

DIVERSIDAD EDUCATIVA Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Carmen García Pastor
M^a José Navarro Montaña
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El propósito de esta comunicación es plantear no sólo las perspectivas de futuro ante la reforma que la educación superior va a experimentar ante el reto de la

citation and similar papers at core.ac.uk

brought t

provided by idUS. Depósito de Investigación U

cuenta que la homologación de los títulos de los/as estudiantes europeos no debe suponer una homogeneización de las diferentes formas de pensar y actuar en ámbitos como la educación sino, por el contrario, un intercambio de éstas que propicie el necesario debate intelectual sobre formas de educación más democráticas en una Europa multicultural.

En esta línea, queremos explicitar nuestra preocupación por determinadas tendencias que se desprenden de la traducción de las directrices europeas, muy especialmente aquellas que insisten en una vinculación de la teoría y la práctica, tomando como criterio las necesidades del mercado laboral, más que la propia realidad social, muy diferentes en cada uno de los estados miembros. Se plantea, asimismo, la necesidad de traducir el contenido de los planes de estudio en una serie de competencias profesionales que consagra un modelo jerárquico de conocimiento hoy cuestionado por desconsiderar el valor del conocimiento emergente de la propia práctica profesional. Así, en el ámbito de la educación se viene insistiendo en la necesidad de formar “prácticos reflexivos” en oposición a la tendencia asumida por la perspectiva técnica de formar “técnicos competentes”, habiéndose dado argumentaciones muy diferentes a la necesidad de considerar en el ámbito de la educación la dependencia de ésta de los valores que informan los fines y, por tanto, las bases movedizas del conocimiento en el que se fundamenta la práctica profesional.

Sería necesario recordar que somos conscientes en la actualidad, más que en ningún otro momento de nuestra historia, de que el conocimiento no es certeza y que, por tanto, nunca fue más necesaria la reflexión, un papel que incumbe especialmente al ámbito de las Ciencias Sociales. La universidad que se ha configurado como la institución que monopoliza el saber en los dos últimos siglos, está llamada a reconsiderar su papel dentro de un debate más amplio del que viene representado por la necesidad de Convergencia Europea, que insiste más su misión de contribuir al desarrollo social a través de su vinculación con el sistema productivo que en su responsabilidad con respecto a la configuración de la identidades profesionales.

LA CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

No concebimos la enseñanza superior como enseñanza de competencias, sino como una enseñanza que parte de la comprensión de los supuestos que sustentan las acciones que denominamos prácticas profesionales, y que incluye su propio cuestionamiento. Es decir, entendemos la necesidad de poner mayor énfasis en la reflexión sobre estas prácticas, que en el desarrollo de conductas caracterizadas como competentes según perfiles profesionales predeterminados de acuerdo con criterios de racionalidad técnica. Si esta concepción se toma en serio, la organización y el contenido de los programas de formación requieren una revisión y la metodología debe propiciar un aprendizaje reflexivo. La necesidad de un aprendizaje reflexivo en la educación superior debe plantearse, al menos por tres razones fundamentales (Bronckbank y McGill, 2002: 89):

- En primer lugar, la realización consciente de una práctica reflexiva permite al docente aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla potencialmente y aprender de ella. La práctica no sólo hace referencia a la enseñanza propiamente dicha, sino también a la motivación del estudiante, la investigación y el estudio, planificación y puesta en práctica del programa de la asignatura.
- En segundo lugar, al desarrollar una práctica reflexiva puedo, como docente, descubrir, desvelar y articular mi actuación con la visión del aprendizaje que se derive de esa reflexión. Mediante el desarrollo de la práctica reflexiva en las clases se aprende sobre el procedimiento de la práctica reflexiva.
- En tercer lugar, hacer accesible a los/las estudiantes la práctica reflexiva les permite ser más conscientes de sus propios enfoques del aprendizaje y, por tanto, promover un aprendizaje críticamente reflexivo, mediante la reflexión sobre su práctica, así como el aprendizaje sobre su propio aprendizaje.

