

---

Berezagá, G. y Forchino, M. V. (junio, 2021). "Perspectivas en torno a la institucionalización de los estudios literarios en la formación docente de Educación Primaria en Universidades e Institutos (Provincia de Santa Cruz)". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 12 (6), pp. 99 - 126.

---

**Título:** Perspectivas en torno a la institucionalización de los estudios literarios en la formación docente de Educación Primaria en Universidades e Institutos (Provincia de Santa Cruz)

**Resumen:** En la provincia de Santa Cruz conviven actualmente una variedad de instituciones dedicadas a la educación superior: universidades nacionales, institutos privados e institutos provinciales, cada uno con una oferta educativa particular que intenta responder desde diversas perspectivas las necesidades locales.

Con respecto a la lingüística, la literatura y la semiótica (el campo de las letras), las opciones se reducen. Continuando con la tarea de reconstruir los procesos de institucionalización de las letras en la provincia, en esta ocasión nos enfocamos en analizar el Profesorado para la Educación Primaria, espacio de particular importancia, pues sus profesionales serán quienes se encargarán de formar a los futuros lectores y escritores.

El Profesorado para la Educación Primaria tiene otra característica relevante para la investigación: este es parte de la oferta académica de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, al mismo tiempo que lo es en el Instituto Provincial de Educación Superior de Santa Cruz. Esta coincidencia nos permitirá comparar las formas particulares que cada institución pone en acción durante la formación.

**Palabras clave:** Educación superior, Universidad, Letras, Institucionalización, Santa Cruz

**Title:** *Perspectives around the institutionalization of literary studies in primary school teacher training in Universities and Institutes (Santa Cruz)*

**Abstract:** *In the province of Santa Cruz currently coexist a variety of institutions dedicated to higher education, national universities: private institutes and provincial institutes, each one with a particular educational offer that tries to respond from different perspectives to local needs.*

*With respect to linguistics, literature and semiotics (the field of linguistic and literature), the options are reduced. Continuing with the task of reconstructing the processes of institutionalization of literature in the province, this time we focus on analyzing the Early Education Teaching Profession, a space of particular importance in the institutionalization of these disciplines, since its professionals will be in charge of training future readers and writers.*

*The Professor's Degree for the Primary Education has another characteristic relevant to research: it is part of the academic offer of the Universidad Nacional de la Patagonia Austral, at the same time that it is part of the offer of the Instituto Provincial de Educación Superior (Provincial Institute of Higher Education) of Santa Cruz. This coincidence will allow us to compare the particular forms that each institution puts into action during training.*

**Keywords:** Higher education; University; Literature and linguistics; Institutionalization; Santa Cruz.

## **Perspectivas en torno a la institucionalización de los estudios literarios en la formación docente de Educación Primaria en Universidades e Institutos (Provincia de Santa Cruz)**

María Verónica Forchino<sup>1</sup>

Gastón Berezagá<sup>2</sup>

### **Introducción**

Este trabajo es producto de las investigaciones realizadas por el equipo de Estudios literarios, lingüísticos y semióticos en la Educación Superior en Santa Cruz: institucionalización e internacionalización (1958-2015) Etapa II,<sup>3</sup> un grupo que trabaja, en discusión con otros ubicados en diferentes puntos del país, temas que

---

<sup>1</sup>Profesora Adjunta en UNPA, Río Gallegos, Argentina. Especialista en Educación en Ciencias (UDESA). Profesora de Matemática (UNC). Doctorando en Ciencias Sociales y Humanidades (UNPA). Miembro del grupo de investigación del Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación de la UNPA: "Estudios literarios, lingüísticos y semióticos en la Educación Superior en Santa Cruz: institucionalización e internacionalización (1958-2015)" con dirección de Analía Gerbaudo (UNL). Correo electrónico: mforchino@uarg.unpa.edu.ar

<sup>2</sup>Licenciado en Comunicación Social, por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Unidad Académica Río Gallegos. Becario doctoral CIT Santa Cruz-CONICET, actualmente doctorando en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Miembro del equipo de investigación del Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación de la UNPA "Estudios literarios, lingüísticos y semióticos en la Educación Superior en Santa Cruz: institucionalización e internacionalización (1958-2015)". Correo electrónico: gassbrez@gmail.com

<sup>3</sup>Código de PI 29/A467, radicado en el Instituto de Cultura, Identidad y Comunicación (ICIC) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos, dirigido por la Dra. Analía Gerbaudo, quien participó como coordinadora del área de Letras en una mega Investigación dirigida por Gisèle Sapiro (École des Hautes Études en Sciences Sociales –EHESS–/ Centre National de la Recherche Scientifique –CNRS–, París, Francia; European Union Seventh Framework Programme FP7/2007-2013/ Grant Agreement N°319974;) denominada Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities (INTERCO SSH) que comprendió el análisis de nueve países (Argentina, Brasil, Francia, Italia, Reino Unido, Austria, Holanda, Hungría y Estados Unidos) y siete disciplinas (Sociología, Psicología, Filosofía, Economía, Letras, Antropología y Ciencias Políticas), el mega proyecto INTERCO SSH se inició en el año 2013 y culminó en 2017. La necesidad de analizar con mayor profundidad los resultados parciales recabados en el campo de las letras, requirió que la Dra. Gerbaudo continuara su investigación con un proyecto actualmente en curso y radicado en la UNL: Estudios lingüísticos, literarios y semióticos en Argentina: institucionalización e internacionalización (1945-2010) (CAID 2016-2020). El proyecto de investigación radicado en la UNPA, entra en diálogo con estos dos pero analizando una zona puntual y un nivel educativo en particular: el nivel superior en la Provincia de Santa Cruz.

permiten mostrar cómo en diferentes coyunturas socio-históricas, en diferentes zonas y de diferentes maneras las instituciones de nivel superior jugaron un rol clave en la dinamización del campo de la literatura, la lingüística y la semiótica (trabajados en conjunto como el campo de las letras). Para el análisis, el proyecto sigue las dimensiones teóricas, variables e indicadores propuestos en el mega proyecto INTERCO SSH: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities (Sapiro y otros 2013) y Schögler (2014).

En esta ocasión nos focalizamos en dos grandes instituciones con carreras de formación docente cuyos inicios fueron protagonizados por agentes del campo de las letras: la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), y el Instituto Provincial de Educación Superior (IPES).

En Argentina, la formación docente se caracteriza por distribuirse en dos niveles de enseñanza superior: Institutos de Educación Superior y Universidades. Mientras que en los primeros se desarrollan carreras docentes para todos los niveles (inicial, primario y secundario), las universidades ofrecen fundamentalmente carreras asociadas a las distintas disciplinas (“Profesorado en...”), cuyos títulos habilitan para ejercer la docencia fundamentalmente en los niveles medio y superior. Sin embargo, en los últimos años, debido a la creación de nuevas universidades en zonas geográficas donde no existían este tipo de oferta la tendencia fue revirtiéndose (Alliaud y Feeney, 2014). Tal es el caso de la provincia de Santa Cruz, una de las pocas provincias donde convive la formación docente de nivel inicial y primario, en los dos ámbitos de nivel Superior.

