# La identidad del profesor de ELE: relaciones dialógicas

Talita de Assis Barreto
(Universidad Estatal de Río de Janeiro/Pontificia Universidad Católica-Río de Janeiro/Universidad Federal de Río de Janeiro)

## INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta los resultados de una investigación desarrollada sobre el docente de lengua española y tiene como eje central una de las actividades del trabajo del profesor de Enseñanza Básica[1]: la participación en eventos académicos.

Desde una perspectiva teórica de concepción de trabajo que presupone la existencia de mundos de trabajo que abarcan a los profesores dentro y fuera del aula (Faïta 2002; Amigues 2004; Schwartz 2002), se organizó un Foro de Discusión basado en un evento académico[2] en el cual docentes de lengua española del estado de Río de Janeiro tuvieron la oportunidad de exponer a sus colegas actividades desarrolladas en sus centros de enseñanza, con el objetivo de discutir cuestiones relativas a su trabajo.

Además, se propone un análisis lingüístico de los intercambios entre las profesoras que participaron del estudio fundamentado en la teoría del enunciado dialógico propuesta por Mikhail Bakhtin y su círculo 2002, 1992 y 1988 y de los desarrollos que esa teoría permite.

A partir de la comunidad dialógica de la investigación (França 2002), se elaboró un dispositivo metodológico capaz de hacer surgir enunciados sobre el *trabajo* en un nuevo género. Los resultados indican la circulación discursiva de la identidad del profesor de *Ensino Básico* en oposición al Otro y se vuelven hacia la construcción de sentidos respecto al oficio y al *uso de sí* en la actividad de trabajo.

## CUADRO TEÓRICO

El trabajo docente no se restringe al espacio del aula, aunque sea la primera faceta —y muchas veces la única— a la que se refiere cuando se discute sobre las actividades realizadas por los docentes (Barreto 2005). La planificación de la

---

1 Se entiende por enseñanza básica lo que en Brasil se comprende como *Ensino Fundamental* y *Ensino Médio*, para alumnos entre 7 y 17 años.

2 El *Primer Grupo de Trabajo: Experiencias Exitosas*, realizado en noviembre de 2002, por la Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro (APEERJ), en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), se proponía garantizar un espacio en el cual los profesores compartieran con sus colegas alguna experiencia desarrollada en clase. Durante el evento grabamos en vídeo la presentación del grupo de trabajo de la enseñanza secundaria.

clase, elaboración de exámenes, etc. son los aspectos comunes al trabajo que, indudablemente, todos mencionan cuando hablan del trabajo del profesor. La participación en eventos como congresos y seminarios como oyente o ponente, sin embargo, difícilmente entra en la lista de las actividades que se esperan de un profesor. Al participar de congresos y otros eventos para profesores, en los que se discuten cuestiones teóricas y prácticas respecto a la educación, el docente perfecciona su práctica en clase.

De acuerdo con Schwartz 1998, es posible encontrar en el ámbito del trabajo «áreas de interés, inmersiones diferentes en la realidad industriosa e histórico-social que suscitan y exigen por parte de los protagonistas usos de sí en parte comunes, en parte diferentes» (Schwartz, 1998: 4). ¿Qué quiso decir el filósofo al utilizar la expresión *usos de si*? El origen de ese concepto está en que el trabajador no es un simple ejecutor de las tareas impuestas por su empleador, como supone el modelo de organización taylorista-fordista del trabajo, que simplifica las relaciones de producción y hace imperar el pensamiento de mayor producción/menor esfuerzo. El trabajador pone su cuerpo, su historia personal y colectiva, el conjunto de valores con los que orienta sus actitudes en la sociedad[3].

El dispositivo metodológico que utilizamos en nuestra investigación, el foro de discusión, se basa en la idea de que el diálogo no se restringe al momento específico de contacto entre los interlocutores. Por lo tanto, ese dispositivo y el análisis de los enunciados de los protagonistas de la comunidad dialógica de investigación realizada sobreentienden que el sujeto, al formular su enunciado, establece relaciones con lo dicho por otros, con lo que su co-enunciador puede estar pensando, para refutarlo o confirmarlo.