Nos parece que, en nuestro caso, la reflexión sobre los supuestos que informan la práctica educativa deben cuestionarse en relación con el derecho a la educación y las oportunidades que debe ofrecer el sistema educativo para capacitar a sus ciudadanos para la participación activa en una sociedad democrática. Esta relación fundamental está en la base de los contenidos que desarrollan las asignaturas relacionadas con la educación especial y la diversidad educativa, en las que trabajamos, puesto que consideran la situación de los grupos que, históricamente, han permanecido en una situación de desventaja no sólo social sino también educativa. A este respecto nos parece sensato que cuestionemos la capacidad de nuestros programas para responder a la responsabilidad de ayudar a los/as estudiantes a adquirir el conocimiento, las habilidades, las actitudes y las disposiciones necesarias para que por sí mismos puedan analizar la realidad social donde ejercen su práctica profesional y desarrollar una acción educativa responsable.

PARTIR DE LA REALIDAD DE NUESTROS/AS ESTUDIANTES

Nuestra experiencia en la docencia universitaria nos ha hecho ser conscientes de que en nuestras asignaturas de “Educación Especial” y “Diversidad”:

- a) Tratamos temas referidos a contextos que no son familiares para una parte importante nuestros/as estudiantes.
- b) Tenemos unos programas de formación que han dedicado poca atención a la sensibilización de los/as estudiantes en sus propios prejuicios y valores.
- c) Los programas están orientados a preparar a los/las estudiantes para la educación de alumnos/as como “ellos”, no a los “otros”.

Como han explicado Melnick y Zeichner (1998), no sólo nuestros/as estudiantes, nosotros/as mismo/as, los docentes, somos como ellos, es decir, también estamos limitados en nuestras experiencias y comprensión de las situaciones sobre las que les enseñamos. Así nuestros programas corren el riesgo de ofrecer una *orientación monocultural* que perpetúa el tipo de enseñanza que históricamente ha beneficiado a las clases medias, en detrimento de otros grupos sociales, lo cual es en sí mismo una contradicción con las habilidades, actitudes y disposiciones que pretendemos que nuestros/as estudiantes adquieran. Además, señalan estos mismos autores que en nuestras propias instituciones se hace visible la falta de compromiso con la diversidad (a través, por ejemplo, de las políticas de admisiones o de la falta de flexibilidad de nuestros programas para adaptarse a determinadas circunstancias de los/as estudiantes). Zeichner codirigió entre 1990 y 1995 un proyecto titulado *Educating Teacher for Cultural Diversity*, con el propósito de llevar a la práctica en los programas de formación una atención más explícita a la diversidad. En los planteamientos de este proyecto se llegó a la conclusión de que se debían abordar tres tipos de problemas diferentes:

- Selección: El primer objetivo estaba dirigido a incentivar la diversidad en la propia facultad de educación.
- Socialización: El segundo objetivo trataba de implicar al personal de la facultad, ayudándoles a examinar sus propias actitudes y aprender y asumir las implicaciones para su propia práctica.
- Ambiente institucional: El tercer objetivo trataba de establecer colaboración institucional con organizaciones dedicadas a responder a las necesidades de minorías marginadas.

Dentro de este último objetivo, este proyecto estableció un consorcio con el *Urban Education Program*, desarrollado por la Asociación de Colleges del Medio Oeste (UEP), que viene organizando cursos en educación multicultural y para alumnos con limitaciones en el uso del inglés desde 1963. Así se posibilitaba a los/as estudiantes universitarios acceder a los contextos en los que estos cursos se desarrollan. Nos interesa, sobre todo, destacar aquí las habilidades y actitudes que se trataban de desarrollar:

- Toma de conciencia de la propia perspectiva.
- Atención a los otros.
- Habilidad para colaborar y comunicarse con otros.
- Búsqueda de recursos (ideas provenientes de fuentes diferentes).
- Apertura al cambio.
- Comprensión de las dimensiones culturales de las vidas de los otros y su impacto sobre el aprendizaje.

- Habilidad para analizar sistemas educativos y su impacto sobre el ambiente de aprendizaje.
- Sentido de la autoconfianza equilibrado con el coraje para cuestionarse aspectos relativos a uno mismo/una misma y a la escolarización.

