

# Volver a educar

## El perfil del profesor en Letras

GUSTAVO BOMBINI  
CRISTINA BLAKE  
ELISA BOLAND

### El debate

En 1914, la Asociación Nacional del Profesorado presidida por Manuel Láinez e integrada por Pablo Pizzurno, Ricardo Levene, Rodolfo Rivarola, Joaquín V. González y Víctor Mercante entre otros discuten sobre la conveniencia de fusionar el Instituto Nacional del Profesorado con la Facultad de Filosofía y Letras<sup>1</sup>. Las preguntas centrales y específicas de ese debate eran: ¿qué condiciones debe reunir y, en consecuencia, cómo y dónde debe formarse el personal docente? ¿necesita el futuro docente una formación marcada por una fuerte especialización pedagógica o la formación se reduce al conocimiento de la disciplina particular?

El debate se actualiza y se enriquece hoy en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación que reorganiza el sistema educativo argentino e involucra también a las prácticas de formación docente en todos los niveles educativos. Este debate va incluso más allá pues se vincula también con una deuda que la Universidad Pública mantiene consigo misma: la necesidad de repensar su rol en la formación de docentes en relación con otros espacios para la formación docente y a propósito de las demandas sociales más actuales dirigidas a estos profesionales.

En el caso específico de la Carrera de Letras existiría un perfil del Profesor en Letras egresado de la Universidad cuya incumbencia profesional, sus posibles espacios laborales para el desarrollo de su práctica, sus relaciones con otras instituciones del campo cultural y educativo de todos los niveles son motivo de reflexión y análisis en este trabajo.

## Lugares comunes

Para iniciar estas consideraciones es necesario revisar algunos lugares comunes, que funcionan como las representaciones más habituales de la profesión de docente y que tienden a polarizar los registros de qué se entiende por esta práctica profesional.

Por una parte, podríamos señalar la fuerte polarización que se percibe en la formación de grado en el ámbito universitario entre el «Licenciado» y el «Profesor».

Para el caso del primero, los Planes de Estudio de las distintas Carreras de Letras de las Universidades Nacionales de nuestro país prevén la realización de orientaciones (las más habituales «Literaturas modernas», «Lenguas y Literaturas Clásicas», «Lingüística», «Teoría Literaria») que podrán o no, según los casos, culminar en una tesina de grado. En su formación como investigador y/o crítico el futuro graduado irá definiendo un ámbito de intereses, conocerá el estado del campo, detectará temáticas no trabajadas y buscará dentro de su comunidad académica autoridades que lo orienten y avalen en su elección. En algunos casos los planes de licenciatura prevén la figura de un tutor o director de tesis que acompañará al futuro graduado en este momento decisivo de su formación.

Seguramente ligado a las actividades de una Cátedra ya en la docencia -inicialmente como adscripto, como ayudante-alumno, como Ayudante Diplomado o de Primera- ya en las tareas de investigación -como adscripto o como auxiliar técnico o profesional adjunto dentro de subsidios para equipos de investigación universitarios -de las Secretarías de investigación de mismas universidades, del CONICET o de otras instituciones- el docente universitario/investigador en formación irá recorriendo un camino a través de la comunidad académica donde se irá consolidando en la configuración de su perfil.

En el revés, el otro perfil posible, el del profesor, parece reconocer una modalidad más accidentada, atravesada por una diversidad de lógicas institucionales (los organismos gubernamentales de gestión educativa, los otros ámbitos para la formación docente, las instituciones escolares de los otros niveles, etc.) y protagonizada por sujetos disímiles (maestros, profesores, alumnos, etc.).

En la necesidad de reconsiderar los lugares comunes en torno a la formación docente en Letras en el ámbito universitario, es necesario revisar, en primer término, el prejuicio habitual que postula como espacio natural y excluyente para el desempeño del futuro graduado al nivel secundario de la enseñanza. Enseñar «Lengua y Literatura» I, II y/o III y/o «Literatura Española» y/o «Literatura hispanoamericana y argentina», en un colegio secundario universitario o no universitario se presenta como un campo disciplinario acotado y meta última de todo flamante «Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Letras» de cualquiera de las carreras de Letras de las Universidades Nacionales argentinas.

