

# Conferencias

## “En este lugar también formamos profesores”: Sobre lengua, literatura, enseñanza y formación

**Gustavo Bombini**

[gbombini@gmail.com](mailto:gbombini@gmail.com)

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Universidad Nacional de San Martín (UNSam)

En el año 1914, la Asociación Nacional del Profesorado trata en su sesión del 3 de julio, el problema de la formación de profesores para la educación secundaria. El eje de la discusión gira en torno a la conveniencia o inconveniencia de anexar el Instituto Superior del Profesorado a la ya creada Facultad de Filosofía y Letras.

Se hallan presentes en la reunión el presidente de la Asociación Manuel Láinez, Ricardo Levene, Rodolfo Rivarola, Joaquín V. González, Pablo Pizzurno, entre otros hombres y una única mujer, la Doctora María A. Canetti de Rosales, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

De su intervención rescato una idea central que es:

¿Quién puede afirmar que la Facultad de Filosofía y Letras, dada la naturaleza de sus estudios y su influencia educativo-moral, no sea capaz de formar al maestro, al profesor cuya misión delicada y trascendental reclama una elevada dosis de grandeza de alma, de abnegado desinterés, de filosofía ideal que solo puede infundir el contacto puro con la ciencia, la filosofía y las letras?

En las antípodas de esta opinión de la Dra. Canetti de Rosales, en el mismo ámbito se escuchan las palabras del pedagogo y funcionario ministerial Pablo Pizzurno:

Porque ni el Rector de la Universidad, ni los decanos que suelen ser hombres eminentes en la especialidad que cultivan y por cierto distinguidísimas personalidades, son educadores en el concepto que aquí nos interesa, salvo excepciones contadas.

La historia de la creación y consolidación de tres instituciones formativas del área metropolitana, a saber, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el Instituto Superior del Profesorado Secundario (luego llamado “Joaquín V. Gonzalez”) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata parece dramatizar las tensiones típicas entonces pero aún actuales que se dan entre las instituciones de formación.

¿Le hemos pedido título de grado a Anita Barrenechea, a Enrique Pezzoni o a Nicolás Bratosevich para que fueran profesores de la Facultad de Filosofía y Letras siendo ellos egresados del Instituto del Profesorado? En el mismo caso estarían Daniel Link, Elsa Drucaroff y Gloria Pampillo que son egresados de profesorados terciarios, los dos primeros, del Joaquín V. González y discípulos de Enrique Pezzoni cuando él seguía siendo profesor allí.

Casos de ida y de vuelta que desmienten las representaciones estables acerca de las trayectorias y sus relaciones con la formación de origen. Casos en los que el contexto político, las condiciones institucionales y otros avatares más personales han determinado cierta sinuosidad en los recorridos, lejos de cualquier linealidad preestablecida por los mandatos fundacionales de las instituciones.

Casos que no deben leerse en clave de unas disposiciones individuales de excepción sino que las trayectorias profesionales de muchos colegas, de muchos de ustedes, de quien les habla, nos lleva a producir un quiebre en las representaciones estereotipadas que solo son productoras de prejuicios que nos impiden pensar con mayor flexibilidad un tema tan complejo y que forma parte la agenda de las políticas públicas como es el tema de la formación de profesores.

Luego vendrán las variantes, los casos locales, como es el del área metropolitana, un caso local. Ciudades en las que hay un solo profesorado y es terciario, como en Reconquista (provincia de Santa Fe), ciudades donde ocurre lo contrario (como lo fueron Mar del Plata y La Plata por muchos años, pues hace muy poco tiempo se crearon profesorados provinciales), profesorados universitarios que surgen de antiguos terciarios como son los casos de la Universidad Nacional del Litoral y el de la Universidad Nacional de Catamarca) y, por otro lado, profesorados que surgen ligados a licenciaturas, como el caso de la UBA, profesorados que surgen como profesorados como es el caso de la UNSAM.

Pero detengámonos en el caso específico de los profesorados en Letras universitarios pues son los que más han renegado de su función específica, desproblematizándola, resolviéndola con dogmas indiscutibles (“para enseñar nos basta con saber los contenidos de la materia”) e incluso invisibilizándola, al punto, de quedarse con una matrícula escasa.