Estas habilidades y actitudes no son diferentes a las que nos hemos planteado conseguir en nuestras asignaturas, ni a los supuestos implícitos en su consecución que, como señalan Melnick y Zeichner, se centran en la necesidad de conectar el desarrollo profesional con la promoción de la equidad y la justicia social. Este aspecto lo desarrolla más ampliamente Zeichner en otro trabajo (1993) en el que explica en qué medida el desarrollo profesional suele estar desconectado de los propósitos más amplios de la educación en una sociedad democrática. Esta desconexión nos hace olvidar que toda acción de enseñar tiene consecuencias personales, académicas y sociales, y que si se pretende una reestructuración de las escuelas para que éstas respondan a la diversidad, deberemos tener en cuenta no sólo las dimensiones personales y académicas, sino también las implicaciones sociales que tiene la acción educativa. Esto es, el cómo las acciones cotidianas del profesorado están implicadas en el desafío o el apoyo de la opresión y la injusticia, referidas a clase social, raza, género, preferencias sexuales, religión y otros factores, que necesitan constituirse como una parte central de sus reflexiones.

Trabajos como los de Zeichner y otros (1998) reflejan el creciente interés por la revisión de los programas de formación, y el empeño por la búsqueda de principios institucionales y programáticos que puedan ser asumidos por instituciones y asociaciones vinculadas a la educación (facultades de educación y asociaciones de profesores). Así como por la búsqueda de procedimientos que sirvan para acercar los programas a las comunidades (Gringer y Golfarb, 1998; Young, 1998, Kleinfeld, 1998).

En línea con estos planteamientos, asumimos que las prácticas profesionales deben fundamentarse en una combinación de valores, hechos y supuestos con potencial para afrontar la acción educativa desde un análisis reflexivo, que debería incluir la caracterización de las situaciones estructurales que originan las desigualdades, más que limitarse a señalar las “necesidades especiales” de determinados alumnos y alumnas.

Entendemos que las políticas de atención a la diversidad, enmascarada en un lenguaje progresista, han convertido la aspiración de “tener en cuenta a los alumnos tal y como son” en una situación peligrosa, por la forma de considerar las diferencias, entendiéndolo con Laval (2004) que: *La “atención a las diferencias” se transforma entonces en la “asignación de las diferencias” en el pensamiento de los teóricos que encierran apresuradamente a los alumnos en categorías miserabilísticas y estigmatizantes* (p. 299). La respuesta a las necesidades especiales y las medidas de atención a la diversidad se han presentado como la imposición de nuevos valores asociados a lo diverso, lo diferente, lo individual y lo local, incorporando un discurso que se distancia de los valores clásicos de universalidad, de emancipación y de igualdad, haciéndolo compatible con los intereses de las tendencias neoliberales asociados a una defensa de los intereses personales –los de las familias y su derecho a unas instituciones que respondan a las necesidades de la

realización personal de sus hijas e hijos-. Un modelo de respuesta a las necesidades, en las que se pretende que el administrado pase a convertirse en usuario, lo que significa que, en el contexto en que opera este modelo, se convierte en un casi cliente dentro de la lógica liberal que aplaude estas iniciativas que, paradójicamente, en su sentido original responden a aspiraciones progresistas.

NUESTROS PROPÓSITOS EN RELACIÓN CON UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA REALIDAD

Nos vemos, pues, ante una situación en que resulta necesario desenmascarar este discurso, lo que nos lleva a plantear a nuestros/as estudiantes la necesidad de un análisis crítico que resulta difícil realizar sin desarrollar un trabajo “arqueológico”. Se trata, en primer lugar, de descubrir la procedencia de sus propias ideas, no simplemente de incrementar su conocimiento sobre el pasado, sino de que descubran hasta qué punto sus ideas pueden ser una herencia legada por otros que ni siquiera conocen, sólo de este modo les será posible plantearse hasta donde están dispuestos/as a asumir este legado, sin cuestionar sus implicaciones en el modo en que se abordan las soluciones a los problemas educativos en relación con la diversidad, las diferencias y la desigualdad.

Partir de una reflexión sobre la desigualdad de beneficios que obtienen unos individuos y otros de la educación no es difícil, basta con hacer a nuestros/as estudiantes la siguiente pregunta ¿por qué estáis aquí? ¿dónde y por qué no están con vosotros/as esos compañeros y compañeras de primaria y secundaria? ¿qué pasó con ellos/as? Estas preguntas son necesarias puesto que como señala Connell (1999) *Los universitarios son, casi por definición, personas que de hecho han sido bien tratadas por el sistema educativo. Nunca deberían olvidar que otras muchas han sido peor tratadas* (p. 11). Tomar conciencia de que tanto nuestros/as estudiantes como nosotras tenemos algo en común que no separa de otras personas que no acceden a la universidad, nos parece un punto de partida importante para asumir el estudio de la realidad incorporando las voces de los que no están, su propia visión de la realidad y no sólo la nuestra.