En segundo término, en lo que hace a las prácticas de formación, observamos que éstas suelen reducirse al difícil tránsito por «las materias pedagógicas» (en general, una Didáctica General o Pedagogía, una materia vinculada con diseño curricular, otra de Psicología de la adolescencia o Psicología evolutiva). Difícil pues habitualmente los alumnos consideran que los contenidos y planteos globales de estas materias no se articulan claramente con los de las disciplinas del área de Letras y esto parece demostrar la existencia de un trabajo de articulación interdisciplinario todavía pendiente y sin duda necesario para el desarrollo del área de las didácticas especiales.

Después de «las pedagógicas» vienen «las prácticas», otra denominación común indicativa -quizá con un matiz despectivo- de un nuevo reduccionismo, de la creencia simplificadora de que cursar la «Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza» consiste en la puesta en escena más o menos precaria de unas situaciones de enseñanza -reales o simuladas- en las que se aplican unas recetas prácticas sobre cómo enseñar el sujeto y el predicado o contar las sílabas de un poema.

La didáctica parece quedar reducida a un «deber hacer» de la enseñanza de donde han sido expulsadas todas las posibilidades de problematización en torno a los sujetos de la práctica, de análisis de las instituciones escolares, de consideración acerca de los procesos de construcción del conocimiento y de reflexión sobre la propia práctica docente. Un «deber hacer» reproductivo que obtura las oportunidades para la construcción de alternativas, de nuevas prácticas didácticas, de nuevos modos posibles de pensar la articulación teoría-práctica.

## Volver a educar

Volver a pensar el perfil del Profesor en Letras graduado en la Universidad obliga a revisar esos lugares comunes en relación con las expectativas laborales y con esas prácticas de formación a las que nos referíamos más arriba<sup>2</sup>. Es en estos procesos de revisión donde podrán definirse claramente los puntos de partida para las reformulaciones de planes de estudio de las Carreras de Letras y, específicamente, de los Profesorados Universitarios.

Saberes específicos y prácticas en torno a la cuestión pedagógica definen un espacio de articulaciones posibles que aún no ha sido suficientemente indagado, aprovechado en su productividad y, en algunos casos, ni siquiera reconocido como espacio virtual.

### El espacio de la formación pedagógica

Este espacio virtual se materializaría en la existencia de un área de formación pedagógica donde entrarían en cruce las otras áreas de la carrera (lingüística, teoría literaria, letras modernas, letras clásicas) y los aportes de las disciplinas del área de educación.

En este sentido habría que postular que la formación del futuro profesor en Letras debería incluir una serie de contenidos que podrían considerarse como imprescindibles para su práctica.

Por ejemplo, en el caso de los saberes del área de lingüística podríamos postular la necesidad del conocimiento de una diversidad de teorías que se constituirán no sólo como saberes escolares sino como un marco de reflexión sobre la propia práctica de enseñanza como práctica lingüística. Es decir que será necesario, por una parte, que el futuro docente conozca el campo de la lingüística textual (a la luz de la fuerte difusión de la teoría de Teun van Dijk en el ámbito de la enseñanza), los aportes de la teoría pragmática o de la lingüística de la enunciación, como parte de contenidos ya instalados en el ámbito escolar<sup>3</sup> y, por otra parte, integrarán también su formación, saberes de los campos psico y sociolingüísticos y de la glotopolítica<sup>4</sup> que habrán de redundar en el conocimiento de problemáticas de los contextos sociales e institucionales en los que se produce la diversidad de las prácticas educativas<sup>5</sup>.

Para el caso de la teoría literaria se podría pensar en cuáles serán los enfoques generales, cuál el modo de hacer teoría literaria y cuáles los paradigmas teóricos más «útiles» en relación con la práctica de enseñanza. Podría plantearse el caso, por ejemplo, de que teorías y prácticas de análisis desprestigiadas y caídas en desuso como el estructuralismo o la retórica<sup>6</sup> vinieran sin embargo a hacer interesantes aportes frente a problemas de comprensión de textos narrativos por parte de grupos de adolescentes. En este sentido creemos que la formación docente podría establecer una lógica de cierto eclecticismo en relación con los campos de referencia teóricos.

Con respecto a las áreas de las literaturas, tanto clásicas como modernas y tanto europeas como latinoamericanas y de otras naciones, será interesante tener en cuenta los distintos procesos de intercambios, préstamos, exclusiones e inclusiones que se producirían entre los cánones de lectura universitaria y los cánones escolares<sup>7</sup>. Entre una literatura escolar, en muchos casos fosilizada y atrapada en una cultura de manual y antología, y una literatura académica con fuertes poderes para la legitimación, a la vez que dispuesta a sucesivas operaciones de relectura, se deberían producir constantes y fluidos fenómenos de intercambio.