En esta consideración de los profesorados universitarios, voy a adoptar, si me permiten, un sesgo autobiográfico, que va de mi activa participación como estudiante en el cambio de Plan de estudios de la carrera de letras en la Universidad de Buenos Aires en el retorno a la democracia a mis funciones actuales como director del Profesorado Universitario en Letras de la UNSAN. Como verán, este recorrido con dos hitos de inicio y de cierre no involucra solo a las dos instituciones mencionadas sino que iremos sumando otras en el camino.

Inicié mis estudios de Letras, diría de profesorado, en la Universidad Nacional de mi ciudad natal, Mar del Plata, en el año 1980, luego de rendir un fatigoso examen de ingreso, común a todas las carreras humanísticas de las Universidades nacionales, que consistía en dos materias, historia argentina y lógica y filosofía. Dos años más tarde, y mediante un trámite de equivalencias y un segundo examen de ingreso, empecé a cursar el segundo año de la misma carrera pero en la UBA. Lo primero que recuerdo es una cierta tendencia a la memorización de las historias de las literaturas más variadas (española, francesa, inglesa, italiana, alemana, hispanoamericana, argentina, entre otras).

Esta tendencia a la historización (autores, movimientos, información sobre obras, resúmenes de sus argumentos) se complementaba con los nutridos cursos, también en sucesión de niveles, griego I, II, III, IV, V), latín (niveles I, II, III, IV, V).

No existía otra posibilidad de que a la hora en que la gestión normalizadora de Enrique Pezzoni propiciara la directa participación de los estudiantes, los ingresantes recientes y los de mi generación, en el proceso de cambio del plan de estudios, abogáramos por la búsqueda de nuevos enfoques –que a la vez desconocíamos por completo- tanto para el estudio del lenguaje (reducido hasta ese entonces al análisis de oraciones según los diseños de estructuralismo de fines de los años '50) como para el estudio de la literatura, desterrando para siempre (¿para siempre?) concepciones esencialistas del objeto, esos modelos historiográficos enciclopedistas y memorísticos, sin referencias teóricas y desproblematicadores de cualquier vínculo posible entre esa producción artísticas y otras prácticas sociales (el vocabulario que uso aquí, se entiende, no es el propio de la época).

Tampoco existía posibilidad de que a la hora de intervenir en la discusión por el cambio del plan de estudios, nosotros, los que habíamos empezado la carrera en épocas de la dictadura no postuláramos la construcción de un plan de estudios basado fuertemente en una lógica de elección, desatando las amarras de las correlativas año a año y la de los tres niveles o cuatro obligatorios de las dos lenguas clásicas; se trataba de despejar y de dar espacio a lo emergente, lo que ahora era central, los estudios lingüísticos, los estudios de la teoría literaria y la lectura de la literatura argentina.

Diría que la discusión sobre la formación de profesores no estuvo presente en aquel momento ni era tema de demanda estudiantil. El plan de estudios de la época de la dictadura preveía una didáctica general anual y una didáctica especial y prácticas de la enseñanza como los dos espacios correlativos que constituían el trayecto final de la carrera y así quedó en el plan de estudios de la democracia, todavía vigente. De esa discusión recuerdo una conversación con el secretario académico de la carrera, Jorge Panesi, quien me decía que en alguna reunión de la comisión de profesores para el cambio del plan de estudios de la carrera, la doctora Ana María Barrenechea, había propuesto que la materia Filología fuera obligatoria para los estudiantes que optaran por el profesorado pues la primera unidad de los programas de tercer año de la escuela secundaria incluían como tema la historia de la lengua española. Con desparpajo veinteañero le respondí a Panesi que esa obligatoriedad no tenía sentido porque los programas de la educación secundaria cambiarían. No sé si Panesi me creyó, si sé que Filología por fin no fue obligatoria para los estudiantes que aspiraran al profesorado y también sé que los programas de la educación secundaria cambiaron.