El estar en un aula universitaria, pese a las dificultades que cada cual haya tenido que superar, evidencia que, en definitiva, hemos obtenidos mayores beneficios que otros del sistema educativo. Un hecho que por si mismo nos identifica frente a esos “otros” que no están y por tanto nos lleva a considerar que esos “otros” hablen de la escuela como algo que en algún momento dejó de interesarles, expresiones tales como “se quitaron”, “no les gustaba estudiar”, “no se esforzaban”, “es que no podían” traducen hasta qué punto el fracaso escolar está asociado a la capacidad y al mérito, hasta qué punto se desconsideran las circunstancias que hacen que un individuo abandone la escuela. Es decir, hasta qué punto nuestros/as estudiantes han asumido los supuestos meritocráticos y consideran un hecho de justicia estar donde están. Efectivamente, tienen una visión del significado del sistema educativo, indisociable de su “buen trato” en él, que no viene sino a reforzar una idea de justicia que relaciona su posición a sus propios méritos personales.

NUESTRA EXPERIENCIA DOCENTE

Nuestra experiencia nos ha llevado a plantearnos las actitudes de partida de nuestros/as estudiantes hasta hacer evidente cómo de un modo inconsciente, en nuestra práctica docente, dedicábamos una parte importante de nuestro tiempo a trabajar sobre ellas, no como un objetivo premeditado sino por pura coherencia con el contenido de los temas tratados. Nuestro trabajo en colaboración en la preparación y desarrollo de nuestros programas nos ha permitido explicitar la importancia que le dábamos al cambio de actitudes, más allá del mero conocimiento de los contenidos. Tal colaboración ha implicado el conocimiento de una serie de actividades de clase que las profesoras implicadas realizábamos habitualmente para conseguir tales propósitos, de ahí que pensáramos en la necesidad de dar a estas actividades la importancia debida en el desarrollo de nuestras materias y de investigar sobre el impacto que tenían en nuestros/as estudiantes.

PROFESORAS QUE INVESTIGAN

Pensamos que, en nuestra actividad investigadora, nos habíamos dedicado a investigar sobre la práctica profesional profesores y profesoras de otros niveles educativos, que habíamos promovido entre ellos y ellas la idea de que debían ser investigadores e investigadoras, pero que esto que les decíamos no lo habíamos puesto en práctica nosotras mismas, investigando sobre nuestra propia práctica. Lo mismo que les ocurre a los profesores y profesoras de otros niveles educativos con los que trabajamos, descubrimos que no éramos muy proclives a hacer registros que hicieran posible la reflexión sobre nuestra práctica y sus efectos: diarios, anecdóticos, comentarios, registro de incidentes críticos, etc. Sí nos habíamos preocupado por recoger información de los /las estudiantes para saber su opinión sobre el desarrollo de nuestras asignaturas, pero sin que en ellas insistiéramos sobre aspectos relacionados sobre sus propios cambios de actitud.

Por todo ello, conscientes de la necesidad de que explicitación de los prejuicios con los que cada estudiante mira a “esos otros”, y el cambio de actitud que esperamos en consecuencia, se ha convertido desde hace años en un propósito a conseguir para el que hemos puesto en práctica diferentes estrategias, consideramos necesario investigar sobre ello. Para ello tomamos como punto de partida nuestra propia posición, esto es, entendemos que, como docentes, estamos asumiendo una serie de esquemas fundamentales en nuestra práctica que nos llevan a tomar decisiones para responder a las necesidades que percibimos en nuestras clases, como consecuencia tanto de nuestros propios propósitos como del contexto en el que enseñamos. Somos conscientes de las dimensiones no sólo personales y académicas, sino también sociales, implicadas en nuestras acciones y consideramos que el conocimiento que se está generando, desde nuestra propia reflexión sobre la práctica docente, debería ser considerado en la misma medida que se ha considerado el “conocimiento práctico” que emana de toda práctica educativa, sin desvincularse del “conocimiento experto” derivado de las investigaciones que desarrollan nuestros colegas.