Pero estas relaciones teoría-práctica habrán de plantearse -dentro del espacio de construcción de la didáctica especial- a partir de unas modalidades particulares de apropiación de los saberes de las áreas disciplinarias específicas. Contra el prejuicio cientificista que supone que enseñar teorías (o desde las teorías) consiste en «bajar» estos saberes al campo de la enseñanza mediante un trasvasamiento mecánico y abandonando a la vez la creencia de que una práctica se constituye sin teoría, en virtud de su propia practicidad, es necesario rescatar el concepto de transposición didáctica<sup>8</sup> que vendría a dar cuenta de los complejos -y a veces poco felices- procesos de transformaciones y adaptaciones por los que el conocimiento académico se constituye en conocimiento a enseñar.

Una lógica de apropiación, recorte y eclecticismo teórico rige los procesos de articulación teoría-práctica en el espacio pedagógico. Una relación sujeta a tensiones y negociaciones entre saberes académicos y saberes escolares que no podrá ser ignorada por los que toman como su asunto los problemas y las prácticas de enseñanza en el área de Letras<sup>9</sup>.

## Hacia un perfil ampliado

Contra el estereotipo excluyente de que en el profesorado sólo se forman profesores para la escuela secundaria -pero sin desestimar, por cierto, la significatividad social de esta tarea- es necesario comenzar a pensar en un perfil profesional ampliado del egresado en Letras interesado por las cuestiones pedagógicas. Un perfil seguramente interdisciplinario, con fuertes relaciones interinstitucionales, abocado a las cuestiones diversas y específicas vinculadas con las relaciones entre el lenguaje, la literatura y la educación y atento, en consecuencia, a dar respuestas efectivas a las demandas profesionales y sociales más significativas.

Esta ampliación del perfil podría discriminarse en áreas laborales vinculadas con lo educativo en las que efectivamente se desempeñan los graduados en Letras. Sólo esbozamos aquí una somera e incompleta descripción de estas áreas:

*Primero, en el ámbito de la educación formal, el futuro docente habrá de desempeñarse, no sólo en el nivel medio sino también en el nivel terciario (magisterio y profesorados de enseñanza secundaria) como formador de formadores y vinculado con esto habrá de desempeñarse en proyectos de capacitación docente ya sea desde esas instituciones de formación o desde la Universidad.*

Este es precisamente uno de los sentidos de lo que denominábamos la deuda de la Universidad: cómo sería posible establecer los espacios adecuados (proyectos de investigación y práctica, programas de capacitación docente, tareas de extensión universitaria fuertemente sistematizadas, posgrados (maestría y otros) dirigidos a docentes en actividad de distintos niveles.

*Segundo, en el ámbito de la educación no formal, será posible recuperar tradiciones académicas y de extensión universitaria vinculadas a la educación popular y que tuvieron gran repercusión en otros momentos históricos<sup>10</sup>. Actividades de animación sociocultural, talleres de lectura, de escritura en asociaciones de base, clubes, bibliotecas populares y en otros espacios suponen un profesor en Letras diestro en estrategias didácticas para encarar este tipo de tareas diferenciadas de los «estilos académicos» más habituales y atento a un conocimiento de los diversos sectores sociales hacia los que estas tareas están*

dirigidas.

Vinculadas con las anteriores muchos profesores en Letras desarrollan y podrán desarrollar tareas de asesoramiento en bibliotecas públicas y populares. Detección de demandas, selección bibliográfica, tipos de lectores, estrategias de difusión, etc. son algunas de las tareas específicas cuya incumbencia corresponde a los profesores en Letras.

Otra área de interés y con fuertes perspectivas laborales en el futuro es la capacitación laboral. En el ámbito público y privado, instituciones y empresas demandan permanentemente profesionales idóneos para encarar actividades de capacitación laboral en general vinculadas con el mejoramiento de las competencias en el uso de la escritura por parte de los trabajadores.

