

---

Gasel, A. F. (junio, 2020). "¿Cómo se hace un Profesor de Literatura para la Escuela Primaria? Leer en la formación de Profesores. Nuevos debates en torno al encuadre de la institucionalización de los estudios literarios. Santa Cruz (2009-2015)". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 135- 157.

**Título:** ¿Cómo se hace un Profesor de Literatura para la Escuela Primaria? Leer en la formación de Profesores. Nuevos debates en torno al encuadre de la institucionalización de los estudios literarios. Santa Cruz (2009-2015)

**Resumen:** Mi trabajo se propone analizar una dimensión de los procesos de institucionalización de los estudios literarios en Santa Cruz, haciendo foco en el Profesorado de Educación Primaria que funciona en el IPES Río Gallegos. He logrado descubrir a lo largo de este proceso de construcción y de desarrollo curricular el conflicto entre dos morales: una moral pedagógica y otra disciplinaria/especificista cuyas características desarrollaré a lo largo de este trabajo. La intersección y sincretismo de ambas morales ayudó a generar un sólido dispositivo formativo que culmina en la fundación de un Profesorado de Primaria de cuatro años tal cual requerían las normativas nacionales a las que la jurisdicción asumió como propias.

En este marco, la literatura encuentra un nuevo modo de circular entre los marcos curriculares cuya consecuencia es la aparición de renovadas formas de abordarla: ¿Dentro de qué configuración didáctica y cuál fue el modo elegido para promover la literatura? ¿Cuáles de las categorías de la teoría literaria fueron fundamentales en este proceso? Asimismo, ¿qué perfil de Profesor de Literatura para la Escuela Primaria puede disputarse en los espacios curriculares agenciados en estos procesos de institucionalización? Estas preguntas se tratan de responder en la presente comunicación dentro del marco general de los estudios sobre institucionalización de los estudios literarios, planteando que ganan una mayor importancia a partir de las nuevas configuraciones en el campo jurídico que surgen de la aprobación de la Ley de Educación Nacional 26206 y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en 2007 (en el marco de lo que Gerbaudo llamó posdictadura). Esa creación ha abierto nuevos espacios y generado nuevos lectores impensados para lo que ha sido siempre el perfil tradicional del maestro normal y que solo pueden explicarse a partir de la importancia simbólica y cultural en proceso del Profesor de Literatura para el Nivel Primario. De este modo, se promueve una transformación excepcional en la formación docente.

**Palabras clave:** Leer literatura, Profesorado de Primaria, Santa Cruz, Institucionalización de los estudios literarios.

**Title:** *How are Literature teachers formed for primary schools? Reading for the training of teachers. New debates around the framework of the institutionalization of literary studies. Santa Cruz (2009-2015)*

**Abstract:** *The present article describes the institutionalization processes of literary studies in Santa Cruz and focuses IPES, the Santa Cruz Province Primary Education Teacher Training College, located in Río Gallegos. I am interested in discussing this study, in which I have managed to record a process of construction and curricular development as well as the tension between two moral ideas in conflict: a pedagogical morality and a disciplinary/specific morality, which I will develop. The intersection and syncretism of both ideas constituted a dense formative concept which gave origin to a four-year primary school teacher training program, as required by the national legislation that the jurisdiction adopted.*

*Within this idea, Literature finds a new and innovative place in curricular frameworks and generates new reading styles, to answer questions such as the following: What didactic configuration was used to promote Literature and how was it done? Which categories of Literary Theories support this approach? Likewise, what Primary School Literature Teacher profile was in pursuit during the design of curricular spaces, their arrangement and institutionalization processes? The present paper attempts to answer these questions, which arise from a general framework of studies regarding the institutionalization of literary studies, with new jurisdiction configurations from the 26206 National Education Act and the creation of the National Teacher Training Institute, in 2007 (in the framework of what Gerbaudo refers to as a “post-dictatorship” period). I consider that such creation has given rise to new spaces and new readers, unthinkable for profiles such as that of traditional normal-school teachers and that can only be explained by the transformation to be achieved in teacher training and the symbolic and cultural importance that has to come in Primary School Literature Teachers.*

**Keywords:** *Reading Literature, Primary School Teachers, Santa Cruz, Institutionalization of Literary Studies.*

¿Cómo se hace un Profesor de Literatura para la Escuela Primaria?  
Leer en la formación de Profesores. Nuevos debates en torno al encuadre  
de la institucionalización de los estudios literarios. Santa Cruz (2009-2015)

Alejandro F. Gasel<sup>1</sup>

### **Introducción**

Comienzo compartiendo un relato sobre la vida cotidiana en Santa Cruz que involucra a los profesores que se desempeñan en el sistema educativo provincial, probablemente uno de los más australes del país. El sistema formador de Santa Cruz es muy mínimo y resulta permanente la necesidad de cubrir vacantes con profesores que migren de otras provincias para que den clases en sus escuelas y en sus tres institutos formadores públicos (uno en la ciudad de Caleta Olivia y dos en Río Gallegos). En consecuencia, en las escuelas primarias, secundarias, de adultos y en las escuelas para el nivel inicial o de la modalidad especial es muy común ver docentes provenientes de la provincia de Buenos Aires, la norpatagonia, el norte del país, Cuyo y el Litoral y de otras zonas del país. Una diversidad que se hace evidente en las formas de la lengua y en las tonadas con las que hablan los distintos profesores. Mucha de esta migración interna se debe a que los profesores viajan a Santa Cruz para conseguir un empleo seguro, con un salario por arriba de la media nacional y una jubilación superior a los parámetros habituales.

En 2008 me encontraba en la sede del gremio docente de Caleta Olivia organizando un Congreso Educativo. Mientras otros profesores se ocupaban de las cuestiones gremiales habituales, escucho una consulta que me llama la atención. Un profesor de Ciencias Naturales acababa de tomar dieciocho horas interinas en el Colegio Secundario de Biología Marina. Eso lo hacía sentirse feliz porque acababa de llegar a la ciudad y ya tenía su primer trabajo y además estable. Sin embargo, preguntaba en la sede gremial si podría, llegado el caso, renunciar a las horas que le habían asignado. Todos en la

