

0462/15

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA: 2015

ASIGNATURA. ESTRATEGIAS DIDACTICAS

PLAN DE ESTUDIOS 2000 (Modificación 2011)

CARRERA: PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Asignatura optativa para otros profesorados y/o para la Licenciatura en Ciencias de la Educación

REGIMEN DE CURSADO: ANUAL

CARGA HORARIA: 3 Horas reloj TEORICO PRACTICAS Semanales

EQUIPO DE CATEDRA

Jefe de Trabajos Prácticos: Mag. ELIZABETH BELLAVILLA

Auxiliar de Primera por extensión de funciones: Prof. MARIA ANGELES BENSI

Profesores Adscriptos

Prof. Carla Luis



FUNDAMENTACIÓN

En los sistemas educativos contemporáneos suele confundirse lo pedagógico didáctico con la transmisión de contenidos o con la aplicación normativa de políticas de Estado, olvidando su dimensión humana y formativa. Este reduccionismo en las lógicas de comprensión y explicación de la enseñanza ha olvidado “ la inquisición de los procesos secretos en virtud de los que, al margen de todo contenido particular, se verifica la edificación de una personalidad y se juega su destino”, en palabras de Gusdorf (1969:10)

La construcción metodológica en pedagogía y didáctica, es decir la relación forma – contenido que elabora el docente para cada grupo de estudiantes y en diferentes situaciones y contextos, configura el campo de conocimiento y de intervención de esta asignatura. Tal objeto demanda procedimientos variados que desnaturalicen dicha construcción y contribuyan a su reconstrucción crítica y situacional, dentro de una propuesta de formación de formadores. Se trata de retomar, en el quinto año de Profesorado en Ciencias de la Educación, los sentidos sustantivos de la pedagogía y de la didáctica en términos de formación.

Esta construcción sustantiva se realiza en términos de formación, concibiéndola a ésta como un proceso personal y social, además de reflexivo y crítico.

“La dinámica de desarrollo personal se da en situación, en espacios, en calidades específicas y posibilita los procesos de motivación y subjetivación y el retorno sobre sí mismo, la reflexión como habilidad de pensar sobre lo actuado, lo pensado, lo sentido. Las relaciones personales, de comunicación, de poder, de control, de saber, las representaciones mutuas el reflejo de uno se unen a otros, o las relaciones de cooperación, de competencia para la realización del trabajo en común son constituyentes del proceso mismo de formación. La formación es un proceso social de desarrollo personal. La institución y sus condicionamientos, el ambiente de la formación y por supuesto el grupo y las relaciones que con él se establecen no son externas son que pertenecen al adentro de la formación

La formación tiene como sujeto al adulto y esto marca una clara diferencia. La formación involucra al sujeto como sujeto social en el nivel de transformación o de modificación global, sin excluir la especificidad. La formación apunta desde el sujeto en desarrollo personal y social e incluye al desempeño idóneo de funciones específicas en la realidad social en el campo productivo.

La relación de la formación en el contexto social, económico y política es directa, apela a la autonomía del sujeto autónomo psíquico y social. La formación no es un espacio para la dependencia sino para la toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos”. Souto Marta “Grupos de formación” pág. 40/43

El enfoque de cátedra atiende al entramado relacional del que estamos hechos y que constituye el “material básico “para la enseñanza.

Configuran las estrategias didácticas, además de lo relacional, la dimensión institucional y curricular, y las formas de organizar los tiempos y el espacio como “ estructuras estructurantes” de las prácticas docentes, aún sin conciencia de sus agentes. Para Bernstein (1996), la organización de

tiempos y espacios institucionales y curriculares – dividiendo o integrando,- son los medios como se transmite el poder y el control social. De allí que el análisis didáctico trate de descifrar los sentidos implícitos de la enseñanza, alentando sobre riesgos de clasificación y ordenamiento jerárquico, sobre personas y grupos. Tales jerarquías forman parte de amplios sistemas simbólicos, arbitrarios pero legitimados, que imponen desigualdades similares a las sociales y que merecen ser analizadas críticamente.

