

CARRERA: Ciencias de la Educación.

RES. H. N° 0820/18

ASIGNATURA: Estrategias Didácticas.

AÑO LECTIVO: 2018

PLAN DE ESTUDIOS: 2000 (Modificación 2001)

RÉGIMEN DE CURSADO: Anual

DOCENTE RESPONSABLE DE LA CÁTEDRA:

Docente/s responsable/s	Cargo
Mg. Elizabeth Bellavilla	Asociado Semi-exclusiva

AUXILIARES DOCENTES:

Docente	Cargo
Prof. María Ángeles Bensi	Jefe de Trabajos Prácticos Semi-exclusiva
Prof. María Magdalena Gonzáles	Auxiliar Docente de Primera Categoría Semi-exclusiva

ADSCRIPTOS:

Adscriptas Docentes:

Ing. Química María Yolanda Segovia
Prof. Melise Cansino

HORAS DE CLASES TEÓRICO-PRÁCTICAS:

Cantidad total de horas de cursado: 90 hrs.

**CONDICIONES PARA PROMOCIONAR LA ASIGNATURA CON SU
CORRESPONDIENTE TRAYECTO DE PRÁCTICA:**

Esta asignatura incluye, según el Plan de estudios vigente, la realización por parte de las/os estudiantes de un trayecto de práctica en el Nivel Superior, donde efectuarán sus prácticas de enseñanza. Es por ello que, para aprobar la asignatura, se requiere promocionarla bajo las siguientes condiciones:

Asistencia a clases teórico-prácticas: 80%

Aprobar el 80% de trabajos prácticos (con recuperación)
Aprobar con nota 7 a 10 el 100 % de las evaluaciones parciales (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 (con instancias de tutorías permanentes).

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" (Gusdorf, 1969, p.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 re construcción 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, 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 que se une 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, 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 político 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, 2000, p.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 enseñanzas 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, p.73). Al respecto, Bourdieu (1997) propone "poner en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales".

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 sustantivas de las integrantes del equipo de cátedra, es efectuar el apoyo y acompañamiento de las/os estudiantes a través de múltiples

intermediaciones, con el afán de que logren seguir desarrollando y profundizando sus capacidades de análisis y reflexión permanentes para la resolución de problemas, para la adaptación a situaciones imprevistas propias de los escenarios institucionales y sociales, para trabajar en equipo, para organizar y planificar, para evaluar sus actuaciones, para asumir de manera autónoma y con responsabilidad ética 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" (Beillerot, 1998; Barbier, 1999) propia de una Pedagogía de la Formación (Ferry, 1996, 1997; Filloux 2000; Souto, 1999).

PROPOSITOS

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

Movilizar la responsabilidad personal en todas las acciones que se propongan tanto desde el ámbito universitario como desde el Nivel Superior donde realizarán sus prácticas de enseñanza.

~~Alentar el compromiso y la responsabilidad en su propio proceso formativo, poniendo el acento en la reflexión personal y grupal de las distintas situaciones que vivencien en el trayecto de práctica.~~

Promover la observación atenta de los procesos 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.

~~Alentar la elaboración y evaluación de alternativas en dispositivos de enseñanza y de formación explicitando y fundamentando los criterios de toma de decisiones que, al vincular forma y contenido, respeten singularidades y optimicen el aprovechamiento del tiempo y recursos.~~

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.

ESTRATEGIAS DE TRABAJO

Estrategias Didácticas coordina las prácticas de enseñanza en instituciones de Nivel Superior de los futuros 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 las/os 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 general y 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.

Desde nuestro posicionamiento, el lugar que ocupan las/os estudiantes 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 clases en el espacio curricular que se le haya cedido, cumpliendo con las obligaciones de planificación y preparación en tiempo y forma.~~ En este último punto conviene aclarar que, el espacio curricular al que podrá acceder cada practicante en el IFD, dependerá de la/s asignatura/s afín/es que tenga aprobada/s en el Universidad. En este sentido, la posición del equipo de cátedra es que las/os estudiantes concurren a las instituciones educativas de Nivel Superior, en las mejores condiciones académicas posibles para intervenir.

Intentamos llevar adelante una propuesta de formación de profesores que se acerque a un dispositivo grupal de formación, alentando la autoformación continua para el desarrollo integral de sus capacidades.

Dentro de 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/o 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 disponen 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, potenciando sus cualidades positivas y, al mismo tiempo, colaborando en la superación de las dificultades que se les presenten.