---

<sup>1</sup> Profesor y Licenciado en Letras por la UNL. Doctor en Letras por la UNLP. Profesor Adjunto Ordinario, dedicación completa en el área de Metodologías Literarias de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Es Georg Forster Research Fellowship Programme for Experienced Researchers (2020-2022) en Humboldt Foundation, Alemania. Co-dirige el Proyecto 29A/424 radicado en el ICIC (UNPA-UARG) Estudios Literarios, lingüísticos y semióticos en la Educación Superior de Santa Cruz: institucionalización e internacionalización (1957-2015). Desarrolla actividades docentes en el IPES-CPE. Correo electrónico: agasel@uarg.unpa.edu.ar

gremial lo felicitaban mientras le daban la bienvenida, aunque lo miraban desconcertados. Resultaba sorprendente el hecho de que pensara en la posibilidad de renunciar a algo por lo que había viajado más de dos mil quinientos kilómetros. Además, todo estaba perfectamente enmarcado en los procedimientos administrativos ordinarios. La razón: el profesor era catamarqueño y acababa de conocer el mar en Caleta Olivia, ese mar de azul intenso y embelesador que caracteriza a la ciudad costera. Debía dictar en *Mundo Marino* la asignatura donde concentraba las dieciocho horas. Un espacio curricular donde necesitaba manejar con experticia el espacio acuático para que sus estudiantes que viven en constante interacción con el océano se formen como laboratoristas marinos. Había cierta lógica en su preocupación.

Hoy, cuando cuento la anécdota en las discusiones curriculares que tengo con profesores en los institutos formadores, siempre causa risas y a veces estupor. No obstante, la uso como un ejemplo que me obliga a pensar una y otra vez en la necesidad de considerar en nuestros análisis y políticas educativas la extensión territorial de la Argentina y sus implicancias. Especialmente en un país que tiende a concentrar en agencias de alcance nacional la formación de profesores y, por ende, de sus hábitos lectores. Éste fue el punto de partida de este trabajo que intenta mostrar qué es lo que sucede con los profesores de primaria y con sus hábitos lectores en el espacio más sureño de la Argentina. El siguiente paso fue revisar los procesos de institucionalización de las Letras y así abrir un lugar a la discusión de las variantes e invariantes que cada uno de los lectores encontrará de acuerdo a su posición en el abanico nacional de la formación docente del profesor de primaria.

He intentado articular este trabajo sobre la pregunta que me viene guiando desde el inicio de mi práctica como formador: ¿Cómo se hace un profesor de literatura para la escuela primaria? Una pregunta que, lejos de querer resolver, me ha sido útil para trazar un itinerario metodológico centrado en los procesos curriculares, pues estoy convencido de que es allí donde se construye y se discute cómo se hace un lector que es también profesor de literatura para la escuela primaria.

En el apartado 2, *Encuadre* doy cuenta del archivo que fui construyendo con elementos propios de los procesos curriculares para poder así sostener las cuatro hipótesis que desarrollaré a continuación, con el anhelo de que se las discuta entre los estudiantes para profesor de primaria. En el apartado 3. *Del maestro al Profesor de*

*Literatura para el Nivel Primario* argumento a favor de este nuevo agente social que se constituye y se fundamenta en las dinámicas del campo de la institucionalización de las Letras.

### **Encuadre: La formación de un Profesor de Primaria (Santa Cruz- 2009/2016)**

Elijo iniciar este apartado afirmando junto con Ana Camblong (2013) que el conocimiento es un punto de partida sustancial en el marco de la formación docente. Es el elemento que se constituye como fuente que permite organizar la función y el rol del Profesor en las instituciones educativas. Ligada a esta función aparece la promoción de la alfabetización, que se vuelve fundamental en cualquiera de los niveles educativos. En este punto, hacemos hincapié en la literatura como aquel producto semiótico que los profesores de la materia deben poner en funcionamiento en la escuela primaria, construyendo así sus propios proyectos lectores y los de sus estudiantes. Para definir el modo de lograr este objetivo y, por ende, poder responder a la pregunta inquietante de cómo se construye un profesor de literatura para el nivel primario, es necesario pensar el proceso de institucionalización de los estudios literarios y cómo los afecta este proceso, centrándonos en Santa Cruz, esto es, en la periferia sur-sur de la Argentina.

En este contexto, resulta productivo volver a pensar la formación de los profesores y analizar el proceso curricular y la generación de los documentos que organizan la vida de los profesorado, así como su cotidianeidad. En este sentido, para el armado del presente trabajo quisiera aportar una serie de datos para sostener las hipótesis que lo guían. Los datos constituyen un archivo constituido principalmente por: 1) diferentes formas del currículum como documento público del profesorado de primaria desde el año 2008 hasta el 2015, esto es, los proyectos preliminares y las recomendaciones realizadas por las técnicas especialistas del INFOD, los documentos del INFOD, entrevistas con los técnicos de las jurisdicción y, finalmente, los documentos públicos aprobados como norma que se constituyeron en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria<sup>2</sup> 2) dimensiones de su desarrollo curricular:

---

<sup>2</sup> En la Provincia de Santa Cruz, la Educación se gestiona mediante un Consejo Provincial, un cuerpo colegiado que aprueba acuerdos para organizar el funcionamiento de la comunidad educativa. En este marco, atendiendo a las políticas educativas nacionales, contamos con dos acuerdos que han regido la formación de los profesores de educación primaria: El primero de ellos es Acuerdo 093/09 que llevó el plan a cuatro años y luego fue revisado con recomendaciones tanto de técnicos nacionales como

programas de las asignaturas donde se utiliza la literatura (Alfabetización Académica- Lengua y Literatura y su enseñanza- Didáctica de la Lengua y Literatura-Alfabetización Inicial-Ateneo de Lengua y Literatura) Estos archivos serán analizados a medida en que se vaya desarrollando cada una de las hipótesis que explicitaré a continuación y que configuran las políticas de formación del profesorado de primaria. Mi objetivo es mostrar el proceso a través del cual se “hace” profesores de literatura en la periferia de la Argentina.

Como la formación del profesor de primaria es prioritaria para el Estado Nacional, se encuentra regulada por una serie de políticas educativas establecidas en una serie de documentos nacionales<sup>3</sup> donde se regulan y explicitan recomendaciones sobre cómo configurar los diseños curriculares: cantidad de horas que deben consignarse, organización en tres campos sistematizados (campos de la formación general, campo de la formación específica, campo de la práctica docente) y sugerencias en torno a la conformación de espacios curriculares.

La institucionalización de los estudios literarios en el profesorado de primaria será analizada en el marco de las hipótesis que me han servido de guía para pensar esta comunicación, pero que vengo discutiendo desde hace tiempo con mis estudiantes en clase y con los profesores en los institutos formadores, mientras se suceden unas tras otras las revisiones curriculares. Lo importante es que establece un umbral en el sentido que le atribuye Camblong (2017) a esa categoría, una cronotopía de tensión y crisis que hay que atravesar y que puede constituirse en un buen marco espacio-temporal para pensar-escribiendo.