Las enseñanza escolarizadas transmiten sistemas simbólicos que atraviesan el tejido social y familiar mediante los cuales “... es posible producir distinciones significantes que expresan las diferencias de condición y de posición reduplicando simbólicamente las diferencias de clase” (Bourdieu, 1991:73). Al respecto Bourdieu propone “poner en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales” (Bourdieu 1997:2.161). En muchos Sistemas Educativos, las víctimas de la pobreza se transformaron en los culpables del fracaso escolar y los fracasados del Sistema en responsables de la desintegración social. Este inmenso poder del campo educativo, en términos de capacidad, puede ser advertido y apropiado por los agentes, como una posibilidad interesante en la complejidad del juego social, económico y político.

Al formar parte del profesorado, esta propuesta atiende al desarrollo de “competencias situacionales, dentro de un encuadre orientado a la “enseñanza para la comprensión” y a la “reconstrucción cultural” (Stenhouse 1985, Elliot., 1990, Perez Gomez 1993). Trata de abrir un espacio – tiempo en la línea de “una formación a medida (Barbier, 1999; Beillerot, 1998) propia de una Pedagogía de la Formación (Ferry, 1996, 1997) Filloux 2000, Souto, 1999)

CONDICIONES PARA REGULARIZAR LA MATERIA (Res. H. N° 845-11)

CONDICIONES PARA PROMOCIONAR

Asistencia a clases prácticas: 80%

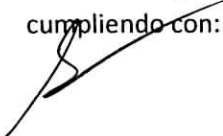
Aprobar con 7 a 10 el 100 % de las evaluaciones parciales (todas con recuperación)-

Asistencia y aprobación de las intervenciones pedagógicas en Instituciones de Nivel Superior (100%)

Aprobar el informe de prácticas y el coloquio de defensa respectivo

CONDICIONES PARA REGULARIZAR

Los alumnos/as que no hayan alcanzado los requisitos para promocionar, podrá regularizar cumpliendo con:



Aprobación de las evaluaciones parciales (todas con recuperación).

Asistencia, observación y aprobación de las intervenciones pedagógicas in situ.

Asistencia y aprobación de las prácticas de enseñanza en Instituciones de Nivel Superior (100%).

Aprobar el informe de prácticas y el coloquio respectivo.

ESTRATEGIAS DE TRABAJO

Estrategias Didáctica coordina las prácticas de enseñanza en Instituciones de Nivel Superior de los Profesores en Ciencias de la educación, finalizando el Trayecto de Prácticas específicas en cada Nivel de Enseñanza, de acuerdo con el Plan de Estudios Vigente. La materia se ubica en el quinto y último año, considerándose que los conocimientos requeridos y las capacidades previas imprescindibles que se complejizarán y profundizarán, ya fueron vistas por los estudiantes en el transcurso de su formación.

Si bien sería lógico pensar que la mayoría de los/as estudiantes cumplen con los requisitos básicos de cursado del espacio curricular, pero de la cantidad de estudiantes que se inscriben (generalmente entre 40 y 60) un cincuenta por ciento aproximadamente no cumple con lo que solicita el Plan de Estudios:

- Solicitan exención de correlatividades
- Solicitan prórroga de regularidad en materias significativas para el cursado.
- Se los espera hasta el Primer llamado ordinario de exámenes de Julio para completar con los requisitos.
- No dan cuenta de sus saberes, pues son considerados ya como profesionales porque están finalizando su trayecto de formación.

Estas problemáticas unidas a la articulación de esta asignatura con el tercer trayecto de prácticas, hace que nuestra tarea tenga en cuenta las particularidades de cada estudiante al momento de insertarlos como "practicantes" en Instituciones de Nivel Superior.