Alliaud y Feeney (2014) señalan que, según la tradición originaria de los modelos universitarios y terciarios (el primero dedicado a la formación académica y profesional, mientras que el segundo destinado a la formación de docentes para el sistema educativo) cada institución se ha caracterizado por priorizar un tipo de formación. En las universidades prevalece la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica, mientras que, en los institutos terciarios la formación pedagógica constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa. La superación de estos modelos antagónicos de formación docente la constituyen en nuestro país las universidades de más reciente creación y las que han modificado en las últimas décadas sus planes de formación (Alliaud, 2010).

En este sentido, en el año 2015, en Santa Cruz las instituciones se vieron obligadas a modificar gran parte de sus planes de estudios, particularmente las carreras de profesorado, tras verse afectadas por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Debido a estos cambios en el campo jurídico, los documentos curriculares y ciertos programas de cátedra entran en tensión con el perfil formativo impulsado por el INFOD desde una lógica regulacionista central con Santa Cruz, territorio de la periferia sur-sur de la Argentina.

Este análisis pretende extender la hipótesis propuesta por Alejandro Gasel (2020) sobre una tensión entre morales pedagógica y disciplinar/especifista observada en los diseños curriculares en IPES, a la propuesta de formación en los dos ámbitos que coexisten en la Provincia de Santa Cruz (UNPA/IPES), hipotetizando que los diseños curriculares pueden exhibir una tensión entre estas morales, una impulsada por el INFOD (la pedagógica), que insiste en dar mayor relevancia a los contenidos de la didáctica general y de la práctica docente, y otra prevalente en las universidades (la disciplinaria/especifista), que prioriza el conocimiento y la formación específica de la disciplina.

Considerar esta situación, imposibilita pensar el proceso de institucionalización en Santa Cruz como un fenómeno únicamente territorial, sino como un proceso dialógico entre organismos de orden nacional y provincial, que desarrollan, evalúan y gestionan las instituciones que ejecutan estos planes curriculares.

De esta manera es posible pensar el diseño curricular como norma pública capaz de regular el contexto de la formación docente. Al respecto, Analía Gerbaudo (2013) señala que al momento de pensar las aulas de literatura y analizar desde una lente didáctica las diferentes configuraciones que se aprecian en ellas (asociadas a las buenas prácticas<sup>4</sup> en los diseños didácticos del objeto de transferencia), se debe atender a cuatro variables de estudio: las concepciones acerca del aprender, las

---

<sup>4</sup>El concepto de "buena práctica" utilizado por la autora, es retomado como un constructo entre Edith Litwin, Gary Fenstermacher y Gilles Deleuze que "... lee las intervenciones de los docentes haciendo foco en su cuerpo, en el entramado subjetivo que los llevan a tomar las decisiones teóricas y epistemológicas que atraviesan sus diseños" (Gerbaudo, 2013).

posiciones acerca del enseñar, un orden que atañe a las posiciones teóricas respecto del objeto disciplinar y, por último, el orden que comprende al contexto enmarcado de los documentos curriculares.

Hemos centrado nuestro análisis en los dos diseños curriculares que tiene el Profesorado para la Educación Primaria: primero el de UNPA, dictado en la Unidad Académica Caleta Olivia (UACO) y en la Unidad Académica Río Turbio (UART) (con posibilidad de cursado a distancia en la Unidad Académica San Julián – UASJ –), a partir del Expediente N.º 08251/10-R-UNPA; y segundo el del IPES, en sus sedes Río Gallegos y Caleta Olivia, a partir del Expediente N.º 635.006-CPE-09.

La elección de los Profesorados para la Educación Primaria se vio motivada por su potencial comparativo, al formar parte de la oferta académica de dos instituciones educativas diferenciadas, pero ubicadas en algunas de las principales localidades de la provincia de Santa Cruz (Río Gallegos, Caleta Olivia, Río Turbio y San Julián): una universidad nacional de carácter autónomo como es la UNPA, y un instituto dependiente del gobierno provincial como es el IPES. Su formación dedicada a la Educación Primaria o Inicial nos permite observar como el campo de las letras, especialmente el de la literatura, se institucionaliza apareciendo como contenido que los futuros profesores deberán apropiarse y poner en funcionamiento en la escuela primaria.

Resulta relevante destacar que, en este artículo se esbozan los primeros resultados comparados en la formación en literatura del Docente de Educación primaria en dos instituciones con historia y devenires diferentes<sup>5</sup>, un Instituto provincial de Educación Superior, y una Universidad Nacional. Observando a partir de los lineamientos curriculares la forma en que los estudios literarios se

---

<sup>5</sup>La historia institucional de la UNPA tiene raíces en el Instituto Universitario de Santa Cruz (IUSC), es una de varias universidades nacionales argentinas creadas en la década de 1990 que ampliaron la base institucional del país, a través de la Ley Nacional de Educación Superior N.º 24.521, promulgada en 1995. Por otro lado, la historia del Instituto Provincial de Educación Superior en Santa Cruz siempre ha estado ligada a la formación superior, pero bajo cierto carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales y técnico-profesionales, vinculadas a la vida cultural y productiva regional (IPES Río Gallegos, 2014). El actual IPES es un desprendimiento del ex-Colegio Nacional de Río Gallegos, creado por Decreto N.º 9812 en 1947, previo a la provincialización de Santa Cruz, la cual, en ese entonces, era considerada simplemente como Territorio Nacional.

institucionalizan y se vinculan estos ámbitos de formación docente, aportando a la polifonía de la producción cultural en y sobre la Patagonia.

En lo que sigue se detalla la metodología de análisis, para luego disponer el estudio en dos fases: la primera abordando cuantitativamente los aspectos relevantes de ambos planes de estudios, dando pie a la segunda fase, en la cual realizamos un análisis de las fundamentaciones y posicionamientos políticos en torno a la formación docente para la educación primaria en la UNPA y en el IPES. Las conclusiones a las que arribamos en este artículo configuran un nuevo enclave para el análisis de los procesos de institucionalización de los estudios literarios en la Provincia de Santa Cruz.

### **Metodología de análisis**

A fin de observar la construcción que las instituciones de educación superior realizan primero, de la labor docente, y segundo del perfil profesional, resulta pertinente comenzar por analizar el plan de formación propuesto para la carrera Profesorado para la Educación Inicial por estas dos instituciones: UNPA e IPES.

- En el caso de la UNPA tomaremos el Expediente N.º 08251/10-R-UNPA, con fecha del 3 de diciembre de 2010, instrumento legal que contiene la implementación del Consejo Superior de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral del plan de estudios de la Carrera Profesorado para la Educación Primaria, código P084, en el que se listan duración, alcance del título, perfiles del egresado, objetivos y estructura curricular, entre otros datos que configuran los modos e ideales de su formación.
- Para el caso del IPES, hemos usado de referencia el Expediente N° 635.006-CPE-09, en el que se tramita la aprobación del Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria dictado en el Instituto Provincial de Educación Superior Río Gallegos y Caleta Olivia.

Proponemos un análisis en dos partes del desarrollo curricular vigente de ambos Profesorados en Educación Inicial, el de UNPA UACO, UART y UASJ y el de IPES Río Gallegos y Caleta Olivia.

La primera instancia consta de una comparación cuantitativa de las variables de estudio presentes en ambos diseños curriculares: como la carga horaria que cada institución destina a las materias del campo de la formación general, de la formación específica y de las prácticas pedagógicas. Esto nos permitirá anticipar la existencia de modalidades de formación predominantes que cobrarán mayor sentido al contrastarse con la currícula de asignaturas.

