

0935/17

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

PROGRAMA: 2017

ASIGNATURA: ESTRATEGIAS DIDACTICAS -CON TRAYECTO DE PRACTICA-
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 semanales.

EQUIPO DE CATEDRA

Profesora Asociada: Elizabeth Bellavilla

Jefe de Trabajos Prácticos: María Ángeles Bensi

Profesora Adscripta: María Magdalena González

Profesora Adscripta: Ingeniera Química María Yolanda Segovia

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, M. (2000: 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 la práctica docente, 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 enseñanzas escolarizadas transmiten sistemas simbólicos que atraviesan el tejido social y familiar mediante los cuales “... es posible producir distinciones significativas 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 1997:161). 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.

Ante las exigencias que demanda a los/as profesionales de la educación el complejo y cambiante contexto socio-económico y cultural, una de las intenciones, es efectuar el apoyo y acompañamiento de las/os estudiantes a través de múltiples intermediaciones, para que logren seguir desarrollando y profundizando sus capacidades de análisis y reflexión permanentes para resolver problemas, para adaptarse a las situaciones imprevistas que les planten los escenarios institucionales y sociales, para trabajar en equipo, para organizar y planificar, para asumir de manera autónoma y con responsabilidad ético política sus desempeños como profesionales de la educación.

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, Pérez Gómez, 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)

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.

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

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

Acompañar a las/os estudiantes en este tramo de su formación (tanto dentro como fuera de la universidad), promoviendo procesos de análisis y reflexión deliberativa como herramienta para potenciar sus desempeños en un ejercicio profesional comprometido con la transformación de discursos y prácticas socio educativas.

MATERIA PRÁCTICA CON INTERVENCION EN EL NIVEL SUPERIOR

CONDICIONES PARA PROMOCIONAR

Asistencia a clases prácticas: 80%

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

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

Aprobar el informe de prácticas y el coloquio de defensa 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.

Asimismo, acordamos con Gloria Edelstein (2011) cuando concibe a las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos. Como tales, dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar, en particular, en el interior del aula. Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan.

Esta práctica social responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. Por ello, sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

Práctica sostenida sobre procesos interactivos múltiples que, sin embargo, siempre, al menos en algún sentido, cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que maestros y profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo, el problema del conocimiento: cómo se comparte y construye conocimiento en el aula.

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 a un dispositivo grupal de formación, alentando la autoformación continua. En las reuniones presenciales en el espacio universitario, se promueven procesos de reflexión deliberativa a partir de los momentos vividos en las Instituciones y sus aulas; trabajamos con 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.

Como dispositivo de acompañamiento de las/os estudiantes en este tramo de su formación se ofrecerán espacios de tutorías. La tutoría es un dispositivo de acompañamiento de las/os estudiantes en este tramo del trayecto formativo (tanto dentro como fuera del ámbito universitario), a efectos de potencializar su formación integral, propósito sustantivo sostenido desde la cátedra.

Entendemos la acción tutorial como una atención de ayuda, de orientación personalizada. Ello implica disponerse a entrar en relación abriéndose a la escucha y la comprensión de la singularidad de cada una/o, traducida en sus maneras de hacer, pensar y sentir. Procura un diálogo de pares, donde la asimetría propia de los procesos de enseñanza queda en suspenso para generar relaciones de mayor confianza y hospitalidad.


En este sentido, la tutoría como actuación docente en el ámbito académico universitario, se centra en la posibilidad de colaborar con las/os estudiantes, mediante el asesoramiento y apoyo en sus desempeños, en sus experiencias de práctica y en su desarrollo personal (en cuanto a conocimientos, destrezas y actitudes). Se trata, en definitiva, de contribuir al desarrollo integral de las personas en su paso por este tramo de formación, potenciando sus cualidades positivas y, al mismo tiempo, colaborando en la superación de las dificultades que se les presenten.

En este sentido, Estela Quintar expresa la importancia de la pregunta:

"Me refiero más bien a la pregunta de sentido, que problematiza nuestra existencia material, que pregunta acerca del sentido y significado de nuestras experiencias y vivencias, de nuestra cotidianidad; del sistema de representaciones que configuran el imaginario social que nos identifica y que nos da identidad, parametralizándonos en creencias y respuestas establecidas por conocimientos introyectados, preguntas que se muevan en el límite, en el umbral de lo conocido para atreverse a asomarse a lo desconocido, a lo no determinado, preguntas que generen sospecha de lo vivido como natural, preguntas que desnaturalicen una realidad dada y que ponen al sujeto en con-tacto consigo mismo, abriendo/se, indagando/se en la vida misma, desde lo pensado a lo impensado, deteniéndose en cada certeza para preguntarse por qué es certeza, qué la constituye como tal." Quintar (2008: 48)



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.

La 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.

