un bastón, como un escabel; un descanso, un soporte que multiplique la energía del impulso que nosotros les procuremos, de modo tal que logremos sacarlos adelante junto con el resto del grupo.

Esto, en cuanto se refiere a la gramática.

En lo tocante a la literatura se alcanzan los más ambiciosos de nuestros objetivos construyendo la clase en torno al núcleo de un breve texto artístico, y en la dirección que conduce del texto al contexto, del descifrado a la interpretación; de la lectura analítica intratextual, parafrástica y comprensiva, a la lectura sintética, explicativa, exegética, hermenéutica. Esto es lo que según yo se volvía posible, dando una vuelta en u, en la presentación de los programas por objetivos que -con la valiosa ayuda de pocos pero competitísimos maestros- elaboré por primera vez para la Escuela Nacional Preparatoria, en 1971. Volví a manejar esta idea, aunque ya con mayor explicitación, cuando trabajé en el diseño del primero de los cuatro cursos de Literatura mexicana -prehispánica-, en un equipo con siete maestros más, para la carrera de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en 1981.

El estudiante de bachillerato, auxiliado por unas gotitas de teoría literaria -las estrictamente necesarias para inducirlo a participar en cada ejercicio-, y teniendo oportunamente a su alcance los libros idóneos de consulta, se lanza al análisis y a la obtención de conclusiones con el entusiasmo de un campeón que ensaya en los territorios que le son familiares. Y adquiere así el gusto -y a veces el vicio- de leer a los clásicos.

Quizá por razones que no son didácticas (mayor libertad debida a la no distracción de fuerzas por no atender aún compromisos familiares, laborales, sociales, etc.) el alumno de bachillerato suele desarrollar más trabajo que el de facultad y hace también más lecturas (aunque, naturalmente, hay muchas excepciones).

Por todas estas razones, estoy convencida de que la Universidad (y ninguna otra institución más que ella) debe invertir más atención, más recursos, más trabajo:

- en la constante revisión de los planes y programas de estudio que corresponden al bachillerato;
- en la elaboración de material de apoyo para la docencia; guías de lectura; cuadernos de trabajo, antologías, libros de texto de calidad teórico-práctica, diccionarios, etcétera,
- en el proceso de evaluación de todos sus proyectos puestos a prueba, y
- en la organización y el seguimiento de cursos de actualización para sus profesores.

Reciclar, como dirían los franceses, dar mantenimiento y realimentar al docente (como quizá deberíamos decir nosotros), es la piedra de toque de nuestros fracasos y de nuestras victorias. El maestro es un ser humano, imperfecto, pero perfectible. Marcha, durante su vida laboral, de la juventud a la madurez y luego a la vejez. Sin ayuda institucional, el maestro se deteriora rápidamente y se convierte en un cansado y mal repetidor de envejecidos lugares comunes, pues su memoria lo traiciona. Sin embargo, con los recursos de mantenimiento, realimentación y actualización, y poniendo en sus manos el material de apoyo adecuado, será cada vez un mejor maestro, experimentado, exitoso y alegre; que acuda a su cátedra con el agrado de quien va a un lugar de útil esparcimiento; cuya actividad, sin fatiga, sea constructiva y gratificante como sólo puede serlo la de quien está convencido de estar sirviendo con eficiencia a la parte más noble de nuestra sociedad, a la juventud mexicana y, quizá, ¿por qué no?, a la del mundo de la cultura hispánica que nos hermana con tantos otros pueblos.