Un hecho constatable en la investigación realizada por docentes, según Cochran-Smith y Lytle (2002), es que éstos/as se vuelven más crítico/as, más

perceptivo/as frente a los problemas de equidad, jerarquía y autonomía y frente al modelo tecnocrático dominante en la mayor parte de la práctica educativa, y que parecen adquirir la potencialidad de resistir a lo que Apple (1986) llamaba los *mandatos inhabilitadores*. Lo cual nos parece que es un aspecto muy a tener en cuenta en el contexto de la educación superior, en el que las fórmulas que buscan la eficacia y la calidad, pueden adoptar la forma de estos *mandatos inhabilitadores* en detrimento de una verdadera mejora de la práctica docente universitaria.

Nuestra investigación puede ser considerada en la línea de Cochran-Smith y Lytle (2002) denominan *enseñantes que investigan* o *investigación realizada por docentes*. Estas expresiones aparecen como un término paraguas para describir una amplia gama de actividades, muchas de ellas derivadas de la investigación-acción, conservando el objetivo de democratizar y desmitificar aquella investigación que no lleva a un crecimiento efectivo de la comprensión profesional y de la mejora de la práctica. Nuestra condición de profesore/as de universidad hace que dentro de los presupuestos de esta de investigación mantengamos ciertas diferencias. La primera y fundamental es que no se plantea una colaboración entre enseñantes (de niveles de enseñanza no universitaria) e investigadore/as de la universidad, sino que nosotros/as mismos somos enseñantes e investigadore/as. No tener que romper las barreras existentes entre docentes e investigadores no puede considerarse una desventaja, por el contrario creemos que es una oportunidad extraordinaria para mejorar nuestra docencia. Además se mantienen otras características de esta línea de investigación:

- La colaboración se mantiene puesto que trabajamos en grupo.
- El grupo se forma con la finalidad de mejorar la enseñanza.
- El propio grupo incluye los conocimientos sobre investigación que le permite plantear un trabajo sistemático del que se deduzcan implicaciones para realizar cambios.

Si como definen estas autoras, la investigación de los docentes es una forma de cambio social a través de la cual individuos y grupos colaboran para comprender y transformar sus clases, sus escuelas y sus comunidades educativas, estamos en esta línea tratando de comprender y transformar nuestras clases en la universidad. Al hacerlo cuestionamos nuestro propio conocimiento como profesore/as de universidad, implicándonos en nuevas formas de producirlo, potenciando nuestro desarrollo profesional como docentes y asumiendo que la investigación es intrínseca a la tarea de enseñar, en la idea de que precisamente, nosotros/as como investigadores en educación, deberíamos ser los primeros en asumir este principio.

EL MARCO DE DESARROLLO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Cuando iniciábamos este proyecto de trabajo, surgió una oportunidad de que este adoptará la forma de un *Proyecto de Innovación en la Enseñanza Universitaria*, dentro de una convocatoria que a tal fin hizo el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Aunque la financiación que se proporciona es mínima, el hecho de tener que presentar anualmente un proyecto y una memoria a final de curso nos permitía un mayor compromiso en el propósito de formalizar nuestra propuesta, al mismo tiempo que se nos facilitaba la diseminación de los resultados obtenidos, mediante la publicación de un artículo anual en la

Revista de Enseñanza Universitaria (García Pastor, C. y Navarro Montaña, 2000; García Pastor, C. et al., 2002). Por lo tanto, incorporándonos a las convocatorias anuales de este programa, venimos desarrollando este trabajo desde el curso académico 1999-2000 un equipo de profesoras que impartimos asignaturas relacionadas con la Educación Especial y la Diversidad en las titulaciones de Pedagogía, Psicopedagogía y Maestros. Cada una de las convocatorias ha supuesto una fase del desarrollo de la investigación que ha venido configurada por nuestro interés en algún tema concreto:

- 1999-2000: “Reflexiones sobre la atención a la diversidad: Una experiencia con alumnos de psicopedagogía”.
- 2000-2001: “Cambios de actitudes en los alumnos que cursan las asignaturas de Educación Especial”.
- 2001-2002: “¿Qué enseñan y qué aprenden los estudiantes en las clases?”.
- 2002-2003: “Practicar la diversidad: una experiencia con estudiantes de ciencias de la educación”.
- 2003-2004: “Fomentar actitudes positivas hacia la diversidad como objetivo de la formación de los futuros pedagogos/as”.
- 2003-2004: “Practicar con sentido: el sentido formativo de las prácticas de enseñanza”.