El lugar que ocupan desde un primer momento es el de "profesionales comprometidos con sus prácticas", asistiendo puntualmente a las Instituciones para observar e intervenir, solicitando su plan de trabajo e intervenir en el espacio que se le haya cedido, cumpliendo con las obligaciones de planificación y preparación en tiempo y forma.

Intentamos llevar adelante una propuesta de formación de profesores que se acerque mínimamente a un dispositivo grupal de formación, alentando la autoformación continua, pues la Cátedra no cuenta con el equipo necesario para realizar convenientemente este dispositivo. En las reuniones presenciales en el espacio universitario se comentan los momentos vividos en las Instituciones y sus aulas, en algunos casos es necesario trabajar en, talleres expresivos y de

producción, laboratorio de experiencias formativas y concursos docentes (reproduciendo los que podrían vivir en el nivel superior).

El programa de contenidos es indicativo y no secuencial, se ofrece como un abanico de posibilidades vinculadas al proceso grupal y a las cuestiones que surgen de la práctica en sí.

Este año y dando cuenta de las situaciones institucionales en que se trabaja, intentaremos colaborar con los Institutos superiores de formación docente, elaborando Talleres que a criterio de docentes y personal directivo sean propuestos para llevar adelante con el equipo de Cátedra y las/los estudiantes, mirando siempre los dispositivos pedagógicos que pondremos a consideración.

La evaluación de acreditación se basará en el proceso de desarrollo de los diferentes ejes que constituyen la Asignaturas y su correlación con el diseño, desarrollo e informe de observaciones y práctica de enseñanza en el Nivel Superior en un marco institucional, sin dejar de lado el proceso grupal realizado.

EVALUACIÓN

Es un momento más dentro del proceso de análisis reflexivo, se tomarán en cuenta todas las acciones y observaciones realizadas a diario. Este proceso, conforme con lo hasta aquí escrito no puede ser direccional ni unipersonal, todo lo contrario, se analizarán en forma individual y grupal, en momentos de discusión y análisis el trabajo grupal, los ensayos de prácticas y las tareas que realizan intra y extra aula, la observación y la entrevista personal, la producción de planes, informes, proyectos, que hagan a su función "profesional.

Las instancias generales de evaluación, controles de lectura, elaboración de trabajos relativos a los análisis textuales de la bibliografía, serán procesualmente indicativos del avance que los estudiantes puedan realizar durante el desarrollo de la Asignatura.

PRACTICAS

El lugar de la práctica corresponde a las Instituciones de Nivel Superior, lugar en donde generalmente la mayoría de los estudiantes tienden a ejercer su función profesional.

Se parte de la búsqueda de la normativa en vigencia partiendo de las Leyes orientadas por las Políticas Educativas Nacionales, las normativas nacionales y/o provinciales, las normativas instituyentes y otras normas organizativas que den cuenta de la particularidad de la/s Institución/es que transitamos. Estos análisis al interior del aula constituyen el reconocimiento de los marcos generales de organización que tendrán que tener en cuenta a la hora de aspirar a un espacio curricular en el Nivel Superior.

Una vez insertos en la Institución elegida comienza el re- conocimiento del espacio. El propio, el de los otros, el de la comunidad. El mirar, como *"idea, la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, lo que se relaciona con el imaginario, tanto en acepción de un "imaginario social" (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una "identificación imaginaria" (ser como ...).* Todas estas imágenes confluyen entonces en esa

configuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos” . Educar la Mirada Arfuch Leonor La subjetividad en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. Pag. 76)

Luego la inserción en el aula, el espacio donde el cuerpo se transforma en visible. La invisibilidad transcurrida en años de formación se vuelve visible en el mismo acto de “pararse frente” a un grupo de estudiantes, como ella/ él, que en ese momento detenta un saber que discurre entre tantos saberes ya reflexionados, vividos, escuchados. Desde ese lugar, *“la clase surge en formaciones específicas, peculiares configuraciones de tarea, de relaciones, etcétera. Se reflejan, se dramatizan, configuraciones propias de la dinámica institucional, y social, pero también surgen y se extienden a la institución núcleos de significación propios del espacio clase”.*

Dra. Mazza Diana programa Didáctica II Estrategias y Técnicas de Organización Educativa. UBA.
En Instituciones Educativas de **Nivel superior**.