Las hipótesis que propongo a partir de este archivo son las siguientes:

- A) El reconocimiento en el proceso de diseño curricular de una tensión entre una moral<sup>4</sup> pedagógica (que insiste en dar mayor relevancia a los contenidos de la

---

jurisdiccionales y los aportes de directivos, docentes y estudiantes del IES que es el espacio en el que se ejecuta. Este antecedente terminó consolidando el Acuerdo 3078/14 que es el plan que se desarrolla durante el 2019. Esto nos habilita el recorte temporal que propone el título del artículo.

<sup>3</sup> De hecho, los dos acuerdos que analizamos (093/09 y 3078/14) contienen en sus anexos un apartado que se llama Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente donde se explicitan claramente cuáles son los documentos que orientan las construcciones curriculares del Profesorado de Primaria: Constitución Nacional (art. 5, 14 y 17 inc. 5) Constitución Provincial, Ley de Educación Nacional 26 206 y Resoluciones del Consejo Federal 241/05, 251/05, 24/07, 74/08, 134/11 y 1588/11.

<sup>4</sup> La decisión de proponer hipótesis pensando en temas de morales en tensión es una re-apropiación de una idea que viene de la literatura, en especial, de la crítica literaria que desarrolló Judith Podlubne para

didáctica general y de la práctica docente) y una moral de la disciplina y especificista (presente en el espacio denominado campo de la formación específica y en los planteos de los programas de cátedras). Esta tensión y disputa puede leerse no solo en la norma pública finalmente aprobada sino en el proceso de conformación curricular que lleva a ella.

- B) El Profesorado de Primaria se convierte en un lugar propicio para aquellas posiciones defendidas desde el campo de las Letras, en especial como consecuencia de la batalla ganada en el campo de la Literatura infantil argentina (cuya disputa no se ha cerrado aún), y la constitución de una disciplina relativamente autónoma aun en su especificidad como es la Alfabetización Inicial.
- C) La moral pedagógicista se despliega en una serie de argumentos que quedan reforzados por las posiciones jurídicas de la norma pública nacional y de federalidad territorial, lo que permite que gane espacio en el campo de la práctica: su mayor problema es la falta de un campo autónomo de la investigación (tema que no será objeto de este artículo).
- D) El estudio de los procesos curriculares en el marco de la institucionalización de los estudios literarios para el Profesorado de Primaria aquí planteados configura una situación excepcional en el campo de las Letras, porque su relevancia está dada por la condición de un espacio periférico<sup>5</sup> sincretizada con la institucionalización de las Letras en los procesos de construcción curricular. Es decir, preguntarse qué significa Santa Cruz como provincia sur-sur y así evitar una mirada meramente geográfica-física con el objetivo de proponer el pasaje a un espacio más semiotizado. En este sentido, la condición del espacio hace que se presente como un mosaico polifónico de diferentes formaciones curriculares que involucra a universidades distantes entre sí (UNS-UNM-UNR-UNRC-UBA-UNCuyo-UCA-UNL-UNC), así como a diferentes institutos de educación superior

---

estudiar la *revista Sur*, y es un guiño al eje de las tensiones literarias con que Marcela Arpes ha organizado su programa de Literatura Argentina II en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

<sup>5</sup>Usamos la categoría *espacio* aquí como proponen Camblong (2010) y Schölegel (2007) no solo como una situación eminentemente discursiva o una configuración, sino como aquello que integra un proceso dialéctico entre espacio e imaginación discursiva del mismo. Más adelante desarrollaré con mayor amplitud las posturas del pensador alemán.

como el Joaquín V González o aquellos de las ciudades de Resistencia, Posadas, Santiago del Estero o de la provincia de Buenos Aires que conviven con los Profesores de Letras formados en Santa Cruz (UNPA e IPES CO). Esta diversidad en las formaciones hace que la Institucionalización de las Letras en la Educación Superior de Santa Cruz no pueda ser considerada de manera unilateral: no nace de las prescripciones propias de la UNPA o del Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz o desde las agencias nacionales vinculadas (INFOD) sino en la constitución de los múltiples agenciamientos que hacen al Profesor de Literatura para Escuela Primaria.

En un primer momento, enunciar estas hipótesis me permite explicitar algunas cuestiones en las que vengo pensando respecto a cómo se hace un Profesor de Literatura para el nivel Primario: desde un estudio sociocrítico sobre las formas de institucionalización y entramado hasta los diferentes procesos por los cuales los estudios literarios terminan teniendo mucho para agenciar y multiplicarse, aunque hayan perdido terreno en otras situaciones que postergaremos para próximos análisis. Asimismo, estas hipótesis sirven para describir cuestiones que desarrollaré y expandiré valiéndome del archivo ya mencionado y que me llevarán a subrayar el pasaje más relevante que es el del maestro al Profesor de Literatura para el Nivel Primario.

#### **A. Dos morales en tensión: la pedagógica y la de las disciplinas en los procesos curriculares.**

Si consideramos tanto el diseño curricular del año 2009 y 2014 formalizado por norma jurisdiccional en el Acuerdo 094 y 3078, podremos comenzar definiendo que el área de estudios literarios, lingüísticos y semióticos ocupan una importante franja horaria: 15 horas cátedra más dos de Ateneo de Lengua y Literatura<sup>6</sup>. Los nombres de estas asignaturas fueron sufriendo variaciones entre el 2009 y 2014 lo que es una clara evidencia de la tensión entre ambas morales. Los nombres fueron a lo largo el tiempo: Alfabetización Académica, Lengua, Literatura y su enseñanza, Didáctica de la Lengua y la Literatura y Ateneo de Lengua y Literatura. Esta cantidad de 17 horas cátedra no toma en cuenta que los equipos de práctica docente de los Trayectos II, III y Residencia

---

<sup>6</sup> Puse el Ateneo de manera separada porque en el primer acuerdo era un espacio autónomo y en el segundo es parte constitutiva de la Residencia del Profesorado de Primaria.



cuentan con especialistas en Lengua y Literatura cuya función es tutoriar la preparación de planes de clases e intervención en las escuelas asociadas a los practicantes.

En los documentos nacionales<sup>7</sup>, el espacio Alfabetización Académica, se ubica en el campo de la formación general, su constitución tiene un fin pragmático: proporcionar una serie de estrategias para la producción y uso de textos académicos entre los estudiantes de Profesorado de Primaria. Es un espacio común en otros profesorados. Si revisamos los programas que se ejecutaron durante los años 2008-2009-2010-2011 y 2012, que fueron dictados por profesores de Literatura diferentes, vemos que se seleccionó bibliografía de temática relacionados al campo de la lingüística. Por ejemplo, un texto citado recurrentemente es el de Marín sobre *Enseñanza de la Lingüística en el Nivel Medio*.