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, 2006, p.76)

Compartimos en este sentido los aportes 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 aún 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.¹

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.

EVALUACIÓN

Es un momento más dentro del proceso de análisis reflexivo, se tomarán en cuenta todas las acciones y observaciones realizadas a diario tanto dentro como fuera del ámbito universitario. 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 del trabajo, los ensayos de prácticas y las tareas que se realicen intra y extra aula, la




(Dra. Mazza Diana programa Didáctica II Estrategias y Técnicas de Organización Educativa. UBA).

RES. H. N° 0820/18

observación y la entrevista personal, la producción de trabajos, planes, informes, proyectos, que hagan a su función profesional.

Las instancias generales de evaluación, controles de lectura, elaboración de trabajos prácticos relativos a los análisis textuales de la bibliografía, serán procesualmente indicativos del avance que los/as estudiantes puedan realizar durante el desarrollo de la asignatura. Se tendrán en cuenta como criterios, el nivel de producción, además de su cumplimiento en tiempo y forma según lo previsto desde la cátedra.

La acreditación se basará en el proceso de desarrollo de los diferentes ejes que constituyen la asignatura 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.

CONTENIDOS

I La especificidad del Nivel Superior

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 e institucionales de formación de profesorado. Organización de los espacios curriculares en el tercer nivel de enseñanza.

BIBLIOGRAFIA

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; "Hacia un referencial de capacidades profesionales de los egresados de los profesorados".~~

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 complejidad del acto educativo. La estrategia como intervención e investigación formativa

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. Diferencia y subjetividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Teoría y práctica de las estrategias pedagógico didácticas de intervención. Componentes situacionales y estructurantes de las estrategias didácticas. Relación forma-contenido y construcción metodológica. Validación socio cultural de contenidos, formas y bibliografías. Selección y análisis de la oferta editorial. Investigación Formativa

BIBLIOGRAFIA

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

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción Social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

~~Bourdieu, P y Gros, F. (1990) Los contenidos de la enseñanza. Principios para la Reflexión. En *Revista de educación*, 292, (pp. 417- 425)~~

Camilloni, A. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Cupich Zardel (2008). *Pluralidad. Alteridad y la Subjetividad como consentimiento*. Policopiado

~~Chartier, R. (1996). *Foucault, de Certeau, Marin. Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial~~

Davini, M. C (2009). Métodos de enseñanza: andamios para la acción. En *Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

de Anquín, A. (2000). Sobre las estrategias didácticas. Salta. Policopiado. (www.estrategiasdidacticasunsa.wordpress.com)

Dossiers Sanos, Santos y Sabios: Pobreza y Educación (2004). En *Cuadernos de Pedagogía N° 12*. Rosario: Libros del Zorzal.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educación la Mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO, OSDE.

Edelstein, G. 2014). *Formación Práctica del profesorado. Más allá del ritual. Otros guiones, otras escenas*. Policopiado

Foucault, M. (1992) *Microfísica del Poder* (2da ed.). Madrid: (Colección Genealogía del Poder) La Piqueta.

HUMANITAS CEDEPO (1988) *Técnicas participativas para la Educación Popular*. (7ª ed.). Buenos Aires: Alforja

Terigi, F (2008). Lo mismo no es lo común. La Escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante ediciones

Sáenz Obregón, J. (2007) La escuela como dispositivo estético. En Frigerio, G y Diker, G. (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. (1a. ed.). Buenos Aires: Del Estante ediciones.

III Dispositivos como formas intervención

El dispositivo -y la relación teoría-técnica- definido desde distintos enfoques: dispositivo grupal; 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. Grupo, grupalidad. Coordinación de procesos. Con-formación de pensamiento crítico reflexivo.

BIBLIOGRAFIA

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*. Buenos Aires: Manantial / FLACSO, OSDE.

Morin, E. (1998) *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador.

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

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

Souto, M. (2000). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Souto, M. (2000). *El dispositivo pedagógico como artificio*. Conferencia inédita. Buenos Aires.

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

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 diferencia. Lógica de profecías y trayectorias. La selección en función de las competencias. La evaluación como discriminación: social, económica, política. Análisis de evaluaciones de la calidad: Pisa; Enseñar.

BIBLIOGRAFIA

Calero, J. y Choi, A. (2012) *La evaluación como instrumento de política educativa.* Secretaría de Estado, Presupuestos y Gastos. Instituto de Estudios Fiscales.