Dentro de esa experiencia estudiantil, participé además –una vez aprobado el plan- como miembro único de la comisión de compatibilización, plan viejo-plan nuevo, una verdadera tarea de gestor pedagógico, acompañando a Panesi en la compatibilización que era de gran interés para mí y para los de mi generación que ansiábamos terminar la carrera pudiendo aprovechar al máximo los últimos espacios curriculares a cursar para que Beatriz Lavandera, Beatriz Sarlo, María Teresa Gramuglio, Josefina Ludmer, Nicolás Rosa, Nicolás Bratosevich, Jorge Panesi, Enrique Pezzoni, entre otros, fueran nuestros maestros, ahí en la breve euforia de la llamada “primavera alfonsinista”.

Treinta años después el Plan de estudios del 85 de la carrera de Letras de la UBA sigue vigente y esto me suscita formularme algunas preguntas sobre las que volveré más adelante y me genera un deseo que ya he expresado en otras ocasiones: no me gustaría jubilarme con el mismo plan de estudios que ayudé a engendrar cuando era estudiante. Esa posibilidad me escandaliza un poco.

Salteo una década más algunos años y hacia fines de los '90 participo como único profesor titular regular del área de didáctica en letras en la comisión que entiende sobre el cambio del plan de estudios de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Desde el año 1994 soy profesor concursado de esa casa y desde entonces vengo trabajando junto a algunos colegas y estudiantes entusiastas en la construcción de un espacio de trabajo nuevo, de una nueva mirada sobre un campo subalterno que no formaba parte de la agenda de investigación y de formación de los años ochenta. Las cátedras de didáctica especial en letras son un área de vacancia y la discusión sobre la formación de profesores, un tema ausente. En esa comisión propusimos extender el tiempo de desarrollo del trabajo en didáctica y prácticas a través del desdoblamiento de la cátedra en dos niveles, el primero a desarrollarse en el segundo cuatrimestre (Didáctica de la lengua y la literatura I) y un segundo nivel (Didáctica de la lengua y la literatura II y prácticas de la enseñanza II), dos cátedras conformando un continuum de formación que anticipaba en un año el ingreso al territorio de la docencia. En esa cátedra II incluimos en los contenidos mínimos temas de literatura infantil y juvenil, campo emergente y de fuerte cruce con la formación de profesores como detallaré más adelante. Además, en cruce con los otros profesorados, discutimos lo que se ha denominado en esa Facultad, “Bloque pedagógico”, abriendo las posibilidades de formación en el campo de las ciencias de la educación, no solo a materias vinculadas con lo didáctico sino referidas a la política educativa, a la sociología y a la historia de la educación argentina y latinoamericana. Está presente en esta ampliación la convicción de que la formación docente reclama una mirada interdisciplinaria; en tanto la enseñanza es una práctica social compleja y multicausal es pertinente su abordaje desde una perspectiva interdisciplinaria de modo de dar cuenta de las diversas dimensiones que se ponen en juego en el hecho de enseñar lengua y literatura y que no son exclusivamente disciplinarias.

Quizá valga la pena comentar que de esa época es la publicación en la revista “Serie Pedagógica” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP del artículo “Volver a educar. El perfil ampliado del profesor en Letras”, escrito en el año 1999 en coautoría con la profesora Cristina Blake, jefa de trabajos prácticos, y con la profesora Elisa Boland, especialista en literatura infantil y ayudante de trabajos prácticos del área