Lo que queda claro es que hay una omisión de la literatura (infantil inclusive) como posible producto para leer en los espacios de la asignatura en el Profesorado de Primaria, una decisión tomada en los programas de Alfabetización Académica y que merece ser discutida. Tampoco los programas se hacen cargo de la cuestión de qué texto académico va a elaborar el Profesor en la Escuela Primaria y para qué se lo prepara. La lectura que se desprende del programa que se analiza es que alguien que se alfabetiza académicamente es un sujeto capaz de resolver una serie de consignas. Me interesa para mi estudio revisar la bibliografía citada por los profesores y ver cómo incorpora autores del campo nacional: textos en español y publicados recientemente en la Argentina por editoriales universitarias y que tratan de problemas relacionados con los ingresos y la retención en el Nivel Superior, puntualmente en el nivel universitario. Un dato importante: no se consigna bibliografía sobre los Profesores de Nivel Primario y sus hábitos cuando ingresan al Nivel Superior.

Ésta es una razón de la que se valen quienes justifican los argumentos que despliegan desde las morales pedagogistas dado que las disciplinas forman a sujetos

---

<sup>7</sup>En las recomendaciones nacionales del INFOD (2009:36) se habla de tener cuidado con poner en funcionamiento este taller porque el tema de la lectura y escritura en la Educación Superior no es solo responsabilidad del área Lengua. En discusiones con técnicas nacionales que asesoraban sobre el Profesorado de Nivel Primario, se sugería descartar todos estos espacios destinados a fortalecer las competencias de las estudiantes y únicamente priorizar las formaciones pedagógicas para la enseñanza del área Lengua.

muchas veces desorientados o desconocedores del nuevo contexto que los rodea y que no representan a quienes estudian o transitan el nivel primario.

Quiero insistir sobre la ausencia de la Literatura en los procesos de fortalecimiento de las competencias lingüísticas de nuestros futuros profesores. Asume las características de un mal endémico, más teniendo en cuenta los avances en la enseñanza de lengua extranjera donde a cualquiera que desea preservar la lengua aprendida como lengua segunda se le recomienda la lectura de literatura como una forma de potenciarla y desarrollarla.

En el plan 2009, el espacio se denominó como *Lengua y Literatura* y como *Lengua, literatura y su enseñanza* en 2014. Los argumentos del cambio surgieron de las recomendaciones de evaluadores del plan 2009 y son una evidencia de la tensión entre las dos morales. La necesidad de incluir “su enseñanza” como un sintagma nominal más, implicaba aceptar que, si bien era un espacio curricular que iba a focalizar en cuestiones meramente disciplinarias que describiremos luego, debía incluir “cómo enseñarlas” en el Nivel Primario.

En efecto, la asignatura Lengua y Literatura y su enseñanza firmada por una doctora en Letras de la UNLP propone como objetivos los conocimientos que son propios del área Lengua y Literatura y que serán necesarios en la Escuela Primaria. En este sentido, se incorporan contenidos de Lingüística y Gramática oracional y textual y nociones de Teoría Literaria que resulten útiles para discutir qué es un texto literario. Que en el caso de este espacio consiste en un breve corpus para la lectura de literatura por parte del estudiantado.

*Didáctica de la Lengua y la Literatura* y *Alfabetización Inicial* son dos espacios que deben pensarse en conjunto y cuyos programas guardan varias similitudes. Son espacios en conflicto. ¿Por qué? Comencemos por la etimología de la palabra conflicto que viene del latín *conflictus* y que está formada por el prefijo *con* (convergencia-uniión) y el participio de *fligere* (flictus=golpe). Entonces, se trata de un golpe que se da al unísono, el golpe entre todos, el golpe infligido. Entiendo que estos espacios se unen para darle un golpe a la tradicional formación del Profesor en Letras universitario que no está preparado para la formación de primaria y que necesita buscar nuevas lecturas y espacios formativos para transitar la escuela primaria. No estoy diciendo nada nuevo. Sobre esto, hay estudios e investigaciones realizados por el Instituto Nacional de

Formación Docente, que financió una investigación llevada adelante por Marta Zamero y publicada en 2010 donde se da cuenta de esta problemática.

Entonces, ambos espacios están armados en esa tensión donde se observa la emergencia y consolidación de dos campos disciplinarios que son como bocanadas de aire fresco: el de la literatura infantil argentina y el de la alfabetización inicial.

Para el campo de la Alfabetización Inicial, el INFOD armó con éxito varias estrategias para no terminar siendo un simple espacio donde algún Profesor de Literatura desvelado enseñara gramática oracional o un cuento de Mujica Láinez: la cátedra Nacional de Alfabetización Inicial, el postítulo del programa nacional Más Escuela, reuniones, talleres y tutorías *online* confluyeron en el armado conjunto del Programa de Alfabetización Inicial. No obstante, la literatura infantil argentina tuvo otra suerte, pues se encuentra tensionada por varias morales como ya lo habían indicado de manera pionera Díaz Rönnér (1989) y Arpes-Ricaud (2008). Sin dudas, el Plan Nacional de Lectura, que ha llevado libros de literatura infantil a las escuelas Primarias, ha sido un enorme artefacto semiótico y ha contribuido a la institucionalización de la literatura infantil argentina, aunque todavía no hayamos llegado a medir sus alcances. No obstante, la estructura curricular tanto del 2009 como del 2014 del Profesorado de Primaria que venimos analizando carece de un espacio diseñado de manera explícita para la Literatura infantil argentina. Y aunque en los programas de *Didáctica de la Lengua y Literatura y Alfabetización Inicial* aparece de manera importante y dotada de un corpus propio, todavía no logra abandonar el lugar de una cuestión subsidiaria. ¿Qué significa esto? Que la literatura es subsidiaria de los procesos de mejoramiento y de la sistematización del sistema de la lengua escrita tanto en el sistema como en el texto.