Para la segunda parte, en consonancia con los resultados del análisis cuantitativo, se realizará un análisis comparando entre ambos planes de estudio: similitudes y divergencias, fundamentaciones y perspectivas respecto a las concepciones del docente y el papel de las letras en su formación y en el perfil profesional. Para ello estudiaremos exclusivamente aquellos contenidos mínimos ligados al área de la lingüística, la literatura y la semiótica, intentando dar cuenta de la existencia (o no) de esa tensión de morales entre instituciones de educación superior.

### **Fase 1: Comparación cuantitativa de los diseños curriculares del Profesorado para la Educación Primaria**

Comenzamos este estudio realizando un análisis global de las dos propuestas del Profesorado para la Educación Primaria que actualmente coexisten en Santa Cruz bajo ámbitos de formación diferenciados. En apartados siguientes ahondaremos en el discurso que reside en estos planes de estudio bajo la fundamentación, los marcos referenciales y su justificación, etcétera, a fin de dar cuenta de la visión política y global que tienen las instituciones sobre el Profesor de Educación Primaria.

Ambos diseños curriculares refieren a los aspectos generales propuestos por el INFOD para los profesorados de alcance nacional: 1) la exigencia de una duración de cuatro años; y 2) la organización curricular en base a tres campos disciplinares: el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de las prácticas docentes (esta última dividida en cuatro niveles, uno en cada año).

Respecto a la carga horaria en cada plan y la cantidad de espacios curriculares no se observan diferencias significativas, el IPES presenta un plan para su Profesorado con una carga apenas superior, con 26 horas reloj extras y 4 espacios curriculares más, respecto a la propuesta de la UNPA (ver Tabla 1).



Si procuramos ahora comparar la distribución de la carga horaria entre los tres campos de formación definidos en las reglamentaciones del INFOD. Aquí la diferencia es más significativa en la estructura de los espacios curriculares: en la UNPA, para la formación general se ha destinado un 0,8% más de la carga horaria (ver Gráfico 1), a pesar de contener una menor cantidad de asignaturas (10 en el caso del plan UNPA, 13 en IPES). Esto denota que, en la UNPA, cada espacio de la formación general tiene consignada una mayor carga horaria que en su contraparte. Lo contrario sucede en el campo de la práctica profesional, en el cuál, la diferencia es de un 3% mayor en la carga horaria destinada dentro de los espacios curriculares del IPES. A rasgos generales, inferimos que el IPES presenta cierta inclinación a la formación docente “en la práctica”, mientras que en la UNPA, la formación general cobra mayor valor relativo.

Esta diferencia estructural nos permite pensar también, en un primer momento, una diferencia de paradigmas: la universidad, signada principalmente por una estructura nacional y unificadora, se rige bajo una moral especificista, de orden teórico o disciplinar en el que prima la formación general del futuro profesor; mientras que el último plan de estudios del IPES, con una menor carga horaria en la formación general (y una distribución entre una mayor cantidad de asignaturas, ver Gráfico 2) posee una marcada tendencia a la formación práctica profesional que permite vislumbrar cierta moral pedagogicista.

### **Análisis de los espacios curriculares de formación en el campo de las letras.**

Incluimos en el campo de las letras a las disciplinas de la lingüística, la literatura y la semiótica. Sus contenidos y saberes se dividen entre los campos de la formación general y la formación específica, siendo estas asignaturas las que nos permitirán describir cómo se construye o se “hace” a un profesor de Letras.

Para este proceso, no solo interesa el porcentaje de incidencia del campo de la formación general dentro del total del diseño curricular, sino que también debe considerarse la disposición de estos espacios curriculares (particularmente aquellos específicos ligados al área de las letras) entre los cuatro ciclos lectivos.

Listaremos las asignaturas a las que haremos referencia. En el caso del Profesorado para la Educación Primaria de UNPA: Análisis y Producción del



Discurso, Taller de Oralidad y Escritura (en el campo de la formación general), Contenidos Escolares de la Lengua y Didáctica de la Lengua (en el campo de la formación específica). Para el IPES: Alfabetización Académica (formación general), Lengua, Literatura y su Enseñanza, Alfabetización Inicial y Didáctica de la Lengua y la Literatura (formación específica).

Para facilitar su comparación hemos decidido agruparlas a través de la siguiente tipología, basados en las similitudes que pudimos hallar en sus denominaciones, sus contenidos mínimos y sus fundamentaciones:

- Primer grupo, contiene a aquellas asignaturas correspondientes al campo de la formación general.
- Segundo grupo, a aquellas asignaturas correspondientes al campo de la formación específica enfocadas a enseñar los contenidos disciplinares propios del área de las letras.
- Y tercer grupo, a aquellas asignaturas correspondientes al campo de la formación específica, centradas en la enseñanza de las letras y su didáctica particular.

Previamente, habíamos descripto el predominio de las asignaturas de formación general dentro del plan de estudios de la UNPA. Estos espacios curriculares corresponden al primer grupo, y se concentran en la totalidad del primer año: Análisis y Producción del Discurso y Taller de Oralidad y Escritura. Mientras, el diseño curricular del IPES solo presenta el espacio de Alfabetización Académica, de carácter cuatrimestral durante el primer periodo, aunque de forma paralela al espacio curricular de Lengua, Literatura y su Enseñanza (ver Tablas 2 y 3).

El diseño curricular de la UNPA propone en el primer ciclo dos asignaturas destinadas a la alfabetización inicial universitaria: Análisis y Producción del Discurso y Taller de Oralidad y Escritura. En los programas correspondientes, se observa cierta perspectiva pragmática: se trata de espacios compartidos con otras carreras y tienen por objetivo proporcionar estrategias para la producción y comprensión de los textos académicos a aquellos sujetos que recién ingresan al ámbito universitario. Al tratarse de asignaturas ubicadas en el primer año, bajo el régimen de cursado anual y cuatrimestral respectivamente, y con una carga horaria

total de 60 horas reloj cada una, se puede suponer una apuesta por parte de la UNPA a una formación general sólida en el campo de la alfabetización académica.

En el segundo grupo, el de los espacios curriculares específicos del campo de las letras, es apreciable una distribución menos homogénea entre los años de la carrera. El Profesorado para la Educación Primaria de la UNPA incorpora en el segundo año el espacio Contenidos Escolares de la Lengua, de régimen cuatrimestral, carga horaria de 60 horas reloj, y con un único espacio correlativo, Didáctica de la Lengua (ver Tabla 2). En el caso del Profesorado del IPES, consideramos dos asignaturas: Lengua, Literatura y su Enseñanza, dictada durante el primer año, bajo régimen anual y con una carga de 85 horas reloj, y Alfabetización Inicial, del tercer año, régimen anual y una carga de 85 horas. Destacamos cierto detalle sintáctico en la denominación de estos espacios curriculares: la frase *contenidos escolares* (UNPA) insinúa un enfoque especificista que sugiere *qué enseñar*, mientras que el *cómo enseñar* será la pregunta a responder por el tercer grupo, el de las didácticas específicas.