de didáctica en esa época. Ese artículo, que he incluido en un libro reciente pues considero aún interesante su lectura, recupera una suerte de inventario de oficios posibles relevados entre nosotros mismos, los autores, y a partir de conversaciones con colegas. Se trata de una diversidad de desarrollos profesionales posibles del graduado profesor en Letras, referidos al campo de la educación pero que exceden a la esperable cátedra de nivel secundario. Por lo pronto, la cátedra terciaria, en los institutos de formación docente para los niveles inicial, primario y secundario y la cátedra universitaria; más allá del sistema escolar, los graduados en letras trabajan en espacios culturales, de educación popular, en programas gubernamentales que tienen a la lectura como objeto de mediación; también participan de espacios de gestión educativa donde se toman decisiones sobre el currículum de lengua y literatura, sobre políticas lingüísticas y culturales. El relevamiento señalaba también la posibilidad de ciertas prácticas de escritura vinculados con la práctica de enseñanza como la producción editorial de libros de texto, desde distintas posiciones (editor, autor, asesor, procesador didáctico), la autoría de libros dirigidos a colegas de carácter didáctico o divulgativo, así como también la dirección editorial o la autoría de colecciones, antologías, ediciones escolares y prólogos y propuestas de trabajo que suelen acompañar a las primeras. Se trata de modos de editar y escrituras que parten de un conocimiento directo de la práctica de enseñanza como presupuesto y la tradición editorial muestra que son profesores devenidos autores los encargados de este tipo de producción. El inventario seguía –y hoy debe actualizarse– con la enseñanza de prácticas de escritura en ámbitos laborales y con la enseñanza del español como lengua extranjera.

Lo que el artículo sobre el perfil ampliado del profesor en Letras nos permite preguntarnos de manera legítima es por los modos en que la formación inicial acompaña, prevé, acumula y transmite experiencias y saberes necesarios para el desempeño del futuro profesor en ciertos campos de acción que no son la escuela secundaria. Lo que queríamos poner en juego en ese artículo parece ser algo que hoy llamamos “prácticas profesionalizantes” y que es uno de los ejes de debate de los posibles cambios en los planes de formación de profesores.

De esta misma época, fines de la década de los noventa, en el marco de las transformaciones propiciadas por la Ley de Educación Superior, y en el marco de nuevas políticas de formación docente y con el apoyo del programa FOMEC, fui convocado por dos universidades nacionales como consultor externo disciplinario en sus respectivos procesos para el cambio de los planes de estudio de los profesorado en Letras.

Para el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, cuya área de formación didáctica, tanto general como especial, se constituía en su fortaleza, debido al desarrollo de la orientación socio-antropológica ligada a la producción mexicana y de exiliados cordobeses en México (Justa Ezpeleta, Eduardo Remedi, Azucena Rodríguez, Susana Barco, Gloria Edelstein, Adela Coria), la discusión giró en torno a la salida laboral de los futuros graduados y el tiempo dilatado que suponía la finalización de una carrera de cinco años previstos en teoría. En ese sentido, se estableció un título intermedio de corrector de estilo como salida laboral de los estudios de licenciatura. Otro aspecto que me interesa destacar fue el reconocimiento de un espacio de cátedra para el desarrollo de los estudios sociolingüísticos en una perspectiva diferente al modelo cuantitativo laboviano, más conocido en la Argentina, sino una perspectiva social del lenguaje que liga, por ejemplo,

lenguaje con educación. En este sentido, la presencia de la doctora Beatriz Bixio amplia conocedora del campo y de los trabajos de Basil Bernstein invitaba a la jerarquización de esa perspectiva en los recorridos de formación tanto de profesores como de licenciados.

Para el caso de la Universidad Nacional de Salta, la discusión tenía para mí como puntos relevantes tres áreas significativas para la formación de profesores: por un lado, el interés de algunos colegas por los estudios psicolingüísticos ligados a los procesos de adquisición de la lengua escrita y a la alfabetización inicial, por otro lado, el interés por las lenguas aborígenes y por fin, la existencia de la cátedra de literatura infantil y juvenil con reconocida tradición.

Los dos casos funcionaron para mí como alertas respecto de la necesidad de reconocer la riqueza en la diversidad de tradiciones que cada casa de estudios, que cada profesorado ha ido construyendo a lo largo del tiempo. Inútil y forzado por cierto sería intentar homologar los saberes posibles a ser enseñados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, creada en 1896 por miembros de la elite liberal, con los del profesorado de la Universidad Nacional de Catamarca creado sobre la base de un profesorado normalista hacia la década del 40, ni con el profesorado en Letras de la Universidad de Salta, creado en la década del 70 en una universidad con fuerte adscripción regional en el contexto de la cultura del NOA y de la cultura andina.

