



Podemos hacerlo todo por usted... acerca de las peripecias de la enseñanza de la lengua en un instituto pre-universitario

Sofía Bonino*

Para ponernos en tema

El objetivo de este ensayo es reflexionar sobre el lugar del docente de lengua y literatura en contextos en los que se ve sobrecargado de responsabilidades de dudosa afinidad con la asignatura. Hablaré de un caso particular, del que fui protagonista, que resulta ilustrativo de este tipo de desafíos. Este tema se relaciona con la enseñanza de la lengua, y de la misma lengua como objeto de estudio transversal de distintas disciplinas, por lo que se atribuyen al docente en Letras compromisos que van más allá de su “materia”. Es decir, se le reclama al profesor de Letras que enseñe “expresión escrita y oral a los alumnos”, “comprensión de textos” de temas diversos (enmarcados en otras áreas que van desde la historia y la geografía, hasta la matemática y la biología) y otras temáticas “menos afines” que los profesores suman a regañadientes, pero allí están.

Esta reflexión parte, como dije, de mi experiencia en un instituto que opera como paso intermedio entre la escuela y la facultad. Este instituto, que cuenta con gran trayectoria en la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires), está orientado casi exclusivamente a “preparar” a aquellos alumnos que quieran entrar en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata. Me refiero a su examen de ingreso eliminatorio en el que los estudiantes son evaluados en cuatro asignaturas: matemática, física, química y biología. Dicho instituto cuenta con un aparato perfectamente organizado que incluye profesores, exámenes ya tomados por esa misma facultad,

* Sofía Bonino nació en 1987 en La Plata. Es estudiante avanzada de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente se desempeña como docente en la escuela primaria y secundaria y es alumna adscripta de la materia Literatura Española B de la misma facultad.

so.bonino@hotmail.com



e información referida por los alumnos sobre las “novedades” que se vayan dando en el ámbito académico en cuestión.

Hace dos años, la facultad decidió experimentar con un curso introductorio, de un año de duración, en el cual se dictaban las materias que eran evaluadas en el examen de ingreso y en el que, además, se agregaron cuatro asignaturas más: Bioética, Historia de la medicina, Primeros auxilios y Pensamiento crítico y Comprensión de textos. Ésta última hizo necesario que el instituto recurriera a un profesor de Letras, y así fue que accedí a este trabajo.

Tanto el ámbito como la materia implicaron un desafío para mí. En primer lugar por el objetivo que persigue el instituto y los alumnos que allí asisten, que es únicamente aprobar el ingreso (en el caso de la materia que dicté, se trata de un parcial), ya que se ve, lógicamente, como un obstáculo para ingresar a la carrera. Desde este punto de vista los contenidos pasan a ser parte de ese objetivo y pierden su valor intrínseco. Otro desafío fueron las temáticas de esta materia, puesto que no solamente incluían (y lo seguirán haciendo) temas de lingüística y análisis del discurso, sino también cuestiones de epistemología y lógica, más un apartado sobre método de estudio. En este punto me pregunto, como lo hace Paola Iturrioz (2006), por qué el método de estudio es algo de lo que debe ocuparse un profesor en Letras, pensando que en este caso particular esa metodología que aprendan los estudiantes será aplicada en un ámbito “ajeno”, volviendo a Iturrioz, al de la lengua y la literatura, es decir, la carrera de medicina. El tercer desafío es el económico, puesto que el profesor no debe olvidar que los alumnos tienen un objetivo muy claro, ya mencionado, y que por ese objetivo pagan (y mucho). Ese componente económico los lleva a exigir al profesor más de la cuenta. Pero esta exigencia no viene sólo de parte de los alumnos, sino también de los dueños del instituto, cuyo prestigio (y el rédito de éste) queda en manos de los docentes.

No tardé en preguntarme dónde quedaban la lengua y la literatura en este ámbito, dónde debía ubicar todo lo que había aprendido en las materias pedagógicas, especialmente las que son específicas de mi carrera, y cómo haría con aquellos contenidos que allí debía enseñar, pero que no habían integrado parte de mi formación.



La historia del instituto se remonta a 1987, cuando los hoy dueños comienzan a dictar clases particulares de física, matemática, química y biología para los aspirantes a ingresar a la Facultad de Ciencias Médicas (UNLP). Con los años se fueron organizando cada vez más hasta llegar a lo que es el instituto hoy, que implica una estructura donde todos los detalles están contemplados para que el alumno vaya a rendir “sin ninguna duda”, respecto de todas las alternativas que puede presentar el examen, en otras palabras, “ya resueltas”.