La última categoría contiene a las asignaturas Didáctica de la Lengua (UNPA) y Didáctica de la Lengua y la Literatura (IPES). Si bien se distingue una mayor carga horaria en el caso del plan de UNPA, 120 horas total, es decir, 35 horas mayor frente a la propuesta del IPES de 85 horas, las mismas coinciden en el orden de correlatividades, sugiriendo su cursado en el año posterior a las asignaturas de contenidos específicos relativos (3er año en UNPA, 2do en IPES), al igual que en la decisión de otorgar el régimen de cursado anual.

## **Fase 2: Análisis y comparación cualitativa de los diseños curriculares del Profesorado para la Educación Primaria**

Para realizar este análisis procedemos de forma similar a la fase anterior: de los diseños curriculares primero trabajamos la argumentación contenida en ellos (fundamentaciones, justificaciones, objetivos generales, perfiles del egresado, etc.) a fin de explicitar ciertas construcciones subsistentes en el programa sobre la labor del Profesor para la Educación Primaria, su perfil profesional y su relación con la docencia.

En una segunda parte, realizaremos una comparación y análisis de objetivos y contenidos mínimos sugeridos en los planes de estudio de las asignaturas ligadas al campo de las letras, anteriormente delimitadas. En este caso, interesa particularmente el tratamiento y las posiciones que cada programa toma respecto a problemáticas como la especificidad de la lengua y la literatura, el uso de la literatura infantil y la tarea profesional dentro y fuera del aula.

### **Profesorado para la Educación Primaria a partir del diseño curricular de la UNPA**

El Expediente N.º 08251/10-R-UNPA, al tratarse de un instrumento legal aprobado por el organismo superior de la Universidad, comienza con una serie de estipulaciones a través de las cuáles se resuelven, mediante artículos, las medidas adoptadas por la institución. En estos puntos se menciona por ejemplo: la consideración de los documentos y recomendaciones del INFOD, en cuyos lineamientos curriculares se advierte fundamentos y orientaciones semejantes (cuatro espacios de práctica pedagógica, distribuidas uno en cada año del plan); y la recuperación del Plan del Profesorado para el Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica. Destacamos estos dos puntos ya que, si bien no es indicado cómo, es un indicio de cierto consenso sobre la visión y las necesidades formativas del profesor, sin importar su espacio de dedicación.

En los apartados siguientes, relativos a los alcances del título y el perfil profesional, se plantean los espacios laborales posibles, algunos con mayor privilegio que otros. Por razones obvias, las instituciones educativas de Nivel Primario son una de las mencionadas, pero las primeras actividades sugeridas son el desarrollo curricular y la evaluación y participación en la elaboración de diseños y propuestas curriculares institucionales, para recién proceder al ejercicio docente.

Esta idea del Profesor alejado del aula y la tarea educativa puede observarse también en los tres espacios de influencia que el plan identifica:

- El ámbito áulico, en el que se mencionan actividades como evaluar estrategias para la enseñanza, evaluar la tarea docente y promover proyectos pedagógicos innovadores.

- El ámbito de la institución, con actividades como interpretar instrumentos legales destinados a regular el funcionamiento de la Educación Primaria, elaborar proyectos institucionales y analizar y evaluar propuestas curriculares y proyectos de vinculación con la comunidad.
- El ámbito socio-comunitario, en dónde se pueden proyectar acciones conjuntas entre la escuela y la comunidad para favorecer la tarea educativa y actuar como mediador entre la comunidad y la escuela.

Estos espacios de trabajo parecen tener un eco academicista, derivado de las tres actividades principales desarrolladas por la universidad: educación, investigación y vinculación. En todos ellos, incluso en el ámbito áulico, los roles de gestión y proyección destacan sobre la docencia.

El perfil del egresado también se posiciona en esta línea al esperar que el graduado logre (Expediente N.º 08251/10-R-UNPA, pág. 4):

1. El conocimiento de los saberes disciplinarios, pedagógicos y contextuales requeridos por el ámbito de trabajo.
2. Capacidad y aptitud para definir, organizar, planificar, implementar y evaluar situaciones de enseñanza para producir aprendizajes.
3. Competencias para desarrollar en instancias de organización del trabajo institucional y comunitario e interinstitucional (...).
4. Conocimientos de las nuevas configuraciones de los escenarios sociales del siglo XXI que contribuyan a la problematización de la realidad social y educativa.
5. Capacidad de análisis acerca de la diversidad y complejidad del fenómeno educativo para su intervención junto a otros actores institucionales.
6. Capacidad y disposición para la reflexión crítica sobre su práctica profesional.
7. Capacidad para desempeñarse éticamente en la vida profesional.

De aquí es llamativo la omisión del sujeto *alumno/a* o *estudiante*, como si la labor del Profesor para la Educación Primaria careciera de la relación con este. En cambio, reaparecen las instancias del profesional como alguien dedicado al trabajo en el nivel institucional o a la reflexión académica sobre las problemáticas educativas y profesionales.

Si nos centramos en los objetivos de la carrera, es dominante la idea de potenciar las instancias de reflexión a fin de favorecer una actitud crítica acerca del rol docente y la práctica educativa, y la formación sobre los fundamentos teóricos y metodológicos pertinentes de distintas disciplinas y perspectivas teóricas a fin de sustentar la intervención pedagógica. La idea de formar un profesional autónomo, capaz de reflexionar acerca de sus propias prácticas parece servir como excusa para la enseñanza de ciertos saberes disciplinares o de orden teórico, e ignorar el componente práctico o pragmático requerido en la formación de un educador.

Esta última idea sugiere la posibilidad de cierta tensión entre la moral especificista y la moral pedagógica, y reaparece al observar la estructura del diseño curricular y su composición explícita en dos ejes vertebrales:

1. La del docente como profesional del conocimiento, en el que el conocimiento es caracterizado como un bien sociocultural, para la comprensión del fenómeno educativo.
2. Y la del docente como profesional que interviene en la práctica educativa, relacionada al desarrollo de competencias para intervenir de forma autónoma ante las distintas situaciones, contextos y problemáticas de su profesión.

Resumidos de forma simple: el orden de los contenidos teóricos y el de los saberes prácticos o aplicados.

Es destacable la inclusión de otros requisitos, como la acumulación de créditos, definido como actividades y espacios formativos que otorgan un puntaje y sirven como opción de la direccionalidad del proceso formativo entre las cuales se incluyen actividades menos escolarizadas. Si bien no se detallan valores, exigencias o cantidades, sí se mencionan entre las posibles actividades algunas propias de la Universidad tales como la extensión, la investigación o la transferencia: voluntariados universitarios, becas, tutorías, ayudantías, o la organización de actividades como cursos, jornadas y ateneos.

En el caso de la Universidad, la institución parece formar Profesores en Educación Inicial capaces de insertarse no solo en Instituciones de Nivel Inicial, sino en el ámbito universitario, de modo que la institución forma profesionales que puedan desarrollar su actividad dentro de la misma.

Esta configuración que apuesta una retroalimentación profesional en la UNPA, ha sido advertida también en el informe de Autoevaluación de la carrera Profesorado de Letras (2020), en donde se indica:

(...) Por un lado, que las/os propios/as graduadas/os accedan a cargos docentes de la Carrera, mediados por concursos ordinarios, sugiere el reconocimiento de la calidad de la formación recibida. Asimismo, dada la localización de la UNPA, el interés de los/as propios/as graduados/as por desarrollar una carrera académica en nuestra universidad es ventajoso, dado que no es frecuente que docentes con título universitario y antecedentes académicos de peso se radiquen en nuestra ciudad. Por otro lado, la autoalimentación deberá ser acompañada por un plan de contacto con otras Universidades Nacionales de manera de no perder una perspectiva global en la formación que aporta la Carrera y garantizar la calidad académica.