> A menudo, la expresividad de nuestro enunciado es determinada —a veces no tanto— no sólo por el contenido del objeto de nuestro enunciado, sino también por los enunciados del otro sobre el mismo tema a los que respondemos, con los que polemizamos; estos últimos determinan igualmente la insistencia sobre determinados puntos, la reiteración, la elección de expresiones más contundentes (o, al contrario, menos contundentes), el tono provocador (o, al contrario, conciliatorio), etc. (Bakhtin, 1992: 317)

En el proceso de elaboración de nuestra investigación, compartir un espacio dialógico con los docentes resultó fundamental para la realización del proyecto de discutir otra faceta de la actividad de trabajo del profesor: la presentación de trabajos en eventos académicos. Eso significa realizar un estudio dirigido a las reflexiones que el profesor de enseñanza básica presenta sobre ese tipo de actividad, si de hecho se percibe en actividad de trabajo al realizar presentaciones en eventos. La comunidad de pesquisa se constituyó en las charlas con colegas de trabajo —tanto las que participaron del foro de discusión como las que no participaron—, con las directoras de mi memoria, los profesores y colegas de la Maestría como en las

---

[3] Para una lectura más detallada, consultar la memoria *Apresentação de trabalho em eventos acadêmicos: uma atividade de trabalho do professor do ensino básico?* (Barreto, 2005).

sugerencias recibidas en los eventos en los que presentamos y discutimos varias etapas de la investigación. Vale resaltar la historicidad constitutiva de la formación de nuestra comunidad para que se pueda comprender el foro de discusión que originó los enunciados analizados en nuestra investigación, enunciados esos que se sitúan en un espacio dialógico intencionalmente recortado por la investigación.

El posicionamiento teórico de que todo discurso supone un diálogo con otros discursos sostiene, por lo tanto, la opción metodológica seguida en esta investigación.

El objetivo del foro de discusión era propiciar a los participantes un espacio propicio al diálogo sobre su actividad: «Se trata de procurar presentarlos en sus actividades en el interior de un proceso dialógico (…)» (França, 2002:148). Considerando, como Bakhtin, el rasgo dialógico como intrínseco a toda y cualquier idea de lenguaje, el foro de discusión nos pareció adecuado como dispositivo metodológico para esta investigación por posibilitar la construcción del sentido por los sujetos. En el Foro, las protagonistas del trabajo, las profesoras, dialogaron de sus experiencias anteriores al momento específico de ese encuentro, considerando lo que le podría decir su co-enunciador. Consideramos, por lo tanto, que cada profesora actuaría como participante activa de la comunicación verbal, como sintetiza Bakhtin.

El foro ocurrió en un centro público porque había todos los recursos necesarios para el desarrollo del encuentro: un vídeo y un televisor para que tuviésemos la opción de ver nuevamente la cinta de vídeo del evento grabado. Preparamos un guión para el encuentro. Entregamos a las profesoras un texto con informaciones sobre la APEERJ y sus objetivos como elemento motivador para la discusión.

Realizamos preguntas provocadoras para la reflexión y discusión. Ver nuevamente la grabación en el foro, junto a una colega y a la investigadora, significaba recuperar aquel momento, pasando por una situación de confrontación con la actividad realizada en 2002.

En ese encuentro en que los profesores discutieron sus opiniones sobre la actividad presentación de trabajo, dialogamos con las voces de nuestros profesores, nuestros colegas de trabajo, con la sociedad, objetivando alcanzar resultados que nos posibiliten reflexionar sobre nuestro trabajo. En el próximo apartado, presentamos un análisis discursivo de los enunciados producidos sobre la identidad del profesor.

## LA IDENTIDAD DEL PROFESOR DE ENSEÑANZA BÁSICA

Invitamos a las profesoras que presentaron trabajos en el evento *Grupo de Trabajo: Experiencias Exitosas*, del grupo de Enseñanza Media/Cursos Libres para que participasen del foro. Las docentes trabajan en escuelas de enseñanza media y en cursos libres, tienen más de veinte años de experiencia como profesoras y trabajan

en centros públicos del estado de Río de Janeiro. Omitimos los nombres de las participantes, identificándolas como María y Ana.

Las secuencias analizadas corresponden al recorte a que procedimos del conjunto de textos producidos durante el Foro y remiten a los momentos en los que se constituye la actividad del profesor como objeto de reflexión. Organizamos esas secuencias en tres bloques temáticos que, según los objetivos de la investigación, sintetizan los significados que el análisis dialógico del discurso nos llevó a construir. «Yo y el Otro», «El oficio del profesor» y «Condiciones de participación» son los titulos atribuidos a cada uno de los bloques; en este texto, sin embargo, nos limitamos al primer tema.

Como pista lingüística de entrada para el análisis, nos pareció relevante el concepto de negación polémica (Ducrot 1987), ya que el profesor establece predominantemente en el texto analizado, su identidad y sus ideas a partir de aserciones negativas. Ello indica, posiblemente, la relevancia de identificarse por medio de lo que afirma no ser; el profesor se presenta por medio de negativas.

Se nota una crítica al pensamiento de que el profesor que tiene postgrado *stricto sensu* aporta más a los demás colegas de profesión que los que no lo tienen. Los enunciados nos remiten a algunas creencias que circulan en el medio académico, según los sujetos participantes de la investigación, permitiéndonos analizar como éstas se revelan discursivamente en el habla de las profesoras.