*Tercero, en el ámbito de gestión educativa, sería fundamental encarar dentro del área pedagógica la formación de los futuros profesores de literatura orientada a la realización de tareas de asesoramiento, consultorías, participación en equipos técnicos en el área de ciencias del lenguaje y literatura para la elaboración del currículum o para la determinación de políticas lingüísticas, así como también en organismos oficiales en proyectos educativos de amplio alcance social como planes de alfabetización, planes de lectura, etc. así como también el asesoramiento editorial en publicaciones oficiales vinculadas con los proyectos mencionados.*

*Cuarto, en el ámbito editorial, vinculado a proyectos educativos, el profesor en Letras graduado en la universidad podrá ejercer importantes tareas de asesoramiento, dirección de colecciones, producción de libros de texto, dirección y colaboración en revistas pedagógicas especializadas, etc.. Asimismo será necesario pensar en la formación de especialistas en divulgación pedagógica: un tipo de escritura dirigida a docentes dentro de la cual se ejecutarían esas operaciones de recorte y eclecticismo que caracterizan a las articulaciones teoría-práctica en pedagogía<sup>11</sup>.*

*Por último -y estableciendo un cruce entre los dos perfiles planteados al principio- creemos necesario puntualizar que el futuro egresado interesado en el área pedagógica se podrá formar, a su vez y de acuerdo a sus intereses, como investigador en relación con los problemas que plantean las relaciones entre lenguaje, literatura y educación. Los campos de investigación y práctica que se han venido desarrollando en los últimos años en nuestro país y en el extranjero*

son diversificados y establecen cruces interdisciplinarios variados<sup>12</sup>.

Desde las propuestas de investigación de tipo histórico, encuadradas en el campo de la historia de la educación, que buscan establecer la historia de las disciplinas escolares (lengua, literatura) hasta propuestas de campo, de investigación-acción en busca de construir alternativas didácticas o de reconocer la complejidad del acto educativo y su relación con el lenguaje en los contextos sociales más disímiles. Este modo de pensar la investigación pondrá evidentemente en crisis los modos más tradicionales de pensarla; revisará la concepción común -especialmente difundida en el ámbito de Letras- de que la investigación se reduce al tipo de investigación académica sino que en el campo de la investigación educativa -y en este caso, específicamente didáctica- existen líneas de investigación o acción o de investigación participativa que podrían arrojar interesantes resultados para el desarrollo de la disciplina y hacia los grupos vinculados en su desarrollo (sectores populares, docentes en ejercicio, etc.)<sup>13</sup>.

Pensar en este perfil ampliado del profesor en Letras supone pensar en la diversidad de la propia tarea de enseñanza y en cómo la formación de grado -a través de sus planes de estudio- y la oferta de posgrado<sup>14</sup> podrán ir dando cuenta de las necesidades de esta diversidad.

## Notas

1 Referido en Pizzurno, Pablo: *Medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria*. (Recopilación de trabajos). Buenos Aires. Comisión de Homenaje a P. Pizzurno. 1934, citado en Bombini, Gustavo: «Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en la Argentina (1870-1970)». Informe de tesis doctoral en curso. UBACYT. 1992-1994.

2 Creemos que algunos postulados de la pedagogía crítica serían solidarios con las posturas que aquí nos proponemos desarrollar. En general los textos de Henry Giroux, Peter McLaren, Paulo Freire y Paul Willis inciden en nuestras prácticas de formación docente en el ámbito de la Cátedra de «Planificación Didáctica y

Prácticas de la Enseñanza en Letras» en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Y, específicamente, recuperamos el concepto de «profesores como intelectuales transformativos» -de fuerte raíz gramsciana- explicitado por Henry Giroux en *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós. 1990.

3 En *Leer para escribir*, Buenos Aires, El Hacedor, 1994, de Marina Cortés y Rosana Bollini se podrá encontrar una divulgación dirigida a docentes sobre las teorías mencionadas en función de una propuesta didáctica para la lectura y la escritura.