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 inicia este Trayecto a partir de un abordaje analítico, crítico de las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales en vigencia, previstas para la Formación de Docentes, que den cuenta de la particularidad de la/s Institución/es que transitamos. Estos análisis al interior de los espacios de formación, constituyen el reconocimiento de los marcos generales de organización que tendrán que tener en cuenta a la hora de asumir la práctica docente 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". Arfuch, L. (2006: 76)

Se adhiere e este sentido a la mirada de Maschelein (2006), *"quien interpreta a estos procesos como una disposición a estar atentos y abiertos al mundo, a experimentarlo como tal y como se presente liberando la mirada de uno mismo para exponerse a lo que aun permanece como desconocido".*

En este espacio de relaciones *"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).

Aquí, lugar de relaciones, 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”, que como ella/ él, detenta un saber que discurre entre tantos saberes ya reflexionados, vividos, escuchados desde ese lugar.

CONTENIDOS

I La especificidad del Nivel

El tercer nivel de enseñanza. Políticas educativas nacionales y jurisdiccionales destinadas a la formación de docentes. 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. Indagación de los instrumentos de planificación en el nivel superior de acuerdo a la formación de docentes para los diferentes niveles de enseñanza.

BIBLIOGRAFIA

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006) *Educación la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*. Manantial: Flacso, OSDE. Bs. As.

Masschelein J. (2006) “E-ducación la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre” en Dussel, I. y Gutiérrez, D. *Educación la Mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*. Manantial: Flacso, OSDE. Bs. As.

Legislación Nacional y Federal del Sistema Formador: Leyes de Educación Nacional 26.206, Ley de Educación Superior 24.531.

Documentos del INFOD: Lineamientos para el planeamiento Federal del Sistema Formador, Diseños Curriculares; Plan Nacional de Formación Docente 2016-2020 Ministerio de Educación y Deportes de la Nación

Ley de Educación de la provincia N° 7546/09. Diseños Curriculares Jurisdiccionales

Normativas de la Dirección General de Educación Superior de la provincia: Res. 2484/13 Reglamento Académico Marco (R.A.M); Res. 5389/14 Reglamento Orgánico Marco (R.O.M); Disposición 269/03 referida a Concursos Docentes.

Normativa Nacional, Provincial sobre el Nivel Superior de enseñanza, sin descartar especificidades en la formación docente de cada uno de los niveles y modalidades del sistema.

II La estrategias como intervención e investigación formativa

Construcción metodológica. Dimensiones. Teoría y práctica de las estrategias pedagógico didácticas de intervención. Componentes situacionales y estructurantes de estrategias didácticas. Validación socio cultural de contenidos, formas y bibliografías. Selección y análisis de la oferta editorial.

Grupo, grupalidad. Coordinación de procesos. Análisis y conformación de pensamiento crítico reflexivo. El dispositivo -y la relación teoría-técnica- definido desde distintas disciplinas y enfoques: dispositivos grupales, dispositivo pedagógico: de enseñanza y 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.

BIBLIOGRAFIA

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique. Bs. As.

Davini, M. C. (2009) "Métodos de enseñanza: andamios para la acción" en *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana Bs. As.

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

(www.estrategiasdidacticasunsa.wordpress.com)

Bourdieu P. *Las estrategias de reproducción Social*. Siglo XXI. Bs. As.

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

CEDEPO (1997) *Técnicas participativas en Educación Popular*

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

Foucault, de Serteau y Marin. Escribir las prácticas

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

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. (1996) La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila. Buenos. Aires.

Souto, M. (2000). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y letras, UBA. Bs. As.

Souto, M. (2000). "El dispositivo pedagógico como artificio". Conferencia inédita. Bs. As.

Souto, M. (2016). *Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. 1a ed. Homo Sapiens. Rosario.

Morin, E. (1998) *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* EUS. Bs. As.

III La complejidad del acto educativo.

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 múltiples violencias en las relaciones educativas, sociales y comunicativas entre otras.

BIBLIOGRAFIA

Arendt H. (1993) *La condición humana*. Paidós. Bs. As. Cap. V.

Bernstein, B (1990) *Poder, Comunicación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure. Barcelona. Cap. 1 y 2.

Bernstein, B. (1985) "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo". En Revista Colombiana de Educación, Nº 15/85. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Bauman. Z (2013) *Sobre la Educación en un mundo líquido*. Paidós. Bs. As.

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

Cupich Zardel "Pluralidad. Alteridad y la Subjetividad como consentimiento". Policopiado

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

Solari, Néstor (2008) *La educación como derecho humano*.

IV La evaluación como medición y segregación social

La evaluación pedagógico didáctica. Evaluación como control, seguimiento e investigación. Problemas de retención y egreso. Tipos de evaluación de calidad que marcan la diferencia. Lógica de profecías y trayectorias. La selección en función de las competencias. La evaluación como discriminación: social, económica, política.