Celman, S. (2004). Evaluación y compromiso público en la Argentina de los noventa. En Alba, A. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Ediciones especiales

Documentos varios de evaluación de la calidad, nacional e internacional: Evaluación PISA y Operativo Enseñar.

Gimeno Sacristán, J. (1994) La Evaluación en la enseñanza. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y Transformar la enseñanza.* (5ª ed.) Madrid: Morata.

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

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

Pérez Gómez, A. (1985) Modelos Contemporáneos de evaluación. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza su teoría y su práctica.* Madrid: AKAL

Perrenoud, P. (1984) *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid: Morata, S. L.

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

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

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. Buenos Aires: Aique. UBA.

Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Buenos Aires: Paidós.

Ardoino, J. (1974). Prefacio. En Lobrot, M. *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanista.

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 otro (1988). Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela. En *Cuadernos de Formación Docente N° 5*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Barco, S. (1987). La práctica de la enseñanza: ¿residuo o construcción? En *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: AGCE

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

Bourdieu, 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.

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

Castel, R. (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

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.

Díaz Barriga, A (1985) *Didáctica y Curriculum*. México: Nuevaomar

Edelstein, G y Aguilar, L. (comps.) (2004) *Formación docente y reforma*. Córdoba: Brujas

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

Enríquez, E. (2002). La institución y las organizaciones en la educación y la formación. En *Formación de formadores N° 12. Novedades Educativas*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

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

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

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

Frigerio, G. (1992) Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina. En *Propuesta Educativa 4(6)*. Buenos Aires.

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*. Buenos Aires: Novedades Educativas. CEM

Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

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

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

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

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

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

Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu

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

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

Heinich, N. (1997). *Norbert Elías. Historia y cultura en occidente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Jordan, F. (2001) Principio de alteridad e ilusión de autoprotección. Tientos para la supervivencia de la pedagogía. En *Cuadernos de Pedagogía*, N°(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*. Barcelona: Laertes.

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

Larrosa, J. (2000) *Pedagogía profana*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.

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. Buenos Aires: Aique. UBA

Martínez Bonafe, J. (1998) *Trabajar en la escuela*. Madrid: IICE. UBA.

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

Neufeld, M. y Thisted, J. (1999). *De eso no se habla....* Buenos Aires: Eudeba.

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

Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pichon Riviere, E. (1974). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Popkewitz, T. (1990). *Formación de profesorado*. España: Universidad de Valencia.

Porlan, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla. España: Diada.

Rattero, C. (2001). ~~Del cansancio educativo al maestro antidesestino. En *El Cardo. Entre Maestros y maestras. Área Didáctica*, 4. Argentina: FCE. UNER (Universidad Nacional de Entre Ríos)~~

Remedi, E. (1985). *Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método*. México: Tecnología Educativa.

Rockwell, E. (1980). *De huellas, bardas y veredas*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La Escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1986) y Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

Sanjurjo, L. (2.002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

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

Sanjurjo, L. (2.005) 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. 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*. Buenos Aires: Noveduc

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. En *Revista Educación*, 27. España: Ministerio Educación y Ciencia.

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

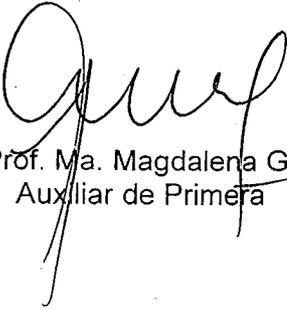
Tadeo da Silva, T. (2001). Un manifiesto posestructuralista para la educación. En *Cuadernos de Pedagogía*. IV(8). Rosario.

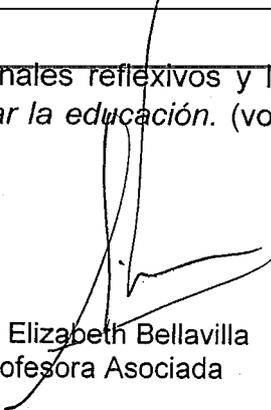
Tamarit, J. (dir.) (2002). *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

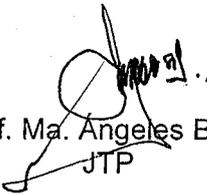
Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Varela, J. y Álvarez 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). Madrid: Morata.


Prof. Ma. Magdalena González
Auxiliar de Primera


Mg. Elizabeth Bellavilla
Profesora Asociada


Prof. Ma. Angeles Bensi
JTP