El dueño tiene un discurso con el que intenta justificar su actividad, en el que presenta su trabajo como una actividad “casi solidaria”, un aporte “desinteresado” a la comunidad. No obstante, en este discurso se juegan muchas ideas preconcebidas sobre el saber de los alumnos, y los objetivos del examen de ingreso, que no hacen más que consolidar la creencia de que todo aquel que intente ingresar a la carrera de medicina “necesita” del instituto. Por un lado está el hecho de que la Facultad de Ciencias Médicas es la única de la Universidad Nacional de La Plata que tiene un ingreso restrictivo; por lo que todo aspirante sabe que ese examen es un obstáculo, que la intención de la mencionada facultad es “filtrar” y que, por ello, está plagado de arbitrariedades. Es decir, los alumnos saben de antemano que lo más probable es que fracasen cuando intenten superar esa evaluación eliminatoria. Por ello, me permito utilizar la noción de *fracaso* que propone Bernard Charlot (2007), porque creo que es útil para entender no sólo las razones por las cuales los alumnos recurren al instituto, sino también la razón de ser del mismo, y el juego que hace con el posible fracaso de los alumnos en procura de asegurarse un mercado cautivo.

Este discurso del “fracaso” no tiene sólo que ver con las dificultades del examen, sino también con la supuesta falta de articulación entre la escuela y la universidad. Así, se hace uso de esa imagen de “fracaso casi seguro” certificando que la responsabilidad de lo que hace el instituto, realmente correspondería a la escuela, pero que las falencias de ésta lo obligan a ser un espacio de “mediación” y a realizar esta “desinteresada obra de bien”. De esta manera, se promete que “si venís al instituto” las posibilidades de “fracasar” se “reducirán hasta el mínimo”. Por lo tanto, el fracaso de estos pre-alumnos universitarios aún no existe, pero sí giran en torno a ello estas concepciones; en aseveraciones que les dicen que “solos no van a poder”, que necesitan que alguien (en este caso el staff del instituto) les de “todo cocinado” para “no fracasar”.



En realidad estas ideas respectan a todos los ingresantes, pero sólo una parte de ellos podrá acceder a estos aparatos de preparación. En consecuencia, aquellos que intenten prepararse solos para rendir el examen se jugará una cierta desventaja que puede convertirse en la famosa “profecía autocumplida”. Lamentablemente, se trata de las posibilidades económicas, ya que estos ámbitos de preparación en general, y este instituto en particular, suelen ser muy caros, y no todos los aspirantes a la facultad pueden acceder a ellos.

En estos discursos que giran en torno al ingreso a la carrera de medicina, que son usados por estos institutos que “preparan”, se juegan imaginarios sociales para los cuales colaboran no sólo la facultad, y los oportunistas de turno, sino también los medios de comunicación (nunca falta el artículo del diario local, *El Día*, sobre “el bochazo”, es decir la desaprobación casi masiva, del examen de ingreso a medicina). Ante la posibilidad de fracaso de los alumnos, sus padres acuden estas alternativas de educación no formal como una “salvación”.

Sin embargo, como bien dice Charlot “el fracaso escolar no existe, lo que existe son alumnos que han fracasado” (2007: 27). Es lo que ocurre en el caso aquí analizado, ya que los jóvenes que van al instituto no han fracasado aún, pero en su imaginario está presente esta idea de que fracasarán si no reciben este “apoyo”. Cabe preguntarse qué es exactamente el “fracaso”, por ello Charlot dice que la idea de fracaso escolar se refiere tanto a “alumnos del curso preparatorio que no aprenden a leer en un año como a quienes fracasaron en el bachillerato, incluso en el primer ciclo de la universidad” (2007: 24). En este caso el fracaso (y la peor pesadilla de estos chicos), es la desaprobación del examen de ingreso que, creo, al ser sobreestimada, inevitablemente conduce a la estigmatización.

La idea de fracaso se relaciona también con la idea de alumno “deficitario” de la que parte el Curso de Formación de Recursos Humanos, ofrecido por la Facultad de Ciencias Médicas. Los propósitos de la implementación del curso son los siguientes:

Estos cambios están orientados a:
mejorar el perfil del aspirante a ingresar a esta Casa de Estudios, logrando en él una mejor preparación en las áreas que se consideran de fundamental importancia para el inicio del estudio de la Ciencias Médicas [1].