En el documento se evidencia de igual forma una realidad institucional ligada a su carácter periférico respecto a las ciudades/universidades centrales, haciendo un llamado de alerta al resto de las universidades en condición de periferia. Pese a tales consideraciones, la reflexión solo alude a universidades nacionales, dejando afuera de la discusión a otras instituciones, como el propio Instituto Provincial de Educación con el que convive.

### **Profesorado para la Educación Primaria a partir del diseño curricular del IPES**

El Expediente N.º 635.006-CPE-09 del Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz contiene la resolución en la que se aprueba y anexa el rediseño curricular del Profesorado para la Educación Primaria dictado en ambas dependencias del IPES.

Comenzamos con las concepciones fundamentales empleadas en el plan. Primero la noción de educación, caracterizada de forma instrumental, como una herramienta de progreso social y de desarrollo individual, cuyo valor fundamental reside en la posibilidad de superar la fragmentación social. Luego, el trabajo docente, descrito como un proceso en el que “se trasmite un saber que no produce (...) – a pesar de que – esa transmisión produce un saber que no suele ser reconocido como tal” (Expediente N.º 635.006-CPE-09, pág. 9). Esta relación determina los rasgos de la identidad del sistema formador: la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación basados en el trabajo reflexivo.

La propuesta curricular describe un sistema formador que tiene como principal objetivo la formación inicial y permanente de profesionales de la

educación. Para ello se propone un trabajo en dos etapas: la primera es un espacio de formación docente inicial, la cual brindaría las bases “para la intervención en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas en las escuelas y en la enseñanza en las aulas” (Expediente N.º 635.006-CPE-09, pág. 9). Este estadio de la formación es de índole ideológico y político, enfocado al ámbito áulico y permitiría la construcción de identidad como futuro docente.

El segundo estado, es la formación docente dedicada a la educación primaria, e involucra trabajar con representaciones ligadas a la figura del docente. Aquí se introducen y remarcan, tal como sucede en el caso del plan de Profesorado para la Educación Inicial de la UNPA, las nociones de adaptabilidad y autonomía o las de reflexividad y de adopción de una postura crítica, ligadas a la necesidad de desarrollar capacidades que permitan al estudiante adaptarse a las variabilidades de la tarea educativa mediante los conocimientos pedagógicos básicos, también llamadas competencias para la práctica docente.

En el marco referencial, se define la forma o el modo en que los diversos componentes se articulan y está influenciado por ideas filosóficas, políticas, económicas, culturales y pedagógicas. Este espacio contiene los condicionantes, situaciones y/o perspectivas respecto a ciertos fenómenos a fin de justificar su posición. Por ejemplo, al considerar a la escuela como un espacio de cambio; la educación pública como un elemento para discutir las políticas culturales y sociales de la escuela; o la enseñanza vista como un fenómeno de aspectos sistemáticos y cambiantes, relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje (el saber enseñar y el saber enseñado).

Destacamos entre las consideraciones la inclusión de las particularidades del territorio patagónico: sus largas distancias entre centros urbanos y cómo esto tiene impacto en la distribución de conocimientos, información y comunicación, además de explicar que “el currículo articula la teoría educativa y la práctica pedagógica a través de un proyecto político pedagógico (...) y define las relaciones entre el centro y la periferia de un sistema” (Expediente N.º 635.006-CPE-09, pág. 17). Este comentario demuestra cierta conciencia sobre el impacto del INFOD y de la relación asimétrica con otras instituciones de orden nacional, como la misma universidad con la que compite y comparte territorio.



En cuanto a los siguientes apartados, las finalidades formativas de la carrera y el perfil del egresado, son los que contienen gran parte de los descriptores ligados a la profesión y a las características del Profesor para la Educación Inicial. En este documento se menciona que la tarea profesional del trabajador de educación es principalmente la docente, y que el mismo debe incorporar valores asociados a la idea de “formar una sociedad más justa, inclusiva, con equidad y respecto a la diversidad” (Expediente N.º 635.006-CPE-09, pág. 18). En el resto del plan este objetivo es descripto como una formación pedagógica integral que promueve el desempeño del rol docente en las dimensiones políticas, social, ética y pedagógica-didáctica.

Para el egresado se sugiere el trabajo en instituciones de educación primaria y organizaciones que presten servicios educativos. Sobre las prácticas pedagógicas, se explica que éste debe poseer fundamentos teóricos que le permitan comprender la complejidad de la situación didáctica, y que le permita reconocer a los niños como sujetos de derecho, facilitando su acceso a los distintos campos de conocimiento.

Nos interesa destacar esta sugerencia, ya que aquí se puede distinguir una diferencia significativa respecto a la carrera propuesta en la UNPA, ligada al tipo de institución al que pertenece: mientras que en el caso de la carrera universitaria se reconocen otros espacios de trabajo vinculados a la investigación académica o la extensión y la vinculación, el instituto de educación superior centra su formación en el trabajo áulico en contacto con el estudiante, el cual es mencionado y reconocido como niño, palabra que puede asociarse a la vulnerabilidad o al sujeto con falta de saberes.

Sobre las prácticas pedagógicas, a fin de contrarrestar la concepción tradicional de la práctica docente, enmarcadas dentro del aula en relación directa con el proceso de enseñar (se reduce el trabajo a su dimensión técnica y se ignora las de orden socio-cultural, ética y política), la fundamentación pedagógica propone definir a la práctica docente en un doble sentido, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo, y como apropiación del oficio. De esta forma la práctica docente se transforma en un objeto posible de reflexión y de investigación a fin de elaborar nuevos marcos teóricos y propuestas de abordaje.

### **El campo de las letras en la formación del Profesor para la Educación Primaria**

A continuación, procedemos con el análisis de aquellas asignaturas cuyos contenidos corresponden al campo de las letras (repetimos, a la lingüística, la literatura y la semiótica). Esta condición nos permitió tomar una selección de ocho asignaturas, cuatro a partir del plan de estudios propuesto por UNPA: Análisis y Producción del Discurso, Taller de Oralidad y Escritura, Contenidos Escolares de la Lengua y Didáctica de la Lengua. Y las otras cuatro restantes del plan de IPES: Alfabetización Académica, Lengua, Literatura y su Enseñanza, Alfabetización Inicial y Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Para facilitar su comparación continuaremos usando la tipología planteada en la Fase 1 del trabajo: el primer grupo, con aquellas asignaturas correspondientes al campo de la formación general; el segundo, con asignaturas correspondientes al campo de la formación específica del área de las letras; y tercero, asignaturas correspondientes al campo de la formación específica centradas en su didáctica particular.