Para finalizar, la cuestión de las morales en tensión alcanza su punto máximo en el Ateneo de Lengua (año 2009) y el Ateneo de Lengua y Literatura (2014), respecto de los cuales quisiera dar mi perspectiva personal. Primero, se trata de un tipo de configuración didáctica novedosa (no es una asignatura, ni un taller ni un seminario) y el programa se propone funcionar de acuerdo al formato de la clínica psicoanalítica. Me parece que este camino abre nuevas perspectivas para la formación en Literatura. El espacio se constituye como un lugar para revisar las decisiones de orden metodológicas y las intervenciones llevadas adelante por los estudiantes residentes en las escuelas asociadas. Entonces, en encuentros de tres horas cátedras semanales se discute cuáles

fueron las potencialidades, los límites y los estímulos que los estudiantes experimentaron durante su residencia. Lo hacían analizando clases, planes y diferentes registros.

De este modo, la literatura se actualiza desde el lugar de la Teoría Literaria contemporánea: por qué este texto, qué hace determinado texto con la lengua, con sus lectores, con sus estudiantes. Al menos, esto es lo que propone el programa y los desarrollos curriculares que hemos registrado.

El Ateneo pasó de ser una especie autónoma de configuración didáctica a transformarse en la Residencia. En realidad, el mismo programa del Ateneo puede leerse ahora incluido en el Programa de Residencia. La cuestión me parece fundamental y no puede considerarse en términos de pérdida sino en función de la potencialidad que alcanza la ductilidad de las reflexiones en torno a la enseñanza de la lengua y literatura para el nivel primario que ahora se expande en la Residencia a partir del enunciado del Ateneo que conforma su unidad I trabajando la escritura como dispositivo formador de la práctica docente.<sup>8</sup>

En síntesis, los diseños curriculares del año 2009 y del 2014, así como los programas que han generado con sus asignaturas obligatorias, nos muestran el conflicto y la tensión entre las asignaturas que favorecen estas morales también en tensión y que le dan movimiento y vida a la formación del Profesor de Literatura para el Nivel Primario en el marco general de un proceso de institucionalización de las Letras.

### **B. El diseño curricular como lugar favorable a la moral especificista**

El siguiente subapartado se basa en el relevamiento de la bibliografía que aparece en los diseños curriculares y en los programas que analizo. No tanto en las recomendaciones o documentos nacionales que han servido como puntos de partida de estos diseños.

Como ya he adelantado, la moral especificista es aquella que da lugar a la disciplina y donde la Literatura y las Teorías Literarias encuentran espacios y segmentaciones impensadas para la formación del Profesor de Primaria. Estas disciplinas vienen

---

<sup>8</sup>El programa del Ateneo de Lengua y Ateneo de Lengua y Literatura que figura en el programa de Residencia del plan 3078 aparece fuertemente ligado a las propuestas de Bombini (2014) respecto al guion conjetural y Sardi (2010) respecto a pensar la historicidad de la Escuela Primaria en torno a la lectura y a la escritura como dispositivos formadores de la práctica docente del Profesor en Letras (Sardi:2013).

acompañadas de autores que encuentran su lugar en los programas a partir de su consolidación dentro de la crítica: Miguel Dalmaroni, David Viñas, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, María Elena Walsh, Laura Devetach, Graciela Montes, Liliana Bodoc, Ema Wolf, Ricardo Mariño, Gustavo Roldán, Gustavo Bombini, Valeria Sardi, son los escritores argentinos citados en los programas y en las distintas versiones de diseños curriculares que van delimitando qué tipo de objeto literario se pretende que los estudiantes trabajen en las aulas. Siempre en el marco de una lectura crítica y en franca disputa contra dos morales que la han querido subsumir y reducir: la pedagogía y la psicología.

Haré una referencia aparte sobre el texto de Arpes y Ricaud (2008) *Literatura Infantil Argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo* porque las investigadoras pertenecen a Santa Cruz y sus trabajos fueron llevados a la práctica por María Luisa Cresta de Leguizamón con quien se conectaron a través de Noé Jitrik<sup>9</sup>. El texto aparece citado en los programas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Alfabetización Inicial y Ateneo de Lengua y Literatura. El trabajo resulta interesante por varias razones, una es la que señala Analía Gerbaudo en el prólogo: “la decisión de leer la literatura para niños y jóvenes desde el materialismo cultural es la operación crítica desde la que se revisa qué puede esta literatura a la luz de la escritura de la propia lectura de una selección de textos producidos en Argentina” (Arpes-Ricaud, 2008, p. 11)

Asimismo, el texto instala voces muy inusuales para ese momento de edición (2008) como es la de autores que firman textos para niños a través de entrevistas que les realizan Arpes y Ricaud donde se recuperan sus historias como lectores, sus fantasías, sus supuestos respecto de quiénes leen sus producciones, sobre las implicancias éticas y estéticas del acto de escribir y de leer, etc. Tampoco podemos soslayar su inteligente insistencia sobre la retórica de la literatura infantil.

En efecto, dentro del capítulo I el punto 3, La literatura infantil como entramado discursivo: el género desde su universo textual y el punto 4, Una retórica de la ruptura, reponen todo un análisis de la textualidad y nos sumergen en la potencialidad discursiva de la literatura infantil argentina. Esa debe ser la primera forma de salir de lo que

---

<sup>9</sup>Estos datos se recogen en los agradecimientos del libro. No obstante, se cuenta con las formulaciones del PI y entrevistas a las investigadoras, en especial, a Nora Ricaud, una pionera en Santa Cruz en la formación de Profesores en Letras.

llamaría los actuales reductores de la literatura infantil argentina: enseñar a leer por placer o por goce (“porque así lo dice un NAP, dixit profesor o estudiante”) o enseñar para comprender y respetar las diferencias (formas que se apropian especialmente en discursos transfeministas, de la cultura LGTBI o de la diversidad).

Finalmente, los espacios propios del campo de la formación específica<sup>10</sup> son constitutivos de lugares que favorecen la formación de Profesores de Literatura para el Nivel Primario.

### **C. Los argumentos de la moral pedagógica en el Profesorado de Nivel Primario**

Es importante considerar a los mismos porque sin ellos no tendremos Profesores de Literatura para el Nivel Primario. Esto me recuerda una anécdota cuando ingresé a trabajar a un instituto de profesorado, discutiendo con un rector al que le dije que odiaba la didáctica. Más allá de querer que quedara bien en claro mi voluntad de desmarcarme de las tradiciones de las pedagogías neoconservadoras que se habían instalado en los IES a partir de las reformas de los noventa<sup>11</sup>, hoy que han pasado quince años de esa situación, mi odio hacia la didáctica era en realidad un desconocimiento. No tardé mucho en entender que muchos Profesores en Letras universitarios debimos atravesar horas de estudios, postgrados y horas en las aulas de prácticas de las Escuelas Primarias para darnos cuenta que nuestras lecturas de Blanchot no iban a funcionar del mismo modo con nuestros practicantes como ingenuamente muchos pudimos haber pensado que funcionarían al decirles que no redujeran a Doña Clementina, queridita la achicadora a enseñar diminutivos y aumentativos a niños de tercer grado.