II PROPOSITOS

Promover la observación atenta de los proceso de transmisión cultural dentro y fuera del Sistema educativo, analizando la multidimensionalidad del tiempo y el espacio en La formación de profesorado en el Nivel Superior.

Promover la responsabilidad personal en todas las acciones que se propongan desde el ámbito universitario y de Nivel Superior.

Analizar críticamente su propia experiencia formativa, tomando en cuenta su futura función como formador de formadores.

III CONTENIDOS


I La especificidad del Nivel

El tercer nivel de enseñanza. Reglamentaciones de funcionamiento. Discursos y prácticas instituidas e instituyentes en la educación superior. Propuestas jurisdiccionales de formación de profesorado. Organización de los espacios curriculares en el tercer nivel de enseñanza. Concursos docentes. Propuestas y Curriculum Vitae. Observación. Responsabilidad de la mirada. Subjetivación de la mirada.

BIBLIOGRAFIA

Dussel I. Gutierrez D. (2006) Educar la mirada. Políticas y Pedagogía de la imagen. FLACSO. Manantial

Ley Federal de Educación MEN. Ley Nacional de Educación. MENCY. Ley de Educación Superior. Rec. 269 Concursos Docentes Dirección General de Educación Superior. MECT. RAM. Dirección General de Educación Superior. MECT. Documentos del INFOD: Lineamientos para el planeamiento Federal del Sistema Formador.



Anexo I. Organización interna de los Institutos de Formación Docente.

Anexo II Diseños Curriculares Jurisdiccionales

II La estrategias como intervención e investigación formativa

Componentes situacionales y estructurantes de estrategias didácticas. Método, técnica, estrategia, dispositivo.

Las estrategias y sus clasificaciones en función de los fundamentos teóricos.

Estrategias de enseñanza y estrategia como modo de acción. La intervención como modalidad de Técnicas didácticas: clasificaciones, principios de selección, secuenciación y organización. Programación de la enseñanza superior: de curso, de unidad, de tema o clase. Taller: ¿pareja pedagógica?.

El dispositivo -y la relación teoría-técnica- definido desde distintas disciplinas y enfoques: dispositivos grupales e institucionales, dispositivo pedagógico, dispositivo de formación. El dispositivo técnico en la enseñanza y la formación. El encuadre, el contrato, el análisis de la demanda, el proyecto, las estrategias y técnicas, la evaluación de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFIA

ANIJOVICH, R. y MORA, S.: Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula, Buenos Aires. Aique, 2009.

DAVINI, M. C.: Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores, Buenos Aires, Santillana, 2009. Parte II. Métodos de enseñanza: andamios para la acción.

de Anquín, A., 2000. *Sobre las estrategias didácticas*. Salta. Policopiado.

Introducción al trabajo en la cátedra
(www.estrategiasdidacticasunsa.wordpress.com)

Bourdieu P.: Las estrategias de reproducción Social. Siglo XXI

Bourdieu P y Gros F. Los contenidos de la enseñanza. Principios para la Reflexión.

CEDEPO: *Técnicas participativas en Educación Popular*, 1997.

Edelstein G. Formación Práctica del profesorado. Mas allá del ritual. Otros guiones, otras escenas. Policopiado

Elliot, J. 1996, *Autoevaluación, Desarrollo Profesional y Responsabilidad*. Madrid: Paidós

Foucault, de Serteau y Marin. Escribir las prácticas



Marzan A. (2007) *Saberes y Sabores de la Práctica Docente*. Librería de la Paz. Resistencia

Masschelein J. (2006) *E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. Educar la Miraada. Políticas y Pedagogía de la imagen* . Ed. Manatíal. FLACSO

Mager, R. , 1981, *Actitudes positivas en la enseñanza*. Pax – México.