#### **Primer grupo, asignaturas correspondientes al campo de la formación general**

En esta categoría se encuentran agrupadas Análisis y Producción del Discurso y Taller de Oralidad y Escritura del plan UNPA, junto a Alfabetización Académica del plan IPES. Estas tres asignaturas, según detallan sus planes, tienen por objetivo zanjear problemas relacionados a la lectura, comprensión y escritura de textos. Su justificación es similar: el ingreso al nivel de educación superior requiere de ciertas habilidades lingüísticas que permiten al estudiante su tránsito por la vida académica, relacionadas principalmente con el manejo, comprensión y la capacidad de desarrollar textos cuyos géneros son comunes en estas instituciones (se mencionan textos como monografías, papers académicos, artículos científicos, notas, etc.). Sus fundamentaciones coinciden en considerar que los modos de leer y escribir son particulares a partir del área de la praxis humana en las que se hallen y, en consecuencia, los modos propios de la academia pueden presentar dificultades a aquellos iniciados.

Según el programa de Análisis y Producción del Discurso, Código 0901, con vigencia año 2019, un estudiante alfabetizado es “aquel que logra apropiarse de la

cultura académica y construye su reconocimiento” (p. 2), es decir, aquel que es apto para desenvolverse por medio del lenguaje académico como hablante, lector y escritor, capaz de aprender y de transmitir conocimientos de forma oral y escrita.

En este aspecto, en el plan general del Profesorado para la Educación Primaria de IPES, se describe al proceso alfabetizador como “un acto de conocimiento, acción y reflexión”, es decir, alguien alfabetizado puede reconocerse como sujeto autónomo, parte de la cultura académica. La alfabetización académica se orienta a “la reflexión y discusión acerca de las prácticas de lectura y escritura en el nivel de estudios superiores, (...) abrirles las puertas de la cultura y el lenguaje académico para desarrollar las estrategias lectoras y las posibilidades de expresión oral y escrita” (p. 38).

Del campo de las letras, el área de la lingüística y el de la semiótica (según interpretamos por l) son los más interpelados en estos planes, ya que describen a las habilidades de escritura y expresión oral como requisitos para transitar estas instituciones, adquirir conocimientos y demostrar saberes. La ubicación de estas asignaturas en el primer año de la carrera revela su función de preparar e insertar a los nuevos estudiantes en la comunidad académica, y el papel de la lengua en un registro particular como única forma válida de comunicación.

Otro punto para resaltar en estos documentos es la importancia cultural, política y social respecto al uso de la lengua y su capacidad para facilitar la participación a aquellos sujetos que la dominan. Esta característica permite postular en la fundamentación de los planes, su importancia como lugar de formación que permite equiparar las oportunidades de sus estudiantes.

Como cierre, podemos concluir que, por sus fines pragmáticos, estas asignaturas antes de intentar formar Profesores para la Educación Primaria prefieren educar a estudiantes.

### **Segundo grupo, asignaturas específicas con contenidos disciplinares del campo de las letras**

Incluimos en esta categoría aquellas asignaturas en las que se enseñan contenidos propios de las disciplinas de la lingüística, la literatura y la semiótica, y que por ello permiten realizar comparaciones y paralelismos: Contenidos Escolares de la Lengua

del plan propuesto por UNPA, en paralelo con Lengua, Literatura y su Enseñanza y Alfabetización Inicial del IPES.

En primer lugar, cabe resaltar la falta de una posición homogénea en sus respectivos planes. Contenidos Escolares de la Lengua (UNPA) tiene asignado el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera, mientras que asignaturas similares en IPES son posicionadas en el primer año, (Lengua, Literatura y su Enseñanza) y en el tercer año (Alfabetización Inicial), ambas con régimen anual.

Con respecto a su relación con el campo de las letras, en estos programas se reconoce la posibilidad de una metacognición, el poder analizar el lenguaje: el conocimiento que el hablante tiene de su lengua mediante el lenguaje mismo.

En muchas situaciones se describe a la lengua de manera pragmática, como el “instrumento privilegiado de comunicación, (...) un elemento constituyente de la identidad – individual y comunitaria – y como forma que una persona posee de conocer el mundo” (UNPA, Programa Contenidos Escolares de la Lengua, p. 1).

Este aspecto cognitivo del lenguaje es mencionado con mayor frecuencia en el programa de Contenidos Escolares de la Lengua de la UNPA, mencionando que su importancia reside en su capacidad de desarrollar las estructuras cognitivas del individuo, pero también en la posibilidad de la apropiación de todo otro campo de conocimiento.

De este programa, destaca su visión lingüística<sup>6</sup> prevalente, al presentar la lengua en su carácter instrumental y al ignorar a la literatura específica para infantes como medio para la enseñanza de la lengua. En este sentido, los documentos curriculares de la UNPA continúan asociando la teoría literaria a la figura del crítico literario tradicional, ignorando su rol en el trabajo docente del profesor de educación primaria.

En el caso de las asignaturas del IPES, estas destacan por contener mayores referencias a la literatura: el profesional debe ser crítico y reflexivo en torno a los usos de la lengua y la literatura. En apoyo a esta idea, la literatura infantil es enmarcada dentro de nuevas perspectivas teóricas que destacan la necesidad de una

---

<sup>6</sup>Gerbaudo (2006), acuña el término aquí adoptado, para definir el proyecto del estructuralismo, sustentado en la lingüística, la autora señala que esta denominación incluye en su marco a la estilística y también al formalismo ruso.

lectura reflexiva de la misma y de su incorporación en los procesos alfabetizadores a fin de dar cuenta de “su potencia creadora, diseminadora de sentidos y polifónica” (IPES, Plan general del Profesorado en Educación Primaria, p. 61).

Estos espacios curriculares coinciden en destacar el aspecto transversal del campo de las letras, al mencionar, reconocer y enseñar acerca de disciplinas cuyo desarrollo han tenido influencias e impactos teóricos de y en la lingüística y la literatura: la psicología y el psicoanálisis, la antropología, y algunas disciplinas derivadas, como la psicolingüística y la historia de la alfabetización. Su mención intenta dar cuenta de la complejidad de los procesos de alfabetización de la lengua, su naturaleza y sus funciones, además de brindar marcos teóricos que sirvan como instrumentos para analizar una diversidad de contextos sociales, lingüísticos y culturales y escolares donde transcurre el proceso alfabetizador.

Entre los objetivos generales de estas asignaturas se vislumbra la idea de metacognición, y la adquisición de ciertas habilidades que permitan demostrarlo, por ejemplo, dar cuenta “de manera explícita de su propio conocimiento de su lengua” (UNPA, Programa Contenidos Escolares de la Lengua, p. 2). La adquisición de ciertos hábitos de análisis o la aplicación de conceptos operativos de la teoría enseñada, están ligados al estudio de la lengua oral y escrita, de sus características como sistema, su alfabetización, y su posibilidad interdisciplinaria.

### **Tercer grupo, asignaturas específicas con contenidos sobre la didáctica de las letras**

En la última categoría, continuando con el campo de los contenidos específicos, se agrupan las dos asignaturas restantes las cuales están relacionadas a la didáctica específica y a la enseñanza de la lengua y la literatura: Didáctica de la Lengua (UNPA) y Didáctica de la Lengua y la Literatura (IPES).

Al igual que la tipología anterior, no hay coincidencia en la posición dentro de sus planes de estudio, aunque sí en su carga horaria y su ubicación relativa respecto al segundo grupo en el ciclo siguiente (primero se incorpora el *qué enseñar*, el contenido, y posteriormente, el *cómo enseñar*). Didáctica de la Lengua es dictada en el tercer año de la carrera Profesorado en Educación Inicial de la UNPA, con régimen

anual, mientras que Didáctica de la Lengua y la Literatura del mismo Profesorado en el IPES está ubicada en el segundo año, también bajo el régimen anual.