En este sentido, las morales pedagógicas se consolidan en estos Profesorados como consecuencia de un gran acierto: la institucionalización del trayecto de práctica

---

<sup>10</sup>De esta manera resolución del CFE 024/07 denomina a los espacios, los constituye como obligatorio, y les asigna horas y configuraciones didácticas.

<sup>11</sup>Analía Gerbaudo (2006), inscrita en una zona de borde disciplinar, revisa los lineamientos provenientes de documentos oficiales de la reforma educativa neoliberal de los noventa, pensando cómo los mercados editoriales han impactado en la formación de lectores y cuál es el rol de los Profesores de Literatura, al revisar el lugar que ocupa la Teoría Literaria en las decisiones que toma en un aula de literatura. Este libro tiene una vinculación directa con este artículo, porque quiero hacer propio ese interés y llevar esa preocupación tanto a los estudiantes de Primaria como a los Profesores de Literatura por-venir. Preguntarse cuál es realmente el rol que le vamos a asignar a la Teoría Literaria en el aula de Primaria y en las decisiones que tomemos cuando llevemos la literatura a la escuela sin la moral y sin los reduccionismos reductores que, como ya he dicho, se actualizan constantemente.

docente en todos los años. A lo que se suma la constitución de la disciplina: Didáctica del Nivel Primario y la vuelta al estudio de Pedagogía. Asignaturas que configuran un estudiante de Nivel Primario que razona el aula con estrategias materiales y asociadas al nivel del sujeto al cual enseña.

Por lo tanto, no hay enfrentamiento entre ambas morales sino tensión, porque no hay estudios ni investigaciones concretas que nos permitan definir cuestiones prácticas como, por ejemplo: qué literatura debe leer y conocer un futuro Profesor de Nivel Primario. ¿Debemos restringirnos solo al campo de la literatura infantil argentina? ¿Expandirlo? ¿Qué sucede con la tradición latinoamericana, americana, africana? ¿Los problemas actuales de la crítica, la teoría literaria son problemas de nuestros estudiantes? ¿Importan? ¿Nos importan?

Cuando me planteo todas estas temáticas y comienzo a cuestionarme mis prácticas como profesor formador, la moral pedagógica viene en mi ayuda y nos sumergimos en una conversación, un diálogo, que nos ha posibilitado la construcción de espacios productivos y potentes, no exentos de errores, pero sí en constante movimiento, dinamismo y confianza mutua.

#### **D. Institucionalización de los estudios literarios en espacios periféricos: Profesorado de Primaria, Santa Cruz.**

Durante 2018, decidí sumarme al estudio de los procesos de institucionalización de los estudios literarios, recortando un espacio periférico: Santa Cruz. Me interesó particularmente pensar en los institutos de educación superior. Como sabemos, esta línea viene siendo desarrollada a nivel nacional por Analía Gerbaudo con resultados muy positivos y estimulantes. En aquella oportunidad, me concentré en el Profesorado de Primaria, que es el único que depende de la provincia y que se organiza en un instituto de educación superior. A partir del análisis de un archivo quiero mostrar la importancia de los institutos superiores de formación docente en la institucionalización de las letras en la Argentina. Partiré de un caso.

Para ello, me parece necesario remarcar que los institutos existentes en Santa Cruz tienen relevancia fundamental. Algunos funcionaron como antecedentes de diferentes instituciones asentadas en el escenario local desde 1962, cuyas particularidades organizativas estuvieron atravesadas por dinámicas relacionales

complejas y contradictorias “tanto por el rol del Estado en sus distintas jurisdicciones como por el papel de los actores sociales y políticos locales con relación a movimientos más generales del conjunto de la educación superior en el país” (Zárate y Mansilla, 2004, p. 258). Tal como sostienen Zárate y Mansilla, a partir de 1958, la provincia de Santa Cruz, ya reconocida como territorio nacional por la Ley N° 1.532, permitió dar un cauce a demandas existentes en el espacio local y abrió paso a la inauguración de una nueva etapa en la ampliación de la administración pública en el territorio, en cuyo marco se fue construyendo un incipiente sistema educativo que abarcó todos sus niveles. En este contexto, se vio favorecido el surgimiento y desarrollo de la educación superior dentro del marco nacional luego de la declaración de la Gratuidad de la Enseñanza Universitaria mediante el Decreto N° 29.337 de 1949.

La primera institución dedicada a la educación superior en Santa Cruz fue el Instituto del Profesorado Secundario Provincial (IPSP), creado por decreto provincial N° 163/62 y posteriormente adscripto a la Universidad Nacional del Sur (Decreto-Ley Provincial N° 502 y Decreto Nacional N° 7.376, ambos formalizados en 1963), con sede en Bahía Blanca. Los planes y programas del IPSP eran idénticos a los de los profesorados normales de orden nacional, con la particularidad de que incorporaba una norma referida a la reivindicación de los intereses regionales.

Este breve recorrido por la historia de la formación docente de Santa Cruz permite reponer un cierto entramado histórico en el que se ubican los institutos. Por otro lado, la existencia de un único Profesorado de Primaria cuya incidencia en el sistema es bajo sirve como una prueba de las varias dimensiones que nos interesa abordar en el campo de la investigación: a) como el sistema formador de Santa Cruz no cubre la demanda de sus sistema, se retroalimenta de otros sistemas formadores (de otras jurisdicciones, de otras universidades) algo que se evidencia en los diseños de programas o en la tensión que se pone en juego en la construcción de diseños curriculares: la mayor presencia de formación semiótica de docentes provenientes de la UNC puede ser un buen ejemplo. Los Profesores de Lengua y Literatura que vienen de Profesorados vinculados al IES se insertan de manera más natural en los espacios propios del campo de la práctica producto de que han sido formados por este tipo de diseño de política educativa nacional. No ocurre lo mismo con los profesores formados



en universidades nacionales que son quienes más tensionan a favor de las morales disciplinares y quienes exclaman loas a su favor.

Santa Cruz se presenta como un mosaico de formación docente y esto lo hace un campo propicio, fértil para pensar la institucionalización de los estudios literarios, que, sin embargo, presenta invariantes en la presencia tanto de autores de literatura como de los críticos literarios a los que se cita: el libro de Sarlo y Altamirano *Literatura/Sociedad* es infaltable en cualquier bibliografía a la hora de pensar la Lengua y Literatura y su enseñanza en cualquiera de los niveles: Inicial o Primario.