Hemos intentado, además, extender esta iniciativa a un trabajo de colaboración con otras universidades, por ello presentamos un proyecto coordinado a la convocatoria de Proyectos I+D, con las Universidades de Las Palmas, las Islas Baleares y La Coruña, con el propósito de seguir avanzando sobre esta línea de investigación. A pesar de que identificamos nuestro trabajo con los objetivos específicos contemplados en dicha convocatoria –que hacen referencia al desarrollo de la *Cohesión Social* y, más específicamente, a los relacionados con *Cuestiones de distribución y exclusión social, Políticas sociales y de seguridad y Calidad de vida*, así como a los relacionados con la *Ciudadanía, identidad e integración social*, en el ámbito de estudio de las Ciencias Sociales, y en los objetivos generales contemplados en el Programa Nacional de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas-, nuestro proyecto fue desestimado. No por ello, sino más bien como consecuencia de ello, queremos que consideréis los profesores y profesoras, participantes en las jornadas de Universidades y Educación Especial, la potencialidad de esta línea de trabajo, de la que nosotras hemos extraído consecuencias importantes para nuestra práctica docente²⁵.

DESIDERATA

La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior supone un reto que nos plantea la necesidad de desarrollar

²⁵ Los resultados del proceso de investigación desarrollado hasta el 2003 pueden consultarse en el Informe de Progreso. *Docentes que investigan: Prácticas de enseñanza en las asignaturas de Educación Especial y Diversidad*, documento sin publicar que puede ser solicitado a las autoras de esta comunicación.

proyectos de investigación coordinados con otras universidades, la introducción del crédito europeo es un proceso que ha de llevarse a cabo con la máxima colaboración y coordinación aún teniendo en cuenta la diversidad de cada contexto y la autonomía universitaria. Este trabajo de colaboración entre profesores y profesoras de nivel universitario debería estar orientado a la adecuación de nuestras enseñanzas a las exigencias que surgen no sólo como consecuencia que la Convergencia Europea, sino a la necesidad de profundizar en una nueva concepción de la formación inicial que deben recibir nuestros/as estudiantes, algo que va más allá de un recuento de horas presenciales y no presenciales, de desarrollar listados de competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- Brockbank, A. y McGill, S. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia*. Madrid: Morata.
- Cochran-Smith y Lytle (2002). *Dentro/fuera. Docentes que investigan*. Madrid: Akal.
- García Pastor, C. et al. (2002). Cambios de actitudes en los alumnos que cursan las asignaturas de Educación Especial. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 19, 63-87.
- García Pastor, C. y Navarro Montaña, M. J. (2000). Reflexiones sobre la atención a la diversidad: una experiencia con alumnos de psicopedagogía. *Revista de Enseñanza Universitaria*, número extraordinario, 287-299.
- Gringer, J. y Golfarb, K. P. (1998). Moving teacher education in/to community. *Theory into Practice*. 37, 2,131-139.
- Kleinfeld, J. S. (1998). The use of Case Studies in Preparing Teachers for Cultural Diversity. *Theory into Practice*. 37, 2,140-147.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Melnick, S.L. y Zeichner, K. M. (1998). Teacher Education's Responsibility to Address Diversity Issues: Enhancing Institutional Capacity. *Theory into Practice*. 37, 2, 88-95
- Zeichner, K. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. *Journal of Education for Teaching*, 19, 1, 5-20.
- Zeichner, K. y Hoefft, K. (1996):Teacher socialitation for cultural diversity. In J. Sikula (Ed.): *Handboock of research on Teacher Education* (2nd ed.). New York: McMillan. 527-547.
- Zeichner, K. et al. (1998). A research informed vision of good cultural practices in multicultural Teacher Education: Design Principles. *Theory into Practice*. 37, 2, 164-171.
- Young, L. S. (1998). Care community, and context in a teacher education classroom. *Theory into Practice*, 37, 2,105-113.