Mazza, D.”, 2001, “Conceptualizaciones en relación a la tarea. Dos posibles perspectivas teóricas” UBA. Policopiado

Migueles y Saleme, 2001, “La enseñanza de la Didáctica...” en *El Cardo* (ob.cit.)

Ortega, F. (1996-1997) “Docencia y evasión del conocimiento”. En *Revista del Centro de Estudios Avanzados*. Nº 7 y 8. Universidad Nacional de Cba.

SOUTO, M.: *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

MORIN, E.: *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Bs. As., EUS, 1998.

WITTRICK, M. C.: *La investigación en la enseñanza*. Cap. 1 de Schulman, Cap. 2 de Biddle. Buenos Aires, Paidós, 1989.

III Los procesos de selección y evaluación en la complejidad del acto educativo.

Selección y análisis de la oferta editorial. Validación socio cultural de contenidos, formas y bibliografías. Grupo, grupalidad. Coordinación de procesos. El poder y el control. Desde el pensamiento sociológico. La teoría B. Bernstein sobre el poder y el control social en la escuela y en la clase. Principios de clasificación y enmarcación. Diferencia y subjetividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las relaciones de poder y de influencia. Las fuentes de poder. La naturalización de la violencia en las relaciones educativas, sociales y comunicativas entre otras.

Evaluación como control, seguimiento e investigación. Problemas de retención y egreso. La evaluación como discriminación: Social, económica, política.

BIBLIOGRAFIA

Arendt H. (1993) *La condición humana*. Cap. V. Ed. Paidos

BERNSTEIN, B.: “Poder, Comunicación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural” El Roure Editorial, Barcelona, 1990. Cap. 1 y 2.

BERNSTEIN, B.: *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. En *Revista Colombiana de Educación*, Nº 15/85. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 1985.

Bauman. Z (2013) *Sobre la Educación en un mundo líquido*. Paidos

Cuadernos de Pedagogía Nº 12. (2004). Dossier “Sanos, Santos y Sabios: Pobreza y Educación”. Ed. Libros del Zorzal. Rosario

Cupich Zardel Pluralidad. Alteridad y la Subjetividad como concentimiento.
Policopiado

(www.estrategiasdidacticasunsa.wordpress.com)

Foucault. M. (1992) Microfísica del Poder. Genealogía del poder. Ed. La Piqueta

ELLIOT, J.: 1986 Evaluación curricular e investigación en la acción. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1994 "La Evaluación en la enseñanza" en Edit. Comprender y Transformar la enseñanza Morata.

Nicastro, S. y Greco, M.B. 2009, "Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación", Homo Sapiens, Rosario

PEREZ GOMEZ A. 1983 La evaluación didáctica, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid. AKAL.

Modelos Contemporáneos de evaluación. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid. AKAL

PERRENAUD P. (1984) la construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata

SANTOS GUERRA M. 2000 Evaluación Educativa. Tomo I y II. Ed. Magisterio del Rio de La Plata.

SANTOS GUERRA, M. 1995 La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ed. Aljibe,

SOLARI, Néstor: 2008 La educación como derecho humano.

Souto, M. y otros, 1999, *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades educativas. Universidad de Buenos Aires.

SOUTO, M.: Las formaciones grupales en la escuela. Buenos Aires, Paidós, 2000. Cap. I.


SOUTO, M.: Hacia una didáctica de lo grupal. Bs. As., Miño y Dávila Ed., 1993. Caps. 1 y 2.

TAMARIT José: 2002 El sentido común del maestro. Miño y Dávila. UNLuján.

Bibliografía ampliatoria

ALDEROQUI, Silvia UBA (2006) "Didácticas específicas: Ciencias Sociales" en Congreso Internacional de Educación "*Educación, crisis y utopías. Las propuestas de la Didáctica y la Psicología*" Tomo 2, Ed. Aique – UBA.