Leer en clave de riqueza acaso invita a cuestionar los procesos de homogenización que pretenden establecer parámetros, indicadores, recorridos comunes para aquello que no nació como común y fue reconociendo desarrollos locales, propios de la cultura, de las condiciones políticas y sociales de cada región, de las trayectorias de los sujetos que han configurado a las instituciones.

En 2011 se abrió en la Escuela de Humanidades el Profesorado Universitario en Letras. Entre colegas del área y con el asesoramiento de colegas de Ciencias de la Educación y que orientaron respecto de normativas referidas a la formación docente se pergeñó un plan de estudios con algunas características distintivas que voy a señalar y que me van a permitir poner en juego algunos puntos de vista referidos a la formación docente.

El Plan de Estudios de este profesorado cuenta con cuarenta espacios curriculares entre los que solo prevé el cursado de dos materias y/o seminarios optativos. A diferencia de la mayoría de los planes de estudio, este plan no establece una doble o triple orientación en estudios literarios, lingüísticos y de las culturas y las lenguas clásicas; no hay orientación temprana, ni tardía, todos los estudiantes atraviesan todo; dos niveles de dos lenguas clásicas, materias de lingüística, materias de literatura, de formación docente generales y de formación docente específicas. Se forma un profesor de lengua, literatura y de lenguas clásicas y no un licenciado especializado ni a un investigador. Se busca una mirada general en la formación que integre lengua y literatura y que evite la formación de un experto especializado en alguna área de los estudios en Letras, recorrido que sí es posible en la licenciatura y eventualmente en recorridos de posgrado. Y agregó, formamos a un formador de formadores que a la vez, podría tomar a las prácticas de enseñanza y de formación como objeto de investigación. En este sentido, en el Plan de estudios vigente en la Universidad Nacional de La Plata, una orientación posible de la licenciatura es en didáctica de la lengua y la literatura.

El recorrido que referí anteriormente deja como evidencia la necesidad del desarrollo de áreas de vacancia directamente relacionadas con zonas del desarrollo profesional de los graduados (alfabetización, literatura infantil y juvenil, estudios históricos, sociológicos, antropológicos sobre la cultura escrita).

En el caso de literatura infantil y juvenil se hace necesario desarmar prejuicios respecto de la relevancia cultural de este campo y evitar, como no se pudo evitar en el documento producido en el marco de Anfhe y que hoy sirve de referencia para la carreras de Letras que han asumido procesos de autoevaluación, de colocar a la literatura infantil dentro de una serie cuestionable en su propia lógica de acumulación que ha dado lugar a la recomendación de que cada unidad académica decida entre: “Literatura regional”, “literatura en lenguas de pueblos originarios”, “literatura queer”, “literatura infantil y juvenil”: ¿qué comprende esta enumeración? ¿aquello que no es blanco, occidental, adulto, “normal”? Estos abordajes recuerdan los antiguos prejuicios de décadas atrás donde trabajar la historieta, la fotonovela y el folletín y otras manifestaciones de la cultura popular no era asunto de la gente de letras. La discusión sobre el canon retorna y esta enumeración que señalo está erigiendo un canon legítimo sobre el que habría que seguir discutiendo.

La alfabetización como campo de problemas amplio más ligado a los estudios sobre la cultura escrita que a la idea de alfabetización inicial es un territorio poco explorado y menos transitado por los recorridos de investigación y de formación en el área de Letras y en este sentido, existe un consenso para avanzar, pese a lo escaso transitado, en abordar ese territorio que en general ha estado en manos de graduados en educación, psicología y psicopedagogía. Re-visitar la alfabetización desde el campo de letras implica recuperar las tradiciones ya recorridas, sin prejuizarlas, y animarse a iniciar un camino interdisciplinario. Significa abordar la presencia de la literatura en este territorio, aspecto muy trabajado desde las propias prácticas y propuestas pero escasamente trabajado desde un paradigma teórico-crítico de referencia.