Se puede pensar el espacio como una configuración y no solo como lengua, discurso, palabra o significante sino como una especificidad, esto es, no en términos de una desterritorialización<sup>12</sup> sino como el lugar donde efectivamente operan procesos de institucionalización. Es decir, en estas periferias hay un retorno del espacio que no podemos dejar de lado o evaluar solo desde agencias nacionales, oficinas gubernamentales o gabinetes de investigación. Y este interés también justifica el estudio.

En su ensayo, Karl Schlögel (2007) ha insistido sobre este retorno del espacio cuando revisa diferentes imágenes. Un total de cuarenta instantáneas donde queda en claro que, lejos de esfumarse, desaparecer o desterritorializarse, el espacio vuelve, deviene e insiste, demostrando que la historia no se trata de estructuras abstractas y que está siempre relacionada con lugares concretos que necesitan ser revisados, buscados, entendidos y vividos. En este sentido, pensar la institucionalización de las Letras en este Profesorado de Primaria sufre las consecuencias de pertenecer a la periferia y de las actitudes de los agentes que la desarrollan, la elaboran y concretan: muchos de ellos con trayectorias en centros universitarios nacionales, que tienden a desplegar y reafirmar las posiciones e hipótesis de las Letras del centro, aunque todavía queda un resto, residual, emergente que es el de la periferia y que se encuentra en la lengua que se habla en las comunidades alejadas de los centros y que no pueden ser reguladas por las lógicas centralistas. Asimismo, las lenguas de aquellas personas migrantes que se mueven a la Patagonia en busca de trabajo tanto argentinos (muchos docentes, pero también trabajadores de la construcción, minería, petróleo) o

---

<sup>12</sup>Camblong ha criticado el abuso o sobreinterpretación para el contexto latinoamericano de la categoría desterritorialización propuesta por Deleuze-Guattari.

extranjeros (bolivianos, paraguayos, dominicanos y una gran comunidad sinti-romani) informan el espacio periférico, tensionan las lenguas y no se consideran en las programaciones curriculares que hemos estudiado.

En síntesis, he tratado de concentrarme en los diseños curriculares del Profesorado de Primaria, perteneciente al IPES Río Gallegos de Santa Cruz, en los Programas del campo específico Lengua y Literatura y en las recomendaciones curriculares y evaluaciones del Diseño Curricular para poder reflexionar sobre cómo se dinamiza el proceso de institucionalización de los estudios literarios del Profesorado de Primaria, apostando a que las morales en tensión pedagógicas y disciplinaria promueven, configuran un nuevo Profesor de Literatura para el Nivel Primario y nos muestran cómo se hace ese Profesor. En el siguiente apartado, caracterizaré el pasaje necesario del Maestro de Primaria al Profesor de Literatura de Nivel Primario. Eso evitando todo recurso a la queja, la auto-conmiseración y la melancolía que el *normalismo* suele provocar en el sentido común.

### **Del maestro al Profesor de Literatura para el Nivel Primario**

Todos los inicios de año en la Argentina, con las amenazas de paro y del no inicio de las clases, se instala en la agenda mediática un fuerte pedido: “que vuelva el maestro de antes”, “los maestros de antes eran mejores”. Así se defiende al unísono al maestro normal que, construido como una pieza discursiva abstracta e incólume, aparece en diferentes producciones mediáticas como un ser ejemplar y sin máculas. No es necesario más que revisar dos o tres textos para saber que eso no era lo que sucedía con el maestro normal, pero sí es adecuado comenzar a hacer circular a partir de varias investigaciones en interacción constante con los Institutos formadores el pasaje que se sucede desde el maestro hacia el Profesor de Literatura para el Nivel Primario.

Efectivamente, con la Ley Nacional de Educación 24 206 y la creación del INFOD, se produce una profunda reforma en los institutos de formación docente a partir de la sistematización y regulación establecida por la Comisión Federal Curricular (CO.FE.C.) dentro de la cual se encuentra enmarcado nuestro Profesorado de Primaria. Estas decisiones de alcance nacional significaron una profesionalización dentro del campo de la institucionalización de los estudios literarios. A partir de esta hipótesis no busco entrar en una disputa que considero ya saldada: no hay posibilidad de homologación entre

formar un Profesor de Literatura para Secundaria que, para Primaria, los sujetos y las instituciones son disímiles, sus historias y *currículum* constitutivos son diferentes. No obstante, esto no me impide imaginar ni sostener que la formación de un Profesor de Primaria, al involucrarse con la Literatura, es análoga a la de la secundaria. ¿Por qué? Porque el objeto literario entendido sin atributos, en disputa con los grandes reductores nos involucra en procesos formativos similares. Lo que nos lleva a sostener que formamos Profesores de Literatura para el Nivel Primario. En este sentido, podemos ver que en las recomendaciones curriculares nacionales se encuentran similitudes en el tratamiento del objeto literario. Cito, a modo de ejemplo, a María Alejandra Paz y a su equipo de trabajo<sup>13</sup> (2012 a-b), quienes han producido dos textos con propuestas variadas para el Nivel Primario y Secundario. Nadie duda que la diversificación del material curricular ofrecido es adecuada para los sujetos que imaginan para las escuelas primarias y secundarias bonaerenses. No obstante, el estatuto literario y las definiciones establecidas para la especificidad del hecho literario en ambos textos es la misma, aunque estén dirigidos a diferentes niveles. Obviamente, no es por pereza intelectual - sino porque hay un consenso en el campo de la Literatura respecto a cómo pensar y definir el objeto-. En este sentido, no puede pasarnos desapercibido el hecho de que la coordinación de los equipos técnicos esté a cargo de un experto en Teoría y crítica literaria con proyección nacional y regional. En efecto, los prólogos de Miguel Dalmaroni tienden a considerar a ambos como legibles en el campo de las Letras.

### **Nacimiento de un nuevo agente: el Profesor de Literatura para el Nivel Primario.**

Este agente comienza a dar sus primeros pasos dentro de los intrincados procesos que nos abren los sistemas educativos. Puede resultar apresurado intentar caracterizarlo. No obstante, nos atrevemos a arriesgar algunas posibles configuraciones que caracterizarán a este agente social y que nos interesan de sobremanera:

- a) Construcción de un canon propio para el aula de literatura (Gerbaudo, 2010) de la Escuela Primaria que tiene historia, presencia en la literatura infantil

<sup>13</sup> Entre los que destacamos dos grandes figuras del campo de las Letras. Por un lado, Miguel Dalmaroni Profesor de Teoría Literaria y reconocido crítico literario con proyección nacional y latinoamericana. Por otro lado, Sergio Frugoni, escritor y especialista en didáctica de la Literatura. Ambos aparecen con sus firmas en ambos volúmenes. Asimismo, forman parte de la bibliografía citada en los programas que estamos analizando.

argentina y que se sostiene en un soporte de orden nacional: el plan nacional de lectura.