En primer lugar, es importante destacar la ausencia de la palabra literatura en la denominación de una de estas asignaturas (o de forma inversa, la inclusión de ella en la otra). Esta falta se da solo en algunos documentos: al revisar el Expediente N.º 08251/10-R-UNPA en el que se anexa el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Primaria UNPA, en la lista de espacios curriculares esta materia se presenta con el nombre Didáctica de la Lengua, pero al revisar su programa, Código 1964, con vigencia año 2019, la denominación revierte esta falta al nombrarla Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En concordancia con tal consideración, los fundamentos y contenidos de ambos planes incluyen los elementos lengua y literatura, los cuales son caracterizados como “dos caras de una instancia disciplinar compleja” (UNPA, Programa Didáctica de la Lengua y la Literatura, p. 2), objetos a los que se le reconoce características distintivas que exigen de propuestas teóricas y metodologías de abordaje diferenciadas, con el objetivo de que cada una mantenga su especificidad.

En el programa propuesto por la UNPA se indica que en el campo de la enseñanza de la literatura aparece una serie de tensiones que definen su relación con la lengua: “el problema de la especificidad literaria, la relación entre la lengua y la literatura, la definición del canon literario y la ausencia de la teoría en la práctica de la lectura literaria” (p. 3). Resalta aquí cierta influencia de una moral especificista, gracias a su enfoque disciplinar y su tendencia a desarrollar, en un primer momento, las particularidades del campo y sus discusiones sobre las formas de abordaje que permitan comprender la enseñanza de los mismos.

En relación a los contenidos, ambas cátedras suelen explicar a la didáctica, como la reflexión de ciertos saberes conceptuales y procedimentales de la lengua, para la posterior intervención pedagógica con fines de enseñanza, entre los que destacan la enseñanza de la oralidad, de la lectura y la escritura a partir de la literatura infantil.

Por el lado del lenguaje, aparece otra vez descripto como un elemento de comunicación, de formación identitaria y de promoción en los niveles social-cultural. Primero como medio privilegiado de comunicación porque posibilita los

intercambios y la interacción entre las personas; segundo como medio para regular las conductas propias y ajenas, además de permitir el acercamiento a otras individualidades; y tercero por su relación entre participación y dominio. Nuevamente aparece cierta preocupación referida al dominio lingüístico, a aquellas capacidades relacionadas con el lenguaje y su uso estratégico, a fin de responder a una necesidad de mayor democratización y al problema del analfabetismo.

También reaparece la necesidad de pensar a las letras como un campo interdisciplinar, con aportes e influencias de, en esta ocasión, la sociología, la antropología y la psicología, y en particular la posibilidad de reflexionar la lengua, – y la enseñanza de la lectura, la escritura, la oralidad y la literatura – no solo a través de la lingüística, sino también de la semiótica, la filosofía del lenguaje, el psicoanálisis, la sociología y las ciencias de la educación.

En el caso de la fundamentación propuesta por IPES, a partir del plan general del Profesorado en Educación Inicial, se vuelve a insistir en la formación profesional, para la cual se priorizan “instancias que avancen en la construcción de profesionales en tanto sujetos comprometidos, competentes, autónomos, críticos y reflexivos a cargo de la formación de lectores y escritores y el desarrollo de la oralidad en la Escuela Primaria” (p. 61). Otra vez, podemos destacar los descriptores comprometido, autónomo, crítico y reflexivo, los cuales muchas veces están ligados a la evaluación de situaciones, la planificación de estrategias y la elección de recursos adecuados para las diferentes situaciones educativas que puedan surgir.

En este grupo parece predominar la moral especificista, ya que se le asigna a la didáctica cierta predilección como espacio para la discusión de la especificidad de la lengua y la literatura, y para la construcción de marcos teóricos y epistemológicos distintivos. Sin embargo, esta situación encuentra un fuerte vínculo con el proceso pedagógico y, en consecuencia, con el aula, ya que “la construcción de un marco teórico y de un marco epistemológico referencial es importante para definir desde qué lugar se piensa la enseñanza de la lengua y de la literatura” (UNPA, Programa Didáctica de la Lengua y la Literatura p. 3).

En estas asignaturas la literatura infantil posee gran relevancia, pregonando su inclusión y la reflexión acerca de sus usos, motivado por las posibilidades creativas, su potencia creadora y diseminadora de sentidos. En el caso del programa



propuesto por la UNPA, se fundamenta que “la innovación de los marcos teóricos en Literatura y en la Literatura infantil y juvenil supone la revisión de una tradición literaria y la construcción de una nueva tradición con teorías renovadas que incluyen al lector” (UNPA, Programa Didáctica de la Lengua y la Literatura, p. 4). Este argumento incorpora otra área de trabajo al Profesor en Educación Inicial, el de la investigación académica, en otras palabras, lo saca del aula, el espacio educativo tradicional al que la figura del profesor está habitualmente ligado.

Este último punto se ve pronunciado en los objetivos generales del mismo programa, entre los que se destaca “la participación en el debate sostenido por especialistas e investigadores, en torno a la constitución de la Didáctica de la Lengua y la Literatura como campo interdisciplinario con identidad propia” (p. 4). El carácter interdisciplinario puede interpretarse como una necesidad de relacionarse con otro tipo de profesionales y especialistas.

En este caso podemos ver enfoques más o menos diferenciados entre planes de estudio en base a las discusiones que cada uno intenta promover. La moral academicista ligada a la disciplina centrada en las especificidades y los marcos teóricos y metodológicos que acompañan al conjunto de lengua y literatura parece ser insignia de las universidades. Mientras tanto, en el instituto superior prima una discusión de orden más práctico, centrado en las herramientas y usos posibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **Conclusiones**

Podemos concluir que, pese a las similitudes esperables entre ambos planes de estudio, (remarcamos) pensados para una misma carrera, Profesorado para la Educación Primaria, es posible encontrar marcas producto de una herencia institucional condicionada por sus actividades y funciones. En otras palabras, es llamativo como la universidad piensa y programa la formación y la salida laboral del profesional a partir de sus áreas y departamentos, de una forma particular que los institutos, al parecer, no podrían considerar, como si cada institución solo puede proyectar a partir de su estructura.

En cuanto a la formación, aún resulta imposible dictaminar un predominio de una moral sobre la otra, sea la pedagógica o la específica, sino que parece existir

una convivencia, un complemento entre ambas a fin de responder necesidades particulares. Pareciera tratarse de una relación dialógica, el *qué enseñar* y el *cómo enseñar*, producto de la enseñanza de contenidos atomizados en contenidos curriculares, que si bien son complementarios, son delimitados dificultando su trabajo conjunto. Esta situación puede describirse como alejada de la realidad áulica, en la cual el docente o profesor debe resolver ambos cuestionamientos simultáneamente.

Como mencionamos, hay espacios donde una moral sabe dar respuestas que la otra no: los contenidos específicos de ciertos campos siguen las lógicas academicistas en la enseñanza de la teoría, y la formación general es irremediabilmente pragmática, pero una lógica no podría excluir a la otra, al menos no de forma definitiva.