Esta cita corresponde al comunicado que formuló la facultad cuando decidió implementar el curso de ingreso; la referencia a “cambios” refiere a la innovación que ya mencioné (las cuatro materias nuevas y el requisito de aprobación de un examen parcial para cada una de ellas más de las cuatro ya existentes para poder rendir el examen de ingreso). Al hablar de “mejorar el perfil” y de lograr una “mejor preparación” se está partiendo de la certeza de que hay algo que “mejorar”, porque el alumno fracasará si no se lo “perfecciona”. Esta lógica es la que toma el instituto y reformula a su conveniencia, en suma, una versión de las posiciones deficitarias en educación.

Lo que esta cita oculta es lo que cualquier aspirante a dicha facultad realmente cree: el hecho de que el verdadero objetivo de este curso (como así también del examen de ingreso) es el “filtro”, es decir que más allá de un sistema de ayuda, es un sistema de expulsión. Así, esta idea es reutilizada por el instituto como refuerzo y aprovechamiento de esa voz autorizada, algo así como “ellos (la facultad) te quieren expulsar, nosotros te ayudamos a luchar contra eso”.

Mi experiencia y los desafíos

Como dije, hace dos años el instituto se vio en la obligación de recurrir a un profesor de Letras para cubrir las necesidades de los alumnos frente a la novedad del curso de ingreso y la introducción de la materia “Comprensión de textos y pensamiento crítico”.

En mi primer acercamiento se me explicaron los objetivos del lugar (esto incluyó la justificación de la que ya hablé) y el problema que estaba representando para el instituto la implementación de la nueva versión del curso de ingreso (el hecho de que ellos no cubrieran todas las materias había provocado un “éxodo” de alumnos con su correspondiente pérdida económica y de renombre). Esto los obligó a buscar un profesor de Letras “porque era la materia con la que más problemas tenían los chicos”. Claro que una vez interiorizada del programa de la materia noté que no era exclusivamente lengua, sino que en ella “habían caído” (como cajón de sastre) temáticas de otras asignaturas. En el programa de la materia se consignan los siguientes objetivos:

- Generar el juicio crítico y las competencias para organizar, analizar, sistematizar y evaluar el conocimiento existente.
- Promover capacidades cognitivas y competencias para realizar lectura comprensiva, deducciones e inferencias válidas, proposiciones hipotéticas, demostraciones empíricas y elaboraciones de marcos conceptuales.



- Estimular la capacidad de síntesis, de comparación, de análisis y de fundamentación argumental.
- Conocer los distintos usos del lenguaje, promoviendo especialmente el manejo de lenguaje académico-científico [2].

Al analizar estos objetivos me pregunto, al igual que lo hace la ya citada Paola Iturrioz (2006), si la tarea de “analizar, sistematizar, y evaluar el conocimiento existente” (y a su vez me pregunto ¿existente dónde?, ¿a qué conocimiento se refiere?), la lectura comprensiva, las deducciones e inferencias válidas, la capacidad de síntesis, etc., competen solamente al docente de lengua, o a todas las disciplinas dado el carácter transversal de la lengua, como planteé al inicio de este trabajo. ¿Por qué debería yo salvar las dificultades que surgen en otros ámbitos académicos, en otras materias? Si bien el profesor de Letras se relaciona de manera directa con la enseñanza de las estructuras del lenguaje y las trabaja como objeto de estudio, no está obligado a conocer los lenguajes “técnicos” pertenecientes a otras áreas. En mi experiencia esto representó una dificultad, ya que los ejercicios o ejemplos que se les daban a los jóvenes ingresantes a la facultad (material con el que yo trabajé exclusivamente) pertenecían al ámbito de la medicina y, en muchos casos, mi desconocimiento implicaba la imposibilidad de resolverlos (o una resolución errónea).

El siguiente ejemplo, que pertenece a uno de los exámenes con los que trabajé, es ilustrativo del problema que estoy planteando:

Ejercicio N. 5: Si comparamos el término “vena cava” en relación al término “vaso sanguíneo” podemos afirmar que

- a) “vena cava” tiene menor denotación que “vaso sanguíneo”
- b) “vena cava” tiene mayor denotación que “vaso sanguíneo”
- c) “vena cava” tiene igual connotación que “vaso sanguíneo”
- d) “vena cava” tiene igual designación que “vaso sanguíneo”
- e) Ninguna de las anteriores [3].