- b) Repone un trabajo con la retórica de la literatura y refuerza la figura del autor como agente limitante. Piensa en contexto planes de lectura.
- c) Reubica la necesidad de pensar el objeto literario en los procesos alfabetizadores, en oposición a los nuevos reductores del objeto ya descriptos en este artículo.

Para llegar a este nuevo agente aún en un proceso dinámico, en construcción, me valgo de una hipótesis producto de mi lectura, un signo en plena terceridad, que necesita indudablemente de la tensión irresoluble, sin embargo, dinamizadamente de las morales que hemos caracterizado.

### **Conclusiones**

En este artículo he trabajado sobre un caso particular: el Profesorado de Primaria del IPES Río Gallegos entre 2009-2015 que permite describir cómo diferentes procesos marcados por el cambio y profesionalización del Profesorado a partir de la Ley de Educación Nacional 24 206 y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente produjeron y construyeron una reforma que opera en estas nuevas coordenadas socio-históricas, con ciertas particularidades para la zona de Santa Cruz. De este modo, se fortalece de manera fundamental el rol clave de los institutos de formación docente en la dinamización del campo de las Letras en la Argentina. El punto de inicio del estudio es el año 2009 y el acuerdo 094, a partir de ahí comienza un proceso de construcción y desarrollo curricular ininterrumpido que dio lugar a una revisión del mismo: el acuerdo 3078 /14.

Para estudiar estos procesos de construcción y desarrollo curricular centrados en los estudios literarios, hemos armado un archivo compuesto de diferentes piezas: documentos nacionales y jurisdiccionales, recomendaciones de técnicos, programas del área Lengua y Literatura a cargo de los profesores, entrevistas con docentes y técnicos que se usan como referencia a lo largo del trabajo.

A partir de este archivo, hemos construido cuatro hipótesis que denominamos de la siguiente manera A) Dos morales en tensión: pedagógica y de la disciplina o específica B) El diseño curricular como lugar adecuado para la moral específica C) Los

argumentos de la moral pedagogizante en el Profesorado de Nivel Primario D) Institucionalización de los estudios literarios en espacios periféricos: Profesorado de Nivel Primario, Santa Cruz.

Intentamos generar un contrapunto entre el archivo y nuestras hipótesis que nos permita mostrar la construcción y reconocimiento del nuevo agente social al que se defiende: el Profesor de Literatura para el Nivel Primario. En este sentido, los procesos de institucionalización de las Letras dejan sus huellas en las configuraciones de nuevos agentes que emergen de manera residual, mínima, pero con fuerzas en su por-venir.

Este nuevo Profesor de Literatura para el Nivel Primario requiere ser comprendido en el espacio en que es estudiado, Santa Cruz como lugar periférico atravesado por un variado compendio multisegmentado de agenciamientos sin por eso reducirlo a su condición de zona aislada, periférica o reproductora de los deseos de agencias nacionales, sino como un mosaico privilegiado para pensar los procesos de constitución y las formas de la institución de las Letras.

Nos quedan abiertas algunas líneas para seguir trabajando en función del Profesorado a fin de poder explorar cuál es el vínculo de su impacto en las aulas de literatura del Nivel Primario de Santa Cruz, cómo funciona y se interrelaciona con el Nivel Primario y qué sucede con esas dos disciplinas cuando deben hacer lo que hace un Profesor de Literatura: la Alfabetización Inicial y la Literatura infantil argentina. En este contexto, conocer el rol y los usos del Plan de lectura en la Escuela Primaria también es de interés para seguir pensando las funciones del nuevo agente que describimos en este artículo.

## Referencias bibliográficas

- Arpes M. y Ricaud N. (2008). *Literatura infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires: La cruzía.
- Bombini, G y Labeaur P. (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. En *Enunciación*. Febrero 2014.
- Camblong, A. (2013). ¿Qué esperamos de la formación docente? En *El hilo de la fábula*. N° 1. (13), pp. 159-167.
- Camblong, A. (2017) *Umbrales semióticos. Ensayos conversadores*. Córdoba: Alción Editora.
- Díaz Rönnër, M. A. (1989) *Cara y Cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Gerbaudo, A. (2006) *Ni dioses ni bichos. Profesores de Literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Edit. UNL.
- Paz, M (coord.) (2012a). *Leer literatura en la Escuela Primaria*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Paz, M (coord.) (2012b) *Leer literatura en la Escuela Secundaria*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Sardi, V. (2010). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe: Edit. UNL.
- Sardi, V. (coord.) (2013). *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docentes en Letras*. La Plata: Edulp.
- Schlögel, K. (2007) *En el espacio, leemos el tiempo. Sobre historia de la civilización y geopolítica*. Madrid: Siruela.
- Zárate, R. y Mansilla, C. (2004). "Reflexiones en torno de las posibilidades de la sociedad del conocimiento en regiones alejadas. El caso de la Universidad de la Patagonia Austral. En *Conocimiento, periferia y desarrollo. Los nuevos escenarios en la Patagonia Austral*. Buenos Aires: Biblos, pp. 235-295.

## Agradecimientos

Mi amor y preocupación por la formación de docentes para la Escuela Primaria es una construcción que le debe mucho a la Lic. Alejandra Perez Bravo (IPES Río Gallegos) con la cual hemos discutido sobre los problemas aquí tratado, pensando que razonar y escribir sobre estos problemas sirven para nuestras alumnas que son siempre nuestras primeras lectoras.

Este trabajo es producto del financiamiento I+D de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral para desarrollo de líneas de Investigación, la cual dirige la Dra. Analía Gerbaudo. Asimismo, debo mencionar y agradecer que con la Dra. Marcela Arpes hemos construido un amplio espacio de estudio e investigación en la UNPA del cual soy deudor.

Finalmente, durante el 2020 la Fundación Alexander Von Humboldt me permite dedicarme a la investigación y a la sistematización de los problemas culturales de Sudamérica. Esto es posible gracias a la coordinación y la disposición del Dr. Matei Chihaiia en el Instituto de Narratología de la Universidad de Wuppertal en Wuppertal, Alemania.