APPLE, M., (1989), *Maestros y textos*, Bs.As.: Paidós.



ARDOINO, J., (1974), Prefacio a Lobrot, M., *Pedagogía institucional*, Bs.As.:Humánitas.

AUGE, M., (1996). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Buenos Aires: Paidós.

BALL, S.(comp.) (1993), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.

BATALLAN, G. y García, (1988), *Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela*. Cuadernos de Formación Docente Nº 5. Universidad Nacional de Rosario.

BARCO, S.,(1987). "La práctica de la enseñanza: residuo o construcción?" en Revista Argentina de Educación

BERNSTEIN, B., (1989), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure. Chile

BERNSTEIN, B.(1996), *Pedagogía, control simbólico e identidad*. La Coruña, Madrid: Paideia, Morata.

BORDIEU, P.,(1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

BORDIEU, P Y WACQUANT, L.,(1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

BRUNER, J., (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

(1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

CASTEL, R., (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social*. Paidós. Bs.As.

CONNELLY, F. M. y CIANDININ, D. J. (1995) *Relatos de experiencia e investigación*. En Larrosa, J., y otros, *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.

CORNU, L. (2005) *Antígona, precursora invisible*. En Frigerio, G. Y Diker, G., *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: CEM. Del estante editorial.

CELMAN, S., (2004) "Evaluación y compromiso público en la Argentina de los noventa", en Alvarez Mendez y otros, ob.cit.

DIAZ BARRIGA, A., 1985, *Didáctica y Curriculum*, México: Nuevomar.

DUCOING WATTY, P. y LANDESMANN SEGAL, M. (1996) *Sujetos de la educación y formación docente*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México

EDELSTEIN, E., y AGUIAR, L. (comps.) (2004) *Formación docente y reforma*. Cba.: Brujas.

EDWARDS, D. y MERCER, N., (1988), *El conocimiento compartido* Madrid: Paidós.MEC.

ENRIQUEZ, E., (2002), *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*.



Bs.As. Formación de formadores N° 12. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

FERNANDEZ, L. (2004) *Prácticas educativas en los márgenes. Sobre "héroes y villanos sin apelación*. En Alvarez Mendez y otros, ob.cit.

(1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

FREIRE, P., (1990), *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós – MEC.

(1984), *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.

FRIFERIO, G. (1992), *Obstinaciones y estrategias*. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina. En Rev. Propuesta Educativa Año 4, N° 6. Bs.As.

(2004) "Los avatares de la transmisión", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la educación en la acción. Bs. As.: Novedades Educativas. CEM

FELDMAN D. (1999) "Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza". Cap. II. Enseñanza y Didáctica. Aique.

FURLAN, A., (1991), "Metodologías de la enseñanza" Policopiado. UNAM.

GARCIA CANCLINI, N. (1992), *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

GEERTZ, C. (1979-1996) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa

(1983) *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.

GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A., (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GIROUX, H. (1991), *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós.

GOFFMAN, E., (1995), *Estigma. La identidad deteriorada*. Bs. As.: Amorrortu.

GORE, J., (1993), *Controversias entre las pedagogías*. Madrid. La Coruña. Morata. Paideia

GUDSFORD, G., (1969), *¿Para qué los profesores?* Madrid: EDICUSA. Cuadernos para el diálogo.

HEINICH, N. (1997), *Norbert Elías. Historia y cultura en occidente*. Bs. As.: Nueva Visión.

JORDAN, F., (2001), "Principio de alteridad e ilusión de autoprotección. Tientos para la supervivencia de la pedagogía" en Cuadernos de Pedagogía. Año IV. N° 8. Rosario.

LARROSA, J., (2001), "Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión", en Larrosa y Skliar, *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. (ed.) (1995) *Escuela. Poder y Subjetivación*. Madrid: La piqueta.