4 No existen en el mercado editorial trabajos de divulgación dirigidos a docentes en

- los que se dé cuenta de estas zonas de la producción lingüística. Una excepción reciente: Alejandro Raiter, *Lenguaje en uso*, Buenos Aires, AZ Editora, 1995.
- 5 La diversidad de la práctica educativa es un rasgo crucial que las prácticas de formación docente deben tener en cuenta. Postulados de la pedagogía crítica nos reafirman en esta postura y algunos trabajos de Adriana Puiggrós en la Argentina como «Educación y juventud en América Latina» publicado en VERSIONES, Revista del Programa «La UBA y los Profesores Secundarios», Buenos Aires, Nro 3-4, UBA, Primer semestre de 1994. Al respecto Emilia Lereiro ha expresado en una conferencia reciente: «El desafío debe ser asumido por quienes tenemos la obligación de llevar siempre adelante los procesos de toma de conciencia, es decir, por los investigadores. Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad» extraído de «Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia», conferencia pronunciada en el 15 Congreso Mundial de Lectura, Buenos Aires, Julio de 1994 y reproducida en «Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura», Buenos Aires, Año 15, nro. 3, setiembre de 1994. Por último no queremos dejar de citar una excelente investigación en este sentido: Heredia y Beatriz Bixio, *Distancia cultural y distancia lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
  - 6 Interesa aquí una cita de Paul de Man que funciona como punto de partida en relación con la construcción de una didáctica de la literatura: «La resistencia a la teoría es una resistencia a la dimensión retórica o topológica del lenguaje, una dimensión que quizás se halle más explícitamente en primer plano en la literatura que en otras manifestaciones verbales» en *La resistencia a la teoría*, Madrid, Visor, 1990. Para interesantes experiencias de "usos" pedagógicos de la teoría literaria véase: Alan Durant y Nigel Fabb, *Literary studies in action*, Londres/New York, Routledge, 1992.
  - 7 La noción de «canon» nos resulta productiva en relación con el análisis de procesos culturales amplios en los que la práctica de la enseñanza literaria se halla inserta. Hemos comenzado a desarrollar algunos planteos en: Gustavo Bombini, *Otras tramas*, Rosario, Homo Sapiens, 1995, en «Literatura en polimodal», Revista «La Obra», Buenos Aires, Junio de 1995 y en «Propuesta para Contenidos Básicos Comunes para literatura en Polimodal», trabajo presentado como Consultor del Programa de Contenidos Básicos Comunes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.
  - 8 Especialmente Yves Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La pensée sauvage, 1985.
  - 9 Un planteo interesante sobre la relación entre la formación teórica universitaria y las prácticas de enseñanza para el caso de la carrera de historia, en Ana María Barletta y Gonzalo de Amézola, «Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de historia y vuelta a la secundaria» en ENTREPASADOS, Buenos Aires, Año II, nro. 2, comienzos de 1992. Un análisis crítico de la entrada de ciertos saberes de la teoría lingüística en el ámbito de la enseñanza de la lengua en secundaria, a través de libros de texto y libros para el docente en Gabriela Krickeberg y Gustavo Bombini, «Divulgación, transposición y libros de texto para la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria», ponencia leída en las Primeras Jornadas «De la teoría lingüística a la enseñanza del español», Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1994 y reproducida en G. Bombini, *Otras tramas*, cit.
  - 10 Nos referimos específicamente a las experiencias que durante los años '60 desarrolló la Dirección de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires bajo la dirección de la Profesora Amanda Toubes, poco investigadas en general y, en particular, en cuanto a los «Clubes de Lectura» con sectores populares.
  - 11 Seguimos para consideraciones globales el artículo de Jaqueline Authier, «La mise

en scène de la communication des discours de vulgarisation scientifique», en «Langue française», París, Nro 64, Larousse, 1984. La práctica de la divulgación pedagógica es una práctica discursiva sobre cuya especificidad es necesario seguir indagando. Actualmente integro un grupo de investigación multidisciplinario, en el marco del Programa «La UBA y los Profesores Secundarios» y conformado por profesores especializados en capacitación docente, de geografía, historia, biología, filosofía, ciencias de la educación y letras para analizar los procesos de divulgación en esas disciplinas. (C.B.)

- 12 Como modelo interesante de grupo de investigación interesado en las relaciones entre Ciencias del Lenguaje y prácticas educativas podemos mencionar al grupo «Pratiques» de Metz (Francia) que desarrolla tareas de investigación y publica la revista del mismo nombre.
- 13 Para referencias ver especialmente, María

Teresa Sirvent, *Educación de adultos: investigación y participación*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.

- 14 La cuestión de los posgrados para profesores en actividad merece una discusión especial todavía pendiente en nuestro país. Experiencia a gran escala las hemos podido ver en México donde se ha creado en los años '70, la Universidad Pedagógica Nacional, una red de setenta y cuatro sedes universitarias en todo el país en las que se cursan estudios de posgrado para maestros y profesores que se ven recompensados monetariamente por el Estado. En nuestro país es destacable la implementación de la maestría en Ciencias del Lenguaje creada y dirigida por la Profesora Elvira Arnoux en el ámbito del Profesorado «Joaquín V. González» de Buenos Aires. De creación reciente podemos mencionar la «Carrera de Especialización en enseñanza de la Lengua y la Literatura» de la Universidad Nacional de Córdoba.