BIBLIOGRAFIA

Celman, S., (2004) "Evaluación y compromiso público en la Argentina de los noventa", en Álvarez Méndez y otros

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

Gimeno Sacristan, J. (1994) "La Evaluación en la enseñanza" en *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

Pérez Gómez, A. (1983) "La evaluación didáctica" en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *La enseñanza su teoría y su práctica*. AKAL. Madrid

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

Perrenaud, P. (1984) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid

Santos Guerra, M. (1995) *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe

Santos Guerra, M. (2000) *Evaluación Educativa*. Ed. Magisterio del Rio de La Plata. Tomo I y II.

BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA

- Alderoqui, S. (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*, Paidós. Bs.As.
- Ardoino, J. (1974). Prefacio a Lobrot, M. *Pedagogía institucional*. Humanitas. Bs.As.
- Auge, M. (1996). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Paidós. Bs As.
- Ball, S. (comp.) (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata. Madrid
- 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. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Paideia. Morata. La Coruña, Madrid
- Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Akal. Madrid
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México
- Bruner, J. (1990) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid
- Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid
- 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*. Laertes. Barcelona
- Cornu, L. (2005) "Antígona, precursora invisible". En Frigerio, G. Y Diker, G. *Educación: ese acto político*. CEM. Del estante editorial. Bs. As.
- Díaz Barriga, A (1985) *Didáctica y Curriculum*. Nuevomar. México
- Edelstein, G y Aguilar, L. (comps.) (2004) *Formación docente y reforma*. Brujas. Córdoba
- Edwards, D y Mercer, N (1988). *El conocimiento compartido* Paidós. MEC. Madrid
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Formación de formadores Nº 12. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs.As.

Fernández, I. (2004) *Prácticas educativas en los márgenes. Sobre "héroes y villanos sin apelación.* En Álvarez Méndez y otros

Fernández, I. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Paidós. Bs. As.

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

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

Frigerio, G. (1992) "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina". En Rev. Propuesta Educativa Año 4, Nº 6. Bs.As.

Frigerio, G. (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.* Novedades Educativas. CEM. Bs. As.

Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza.* Aique. Bs. As.
Cap. II. Enseñanza y Didáctica.

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

García Canclini, N. (1992). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización.* Grijalbo. México

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

Geertz, C. (1983) *Conocimiento local.* Paidós. Barcelona

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

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

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

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

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

Jordan, F. (2001) "Principio de alteridad e ilusión de autoprotección. Tientos para la supervivencia de la pedagogía" en Cuadernos de Pedagogía. Año IV. Nº 8. Rosario.

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

Larrosa, J. (1995) *Escuela. Poder y Subjetivación.* La piqueta. Madrid

- Larrosa, J. (2000) *Pedagogía profana*. Novedades Educativas. Bs. As. – México
- Litwin, E. (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
- Martínez Bonafe, J. (1998) *Trabajar en la escuela*. IIICE. UBA. Madrid.
- Melich, J. (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós. Barcelona
- Neufeld, M. y Thisted, J. (1999) "*De eso no se habla...*". Eudeba. Bs.As.
- Ortega, F. (1997). *Los desertores del futuro*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- Pichon Riviere, E. (1974) *El proceso grupal*. Nueva Visión. Bs. As.
- Popkewitz, T. (1990). *Formación de profesorado*. Universidad de Valencia.
- Porlan, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Diada. Sevilla
- 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*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) *La Escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1986) y Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México.
- Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens. Rosario.
- Sanjurjo, L. (2004) *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. UNL. Santa Fé.

Sanjurjo, L. (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*. Sarriá. España

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

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

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

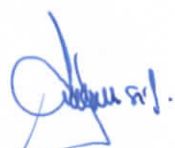
Tadeo da Silva, T. (2001) "Un manifiesto postestructuralista para la educación", en Cuadernos de Pedagogía. Año IV. Nº 8. Rosario.

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

Tenti Fanfani, E. (2005) *La condición docente*. Siglo XXI. Bs.As.

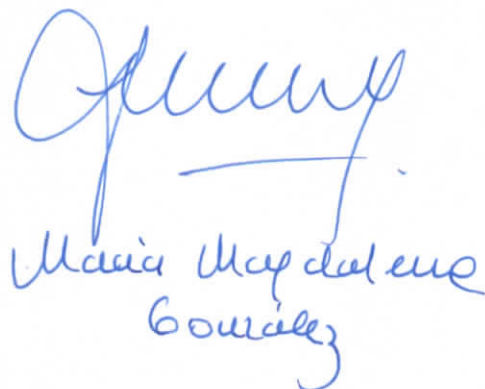
Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. La Piqueta. Madrid

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


Prof. María A. Borsari


Mag. Elizabeth Bellavilla
Ciencias de la Educación


María y Segovia


María Magdalena
González