Como primer enunciado, se destaca un fragmento que revela la importancia que el evento tuvo en la trayectoria profesional de la docente[4]:

> **Maria:** Bom (+) eu acho válido sim: né» e:: foi:: a primeira vez que eu tive oportunidade, como professora de ensino médio, porque geralmente essas exposições: de eventos por associações: são:: geralmente de: é:: professores já:: catedráticos né» (+) de universidade, professores com: doutorado:, mestrado: etc. (+) Então: pela primeira vez um professor de:: ensino médio como eu não importa que tipo de formação ele tenha, mas:: eu dou aula Basicamente pra ensino Médio e centro de idiomas, né» então: pela Primeira vez eu tive a oportunidade de mostrar alguma coisa que eu Faço, uma coisa Realmente (+) viável né» realista em sala de aula, não só trabalhos Catedráticos.

La profesora construye un YO que se opone a un ser opuesto, Otro, formando de este modo la identidad del profesor. El docente de enseñanza media se contrapone al de la universidad, puesto que éste participa a menudo como presentador en los más diversos eventos. Estos docentes ocupan un lugar que, por primera vez, es también del profesor de enseñanza básica. Ese marcador temporal destaca un momento singular para ese profesor, al cual no se oía anteriormente, visto que ese espacio pertenecía a los doctores. Hay un movimiento de integración de ese

[4] El texto original está en portugués. La transcripción la hicimos a partir de adaptaciones de la propuesta de Marcuschi (2003).

profesor a una realidad que no formaba parte de su práctica docente. Se establece, por lo tanto, el YO: aquel profesor que no tenía voz por no tener un doctorado o maestría, que no es profesor universitario, pero conquista un espacio más como profesional.

El YO individual se desplaza a un YO colectivo, representativo del profesor de forma general. La profesora ya no habla solamente sobre su propia experiencia, sino se refiere al contexto del perfil del profesor de enseñanza básica, como un todo. Ese profesor presenta un trabajo viable para el aula de modo contrario al que presenta el OTRO: el docente universitario, que no siempre trae aportes prácticos a los profesores que actúan en la enseñanza básica.

La detención de un saber considerado «superior», por tanto, no siempre significa experiencia y trabajo eficiente. El enunciador, así, se valora positivamente. Se nota un constante ir y venir, en los enunciados, de la identidad de ese profesor de la enseñanza básica en oposición al de la universitaria.

> **Maria:** pela Primeira vez eu tive a oportunidade de mostrar alguma coisa que eu Fa:ço, uma coisa Realmen: te (+) viável né» realista em sala de aula, não só trabalhos Catedráticos porque a gente Assiste, não: que não seja interessante, mas::: não faz parte do dia a dia comum do professorado comum:: do que não seja professor universitário.

Se pone de relieve la validez, para el profesor, de poder escuchar otras experiencias que pueden ajustarse de forma más adecuada a su cotidiano. Se resalta lo interesante que el trabajo del «profesor común» puede ser si lo comparamos al del catedrático justamente por ser algo que se aplica a la realidad del aula.

Según los enunciados producidos, el profesor universitario, al presentar sus investigaciones en eventos, cree que lo que expone forma parte del cotidiano de todos o de la mayoría de los «profesores comunes». En contra a tal pensamiento, el «profesor común» no siempre reconoce la aplicabilidad de lo que oye de ese Otro para su práctica docente. Ese catedrático tiene un conocimiento reconocido como más profundo teóricamente y más académico y el profesor común representa el profesional que actúa en las escuelas de enseñanza básica, cuya formación, en general, no es la misma de la de los que actúan en las universidades.

Se discute, por consiguiente, si hay diferencia entre los profesores, puesto que al «profesor común» se le dan menos oportunidades en los eventos académicos para que se presente a sus pares.

En esa identificación del profesor que se presenta, la formación profesional y el perfeccionamiento académico surgen como algo de extremado valor para los sujetos participantes del Foro. ¿Ser doctor valida más la actuación de este docente respecto a los demás? Dialogando con la circulación discursiva existente sobre el nivel de formación que un doctor presenta en relación con el profesor común, las profesoras vuelven constantemente al tema, colocándose como profesoras que, aunque no tengan un curso *stricto sensu*, tienen mucha experiencia en el magis-

terio y superan, por lo tanto, esa *deficiencia*. Se defiende el punto de vista que un profesor es mejor por tener una u otra formación. El hecho de que compartan la misma opinión indica que su pensamiento puede representar el de los demás colegas.