La resolución de este ejercicio implica el conocimiento de los conceptos en juego (*vena cava*, *vaso sanguíneo*, etc.) y, si bien en este caso eran de mi conocimiento, en otros la puesta en juego de términos técnicos del ámbito de la medicina eran un impedimento para resolver los ejercicios y llevar a cabo mi rol. No se trata de enseñar qué es la connotación o la denotación en términos de



saberes “generales” sobre la lengua, sus realizaciones escritas y las lecturas que espera, sino de qué significan para la medicina estas palabras en tanto categorías de sus dominios científicos. Y, todavía más, qué significan esas gradaciones impensables para los estudios lingüísticos.

Como afirma Paola Iturrioz (2006) la universidad, como la escuela, son espacios con exigencias lingüísticas en cualquier área, ya que las relaciones con el conocimiento se producen a través del lenguaje, lo cual no implica que el docente de Letras deba conocer lenguajes que le son “ajenos” en términos, nuevamente, de Iturrioz.

De todos modos, el desafío no se presentó sólo por la presencia de estos lenguajes desconocidos, sino también por la inclusión en la materia de contenidos que ignoraba, que no habían formado parte de mi formación académica, como saberes de lógica o de epistemología. Ante esto se puso en juego mi ética profesional, mi responsabilidad como docente, y por supuesto, la presión del entorno. No únicamente ante los temas que me presentaban inseguridad, sino ante la totalidad de los contenidos que debía impartir; y aquí entra en escena la idea, tanto de los profesores del instituto como de los estudiantes, del examen como obstáculo. La idea de que esos contenidos debían enseñarse y saberse en lo justo y necesario para aprobar el examen, de la forma más adecuada para ese fin. Este hecho me obligó a problematizar mi formación como docente, a repensar todo lo aprendido en las materias didácticas de la facultad, en pos de un objetivo que me fue y me es ajeno y con el que no estoy de acuerdo. Podríamos preguntarnos qué diferencia hay con los llamados “profesores particulares”, salida laboral muy común para nuestra profesión.

Creo que la diferencia está en que este caso particular de la Facultad de Ciencias Médicas, unidad académica de una universidad pública, devela toda una polémica sobre la ética de su política de ingresos y el mercado de saberes que ha legitimado para sostenerla, como estos institutos. Este objetivo “extraño”, el de preparar a personas para sortear un obstáculo llamado examen de ingreso o examen parcial de una asignatura de un curso de ingreso, ambos eliminatorios, dejaba por fuera de mi clase cuestiones que atañen a un docente en Letras, decisiones que puede tomar, lecturas que puede contemplar, negociaciones, etc. No tuve la libertad de desviarme o permitir un desvío, la negociación de significaciones; el no imponer una verdad me era impedido porque las verdades, lo que está bien o mal, estaba pre-establecido y por fuera de mi aula, incluso por fuera



del instituto. Un currículum impuesto con el que no pude tampoco yo, negociar. Todo desvío del protocolo, que existió por supuesto, era un desvío del objetivo, y mi interés por una clase diferente, por incorporar materiales, por escuchar a los estudiantes, se contraponía completamente con lo que ellos buscan ahí, para y por lo que pagan, aunque en ciertos momentos ellos mismos lo olvidaban y se “desviaban”.

La configuración didáctica en este caso estaba doblemente pre-determinada para mí, por las exigencias de la facultad y por las exigencias del instituto. Aquí faltaba claramente una diferenciación entre lo que es la lengua en su aspecto transversal y como objeto de estudio, y su enseñanza. Y a mí, como docente, me resultó complejo el hecho de atenerme a esa doble determinación previa, generar esta diferenciación y crear un objeto de enseñanza que fuese productivo para estos alumnos. La dificultad estuvo en mi rol de “mediadora”, porque en él corría el riesgo de salirme de los objetivos que me habían sido planteados (quizás exagerando las consecuencias de ese desvío o sin plantearme debidamente cuáles serían).