Respecto de lo anterior, sin duda lo interdisciplinario es lo que recorre muchas de las decisiones a tomar a la hora de considerar al campo de las letras en su relación con el campo de la enseñanza. A riesgo de caer en un reduccionismo aplicacionista, sabemos que no hay modo de trabajar con los problemas de la enseñanza sin conocimiento de las disciplinas que abordan la enseñanza, las condiciones político-institucionales en que ella se produce; de este modo estudios pedagógicos, sociológicos, políticos acerca del sistema educativo son saberes clave para la formación de futuros profesores. Lo que planteo es la necesidad de pensar lo interdisciplinario, de derribar los prejuicios que recaen sobre campos disciplinarios que desconocemos, las ciencias de la educación, la pedagogía son disciplinas que no tienen objeto, solemos afirmar, o que descartemos determinadas perspectivas y abordajes de la lengua y/o de la literatura porque los juzgamos como “sociólogos”, o “culturalistas” o meramente “escolares”, quitarle acaso el sesgo despectivo a estas expresiones.

Otro aspecto que quiero destacar del Plan de estudios del Profesorado Universitario en Letras de la UNSAM, es la presencia en el primer año de un taller de lectura y escritura que reconoce la centralidad de esas prácticas y la posibilidad de su enseñanza. Para el caso del taller de escritura retoma una tradición muy significativa en nuestro país que aún

no ha reconocido su lugar estratégico en las carreras de Letras y aclaro que no estoy hablando de los talleres relacionados con la ahora llamada “alfabetización académica” sino la tradición de los talleres de escritura de textos ficcionales, que no son espacios, como se suele prejuzgar, “para formar escritores” sino el lugar para el reconocimiento de la complejidad de ciertas prácticas y sobre el modo en que nos relacionamos con ellas; no son los talleres meras metodologías o estrategias didácticas innovadoras o caja de herramientas sino que espacios en los que se propician modos de relacionarse con el conocimiento a partir de la práctica; los talleres revelan una construcción epistemológica particular y modo de propiciar la relación práctica / teoría que habrá de marcar todo el recorrido de la carrera. Las cátedras han de ser seguramente, es el propósito, espacios para la producción de lecturas y escrituras.

Este posicionamiento se propone relativizar la orientación marcadamente remedial que han asumido las propuestas de la llamada alfabetización académica en las que se suelen preestablecer una serie acotada de géneros a los que se establece como los géneros de la escolarización académica y se trabaja con ellos de manera propedéutica, en cursos ubicados en los momentos iniciales de las carreras, como cursos de ingreso o primeras materias, con toda la intención de que allí se salde de manera definitiva, de una vez y para siempre y desde el principio, el déficit en la escritura de parciales o de monografía, la toma de apuntes y el subrayado como si todas estas prácticas no fueran a resolverse de manera cada vez más específica y diferenciada en cada uno de los espacios curriculares de toda la formación; como si la escritura fueran además esos pocos géneros y como si no existieran diferencias entre resolver un parcial, escribir una monografía, tomar notas y apuntes en lingüística chomskiana, en literatura medieval o en lengua y cultura griega III. La relación que los sujetos construyen con la escritura a lo largo de su experiencia cultural en la universidad es compleja y no se resuelve con recetas retóricas indicativas de las superestructuras de los textos o con dosis de normativa. Se trata de un atravesamiento cultural complejo que supone que se va construyendo a lo largo de todo el recorrido de formación.

Volviendo al principio, a la pugna de posiciones entre la Dra. Canetti de Rosales y Pablo Pizzurno, rescato la dimensión histórica de la propia práctica de enseñanza de la lengua y la literatura y de la formación de profesores y de formadores en este terreno como otra zona de vacancia en la investigación que daría cuenta de un saber relevante en la formación de profesores que la mirada deconstructora de complejos procesos políticos, culturales, educativos que se ponen en juego en aquel espacio de investigación que se viene mencionando como “historia de las disciplinas escolares” que podría incluir entre sus consideraciones a la propia enseñanza universitaria. Pero ¿cómo es que llegamos aquí?, podríamos preguntarnos y ensanchar desde ahí las posibilidades de un debate, el de nuestros planes de estudio y políticas de formación, un debate que se renueva periódicamente.