(2000) *Pedagogía profana*. Bs. As. – México: Novedades Educativas

LITWIN, Edith (2006) "La tecnología y el conocimiento a finales de siglo" en Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías. Las propuestas de la Didáctica y la Psicología" Tomo 2, Ed. Aique – UBA.

MARTINEZ BONAFE, J., (1998), *Trabajar en la escuela*. Madrid. IICE. UBA.

MCEWAN, H. y EGAN, K., (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Bs.As. : Amorrortu.

MCLAREN, P., (1998), *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario. Homo Sapiens

MELICH, J. (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.

NEUFELD, M. y THISTED, J., (1999), "De eso no se habla...". Bs.As. EUDEBA.

ORTEGA, F. (1997), *Los desertores del futuro*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.

PEREZ GOMEZ, A., (1998) b, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

PICHON RIVIERE, E. (1974) *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

POPKEWITZ, T. (ed.), (1990), *Formación de profesorado*. Universidad de Valencia,

PORLAN, R. y MARTIN, J., (1991), *El diario del profesor*, Sevilla: Diada.

RATTERO, C. (2001), "Del cansancio educativo al maestro antidesestino", en El Cardo. Área Didáctica. Universidad Nacional de Entre Ríos

REMEDI, E., 1985, " Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método" en Tecnología Educativa" México.

ROCKWELL, E. (1980) *De huellas, bardas y veredas*. Dep. de Investigaciones Educativas. CINVESTAV. IPN. México.

(1983) y Ezpeleta, J. *La Escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Dep. de Inv. Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México.

(1986) y Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE. CINVESTAV. IPN.

SANJURJO, L., 2002, *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Homo Sapiens, Rosario.

(2004) *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*, UNL, Santa Fé.

(2005) "Los procesos de Construcción del conocimiento profesional docente en el espacio de la residencia. El caso de la carrera de Ciencias de la Educación ", Facultad de Humanidades y Artes. UNR Cátedra de Residencia de la Carrera de Ciencias de la Educación. Presentado en IV Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba.

SANTOS GUERRA, M., (1999), *Yo te educo, tú me educas*, España Sarriá.

SERRA, S. (coord.) (2005), *La pedagogía y los imperativos de la época*. Bs.As. Noveduc

STENHOUSE, L., (1985), "El profesor como tema de investigación y desarrollo", en Rev. Educación. Ministerio Educación y Ciencia. Nº27. España

(1988) , *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Paidós.

TADEO da SILVA, T., (2001), "Un manifiesto postestructuralista para la educación", en Cuadernos de Pedagogía. Año IV. Nº 8. Rosario.

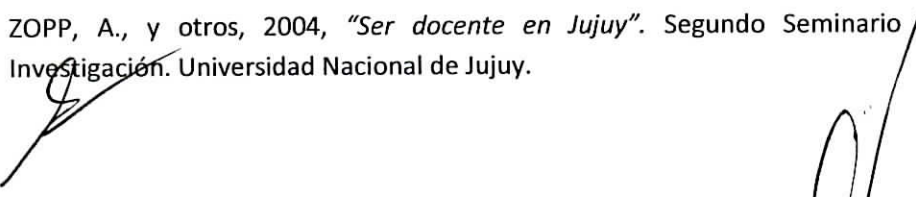
TAMARIT, J. (dir.), (2002). *El sentido común del maestro*. Bs. As. Miño y Dávila

TENTI FANFANI, E., (2005), *La condición docente*. Bs.As.: Siglo XXI.

VARELA, J. y ALVAREZ URÍA, F. (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.

ZEICHNER, K., (1995), "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en *Volver a pensar la educación*. (Vol.II). Morata

ZOPP, A., y otros, 2004, "*Ser docente en Jujuy*". Segundo Seminario Interno. Unidad de Investigación. Universidad Nacional de Jujuy.



Mag. Elizabeth Bellavilla
Ciencias de la Educación