Respecto del material de trabajo, se me entregó un conjunto de textos (capítulos de libros, fichas hechas por profesores, etc.) que era el que conformaba el programa de la materia en la facultad. Yo debía “dar esos textos” teniendo en cuenta una serie de ejercicios que se habían tomado el año anterior; es decir, “explicar” a los estudiantes los temas de manera que pudieran resolver los ejercicios (consignas de tipo aplicacionista como la ya citada). El material, entonces, ocupaba el rol de “manual”, de allí yo debía sacar todo lo que daba en mis clases, pero, ¿cuál debía ser mi rol frente a ese material? Como se trataba de un material en crudo era necesario realizar una transposición didáctica con él. Es decir “mediar”, como ya dije, porque, si bien yo debía seguirlo al pie de la letra, no era un material didáctico, preparado especialmente para esos chicos (era material seleccionado, pensado con los objetivos ya citados, pero extraído de libros, sin una intervención didáctica en él), como sí lo sería un manual, por lo tanto mi tarea era allí la de generar la posibilidad de acceso de los chicos a estos textos. Sobre los manuales, dice Paola Iturrioz que “el docente media entre los libros de texto y sus alumnos, privilegia ciertas consignas o partes de esa actividad, descarta otras, reinterpreta, reformula, reordena lo que el libro de texto formula” (2006: 42). En mi caso esta tarea presentaba una gran dificultad, y era el hecho de que mi “mediación” terminase siendo un “salvavidas de plomo”, puesto que al existir un propósito tan



puntual (y que estaba por fuera de la incorporación de los contenidos con fines formativos), mi trabajo con el material debía contemplar el cuidado de no descartar cuestiones que pudieran aparecer en el examen, o llevar a cabo reformulaciones que les dificultaran luego a los alumnos el reconocimiento de conceptos en los ejercicios de la evaluación. Esto me llevó, creo también por mi poca experiencia y cierta inseguridad, a “dar” una clase expositiva, donde primaba la simplificación de los conceptos a aprender. Claro que el contexto no era apropiado para otra cosa.

Más allá de la frustración de no poder lograr una clase en la que se den negociaciones, en la que no esté predicho lo que es una buena o mala lectura, en la que los desvíos estén presentes como momentos de gran riqueza y de los que se podrían prever conocimientos sobre las subjetividades de los alumnos, sus intereses, sus gustos y sus interpretaciones, una clase donde la heterodoxia de los alumnos (o del docente) no ponga en juego el “fracaso” de nadie, el renombre de nadie; esta experiencia me sirvió para saber qué quiero de mí como docente. Qué libertades quiero tener, qué cosas quiero permitir en mi clase como ámbito en el que debo tener un margen de autonomía que me permita trabajar tranquila, y qué quiero permitir en los alumnos, qué “desvíos” les concedo, cómo trabajo con ellos, y qué rol tengo ante los conocimientos que voy a impartir, así como también el rol de los alumnos frente a esos conocimientos, que no debe ser pasivo. Por otro lado, también me puso ante un debate ético y me ubicó frente a una polémica muy rica que va más allá de mi experiencia puntual, que tiene muchos años en nuestra ciudad y que por su complejidad a la hora de incluir los tópicos sobre la escritura y comprensión de textos, generalizados en la mayoría de los cursos de ingresos universitarios de nuestro país, también terciarios, puede ser observada desde algunos aportes de la didáctica de la lengua y la literatura.



Notas

[1] Comunicado de la facultad respecto de la implementación del curso de formación de recursos humanos. Última actualización: 30/8 y 2/9 de 2011.

Disponible en: <http://www.med.unlp.edu.ar/ingreso.php?itemc=Ingreso&idc=7&idl=24&idbot=3>

[2] Programa de “Compresión de textos y pensamiento crítico”. Curso de formación de recursos humanos. Facultad de ciencias médicas, La Plata, UNLP, 2010.

[3] Examen tomado en 2010 en la Facultad de Ciencias Médicas, que utilicé para ejercitar con los chicos en mis clases. Los exámenes son reconstruidos en el instituto, se les exige a los chicos que copien dos preguntas a cada uno y al salir del examen van al instituto a reconstruirlos. Esta consigna está sacada de esas reconstrucciones.

Bibliografía

Bronckart, Jean Paul y Plazaola Giger, Itziar (2007): “La transposición didáctica. Historia y perspectivas de una problemática fundacional”. En *Desarrollo del lenguaje y prácticas de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Davila, pp 101-132.

Charlot, Bernard (2007): *La relación con el saber*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Iturrioz, Paola (2006): *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.