> **Ana:** Tudo bem:: eu **não** tenho é: é: mestrado Ain: da, eu **não** tenho doutorado: por questões até familiares, né» três filhos: eu **nunca** tenho Tem: po hábil:, mas:: eu Acho que o que eu faço é importante (+) tem que ter o Mínimo de valorização, respeito: em alguns eventos, sinceramente, T, não há respeito.

Se refuerza la idea de que los conocimientos adquiridos en un curso de postgrado *stricto sensu* colocan al profesor en una posición destacada y de que se valoraría más a este profesional si tuviese tal titulación. La formación como algo relevante para la identidad del profesor surge en el discurso de ambas profesoras una vez que ponen en relieve que el hecho de que no tengan un curso *stricto sensu* no disminuye la relevancia de su trabajo.

Destacan la práctica y la experiencia que tienen y lo interesante que puede ser el trabajo que desarrollan y presentan a sus pares. Marcan discursivamente el valor que un «profesor común» puede tener para sus colegas, en la medida en la que aportan, y mucho, a los demás profesores. Se rescata la valoración del trabajo de esos docentes.

> **Maria:** Então: eu acho Muito Válido que a associação:: comece também: a prestigiar e a Valorizar:: porque aí vai também da Valorização do professor::, mostrar que: o professor de ensino médio, de escola pública, de escola particular:, principalmente o da escola pública que tem Muito menos recurso:, esse Professor::, as pessoas saibam que Esse Professor: ele Faz Sim: trabalhos interessantes dentro de sala de Aula.

En esa relación dialógica, ambas resaltan a ese profesor de la enseñanza básica como profesional que presenta una relevancia en el medio social también, una vez que desarrolla actividades interesantes en su cotidiano docente.

> **Ana:** é algo que me dá Extremo prazer, que eu acho que eu não saberia mais (+) ser: só uma docente em sala de aula. Esse caminho para mim: virou um caminho Paralelo, mas um caminho Extremamente importante. Eu acho Muito importante. Importante como::: Eu quero ouvir, eu quero trocar muitas informações, mas eu também quero oferecer um pouco da minha visão:, né» que eu acho (+) que também é muito legal, né» Que vai acrescentar:: a: a: outros profissionais.

Creemos que es relevante aquí la manera como el enunciador expone discursivamente ese proceso de redescubrimiento del propio trabajo. Se instaura, por lo tanto, la imagem del profesor que se redescubre, que cambia conceptos y amplia su visión sobre su actividad de trabajo. Los sujetos, por lo tanto, ven en la presentación de trabajos en eventos académicos una nueva forma de comprender su trabajo.

Ese nuevo espacio se abre como posibilidad de comunicación con sus pares, trae a esas profesoras una perspectiva diferente de su trabajo, considerando que pasan a tener un evento específico para un intercambio entre los colegas. Las profesoras traen la voz de un enunciador que reivindica la relevancia de ese «profesor común», no menos importante que el que actúa en el nivel superior.

## CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como objetivo central presentar la forma como profesores de la enseñanza básica construyen su identidad discursivamente.

Los resultados de la investigación ponen de relieve la necesidad de una democratización del espacio de habla, en el que todo profesor pueda reflexionar sobre su actividad de trabajo y compartir su saber, con el objetivo de construir, en conjunto con sus colegas, nuevos sentidos para su práctica.

## BIBLIOGRAFÍA


Amigues, R., 2004, «Trabalho do professor e trabalho de ensino», en A. R. Machado (ed.), *O ensino como trabalho*: *uma abordagem discursiva*, Londrina, EDUEL.

Bakhtin, M., 1998, *Questões de literatura e de estética*: *a teoria do romance*, São Paulo, Unesp-Hucitec.

— 1992, *A estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.

— 2002, *Marxismo e Filosofia da Linguagem,* São Paulo, Hucitec.

Barreto, T. A., 2005, *Apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos*: uma *atividade de trabalho do professor do ensino básico?,* 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ducrot, O., 1987, *O dizer e o dito*, Campinas, Pontes.

França, M. B., 2002, *Uma comunidade dialógica de pesquisa - Atividade e movimentação discursiva nas situações de trabalho de recepcionistas de guichê hospitalar*, Tesis (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), PUC- SP.

Marcuschi, L. A., 2003, *Análise da Conversação*, São Paulo, Ática.

Schwartz, Y., 1997, *Reconnaissances du travail – Pour un approche ergologique*, Paris, PUF.

— 1998, «Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel», *Educação e Sociedade*, vol. 19, n. 65, dez.

— 2000, «A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes», *Trabalho & Educação*, 7, jul/dez.

— 2002a, «Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica – Paideia e Politeia», *Pro-Posições*, vol.13, n.1 (37), jan/abr.

— 2002b, «A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho», en: M. C. P. Souza-E-Silva y D. Faïta (eds.), *Linguagem e Trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França*, São Paulo, Cortez.