La posibilidad de que ambas morales convivan de forma diferenciada, a la vez que se sucede su convergencia, permite el surgimiento de nuevas problemáticas y discusiones que, progresivamente, van ganando y generando nuevos espacios de reflexión a la vez que logran involucrar a estudiantes y/o profesionales de otros campos. Sin ir más lejos, propuestas didácticas como los ateneos dan cuenta de ello y de las posibilidades que aún quedan por explotar en el campo de la didáctica de la educación superior.

## Tablas y gráficos

	Plan UNPA	Plan IPES
Denominación de la carrera	Profesorado para la Educación Primaria	Profesorado para la Educación Primaria
Título a otorgar	Profesor para la Educación Primaria	Profesor para la Educación primaria
Duración (en años)	4 años	4 años
Cantidad de espacios curriculares	31	35
Carga horaria total del plan de estudios	2615	2641

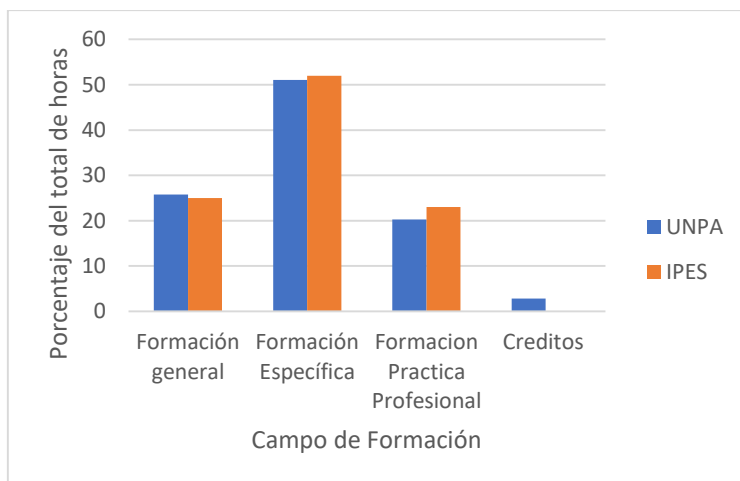
**Tabla 1.** Carga horaria y cantidad de espacios curriculares de los planes estudiados.

Año	Espacio curricular	Régimen de cursado	Carga horaria semanal	Carga horaria total
1ro	Análisis y Producción del Discurso	Anual	2	60
1ro	Taller de Oralidad y Escritura	Cuatrimstral	4	60
2do	Contenidos Escolares de la Lengua	Cuatrimstral	4	60
3ro	Didáctica de la Lengua	Anual	4	120

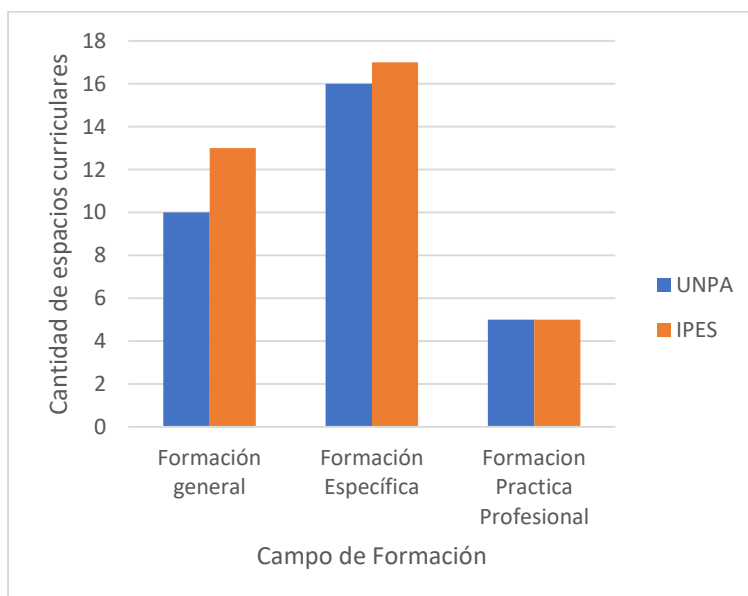
**Tabla 2.** Espacios curriculares ligados al campo de las letras en el plan de UNPA.

Año	Espacio Curricular	Régimen de cursado	Carga horaria semanal	Carga horaria total
1ro	Alfabetización Académica	Cuatrimstral	2	32
1ro	Lengua, Literatura y su Enseñanza	Anual	2.66	85
2do	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Anual	2.66	85
3ro	Alfabetización Inicial	Anual	2.66	85

**Tabla 3.** Espacios curriculares ligados al campo de las letras en el plan de IPES.



**Gráfico 1.** Porcentaje del total de horas destinadas a cada campo de formación



**Gráfico 2.** Cantidad de espacios curriculares por campo de formación

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2010). "La formación docente. Estado de situación y desafíos a futuro. En *Voces del Fénix. Revista del plan Fénix*, 1 (3), pp. 125-134
- Alliaud, A.; Feeney, S. (2014). "La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado". En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1 (1), pp. 125-134.
- Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz (2015). Expediente N° 635.006-CPE-09, Diseño Curricular para el Profesorado para la Educación Primaria. Río Gallegos.
- Consejo Superior, Universidad Nacional de la Patagonia Austral (2010). Expediente N° 08251/10-R-UNPA, Diseño Curricular para el Profesorado para la Educación Primaria. Caleta Olivia.
- Gasel, A. (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. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/4079>
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni Dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. - 1 ed. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Gerbaudo, A. (2013). "Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura". En *Red de Universidades Lectoras; Álabe*, 7, pp. 1-11. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/6506>
- IPES Caleta Olivia - Santa Cruz (2014). *El Instituto*. [Online] IPES Caleta Olivia. Recuperado en: <https://ipesco-scr.infed.edu.ar/sitio/el-instituto/> [Visitado el 07/02/21].
- IPES Río Gallegos - Santa Cruz (2014). *Un poco de historia*. [Online] IPES Río Gallegos. Recuperado de: <https://ipesrg-scr.infed.edu.ar/sitio/historia/> [Visitado el 16/02/21].

- Escuela de Letras, Unidad Académica Río Gallegos (2000). "La carrera del Profesorado en Letras de la UARG: Desarrollo y proyecciones Futuras". En *Autoevaluación de la Carrera Profesorado en Letras*. Río Gallegos: UNPA.
- Sapiro, G. et. al. (2013). «Le champ est-il national? La théorie de la différentiation sociale au prisme de l'histoire globale». *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 200, pp. 70-85.
- Schögler, R. (2014). *Handbook of Indicators of Institutionalization of Academic Disciplines in Social and Human Sciences*. INTERCO SSH.
- Universidad Nacional de la Patagonia Austral (vigencia año 2019). Programa de cátedra: Análisis y Producción del Discurso, Código 0901.
- Universidad Nacional de la Patagonia Austral (vigencia año 2019). Programa de cátedra: Didáctica de la Lengua y la Literatura, Código 1964.
- Universidad Nacional de la Patagonia Austral (vigencia año 2019). Programa de cátedra: Contenidos Escolares de la Lengua, Código 1960.
- Universidad Nacional de la Patagonia Austral (vigencia año 2019). Programa de cátedra: Taller de Oralidad y Escritura, Código 1949.