

CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DEL CONOCIMIENTO; UNA PRÁCTICA DE AULA.

Marcela Betancourt Sáez

Académica

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Resumen:

Esta ponencia aborda la importancia y necesidad de generar prácticas democratizadoras de aula para la construcción del conocimiento escolar. De este modo se posiciona a la formación de profesores como la instancia fundamental para conseguir competencias generadoras de prácticas democratizantes en los futuros pedagogos, y se evidencia la importancia de formar en las escuelas niños y niñas que han construido su propio conocimiento de manera crítica y reflexiva. Asimismo se posiciona a la innovación Educativa como una herramienta que posibilita prácticas constructoras de una escuela comprensiva.

Palabras clave: escuela, democratización del aula, innovación, formación inicial docente, currículum, educadores, pedagogos, construcción democrática del conocimiento.

Abstract:

This paper is about the important and need to introduce democratic practices in the classroom, as a way to build knowledge at school.

Consequently, teaching formation becomes a fundamental issue to get competences to start democratic practices in future teachers. Furthermore, it is evident how important it is to educate reflective and critical knowledge builder children at school.

Similarly, teaching innovation is seen as a tool to make constructive practices of a comprehensive school.

Key words: school, build democratic classrooms, innovation, initial teaching training, curriculum, teacher, educationalist, knowledge democratic build.

Objetivos

1. Complejizar la noción de construcción democrática del conocimiento, como una práctica posible en el trabajo de aula.
2. Reflexionar sobre el sentido de la formación inicial docente como herramienta fundamental de la práctica democratizadora del conocimiento.
3. Posicionar a la innovación pedagógica como una tarea de reflexión sobre la práctica y de profesionalización docente.

Desarrollo del Tema

¿Es posible democratizar la práctica de aula?

Esta pregunta parece rondar los diferentes ámbitos de la pedagogía. Muchos son los organismos especializados en investigación e intervención educativa, como también los autores y pedagogos que se hacen esta pregunta y que, por lo demás, intentan responderla. La reflexión frente a la posibilidad de democratización del aula no puede centrarse solamente en responder a la pregunta de si es posible o no la práctica democrática dentro de la sala de clases; sino en evidenciar las formas reales de democratizar las aulas a partir de las condiciones existentes, y de que todos los participantes del proceso desarrollen sus interrelaciones bajo un concepto democrático y reflexivo.

Definitivamente desde esta problemática “saltamos” a otra pregunta fundamental ¿cómo democratizar el aula si tanto docentes como alumnos han adquirido roles pre establecidos que los instalan en una forma de comportamiento alejada de la práctica democrática planteada incluso por los planes y programas? Entonces se debe realizar una profunda reflexión sobre cuáles son las posibilidades y los medios para construir una situación educativa que permita reales acciones democratizadoras y que contribuya a formar alumnos autónomos y críticos mediados por docentes reflexivos y activos frente a los procesos educativos.

En definitiva: cómo conseguimos que la educación no sea la gran reproductora del sistema reinante, en donde prevalece el orden social estratificado, el juicio evaluativo entre unos y otros –centrado sobre todo en el pre juicio-, los abusos de jerarquía, las desigualdades sociales, el trabajo sin sentido y en donde el hombre o la mujer que se levantan como críticos al orden establecido son marginados incluso por sus pares

Como educadores es hoy fundamental reflexionar sobre esta realidad, que nos involucra a todos los actores de la comunidad escolar.

Es sin duda la escuela una de las instituciones sociales de mayor importancia y trascendencia dentro de los estados organizados y a la que, sobre todo, se le asigna un rol fundamental: la sociedad le entrega a sus hijos para ser educados –le entregamos a la escuela nuestros hijos e hijas con la esperanza de que los van a educar-. Es por

lo tanto éste el principal valor que se le concede a dicha institución. La sociedad toda asume que el espacio escolar es, por excelencia, un lugar de enseñanza y aprendizaje; de educación.

Dentro de las sociedades organizadas, la educación escolar se levanta como una instancia obligatoria y fundamental en el desarrollo personal. A su vez esta institución posee un rol asignado de formación del ser social. En gran medida la infancia supone un paso obligado por la escuela. Un porcentaje de horas sumamente alto es el tiempo de permanencia de los niños y niñas (al igual que los docentes) dentro de la sala de clases. A los hijos e hijas de la sociedad no se les pregunta si entre sus expectativas está el ir a sus centros Educativos, nadie se cuestiona la existencia de otra instancia para educar formalmente: ir al colegio es obligatorio.

Philip Jackson (1994) afirma que; los niños y niñas permanecen un tiempo muy largo en el ambiente uniformado de la escuela tanto si les gusta como si no. Aproximadamente 1600 horas al año en el caso de Chile. Este dato, no menor, entregado por el autor nos sirve para graficar la magnitud de permanencia en los centros Educativos ¿por qué cómo sociedad somos capaces de entregar a nuestros niños y niñas por tanto tiempo a una institución? La respuesta a esta pregunta es simple: confianza.

Como sociedad tenemos expectativas puestas en la educación; queremos que nuestros hijos se hagan parte de los valores culturales formales básicos, en conjunto con otros niños y niñas, es decir queremos que nuestros infantes “socialicen”, que sean sujetos sociales. Pero, ¿de qué sujetos sociales estamos hablando?

Michael Apple y Nancy King, en “Ideología y currículum” hacen una definición de escuela, describiendo el tipo de sujeto que ésta busca formar:

“Consideraré las escuelas como instituciones que conllevan tradiciones colectivas e intenciones humanas, las cuales a su vez son producto de ideologías sociales y económicas identificables”. (Apple y King, 1988, p. 76)

Es interesante este planteamiento, pues nos permite evidenciar que en la socialización confiada a la escuela, más allá de las tradiciones culturales existen otras “herencias” otorgadas por la institución a los infantes y que tienen que ver en muchos casos, con intereses ideológicos y hasta económicos.

El conflicto frente al planteamiento de estos autores es que en esta exposición prolongada –vvida por la infancia– a la escuela, existe a su vez una exposición prolongada (valga la redundancia) a significados de la realidad y si es cierto que las prácticas escolares están atravesadas por “ideologías sociales y económicas”, los significados asignados por la institución, también lo están.

En la práctica escolar, nos encontramos con un currículum explícito que puede ser esperanzador ya que plantea reformas educativas, equidad, inclusión, utilización de metodologías constructivistas e incluso movilidad social. Pero como señala Giroux

(1990), la enseñanza escolar está lejos de poder definirse sólo como el conjunto de ofertas de sus cursos oficiales. El currículum escolar es mucho más que eso.

La reflexión sobre qué es realmente currículum, se centra en el determinar cuáles son aquellos aspectos abarcados por la práctica escolar cotidiana, es decir, cuáles son aquellas aplicaciones que el docente hace del currículum oficial; cuáles son los significados que le asigna o de qué modo lo interpreta en la actividad práctica dentro del aula. Es decir cómo asume en su rol la propuesta curricular que se le hace.

Haciendo esta reflexión, entonces...

¿De qué hablamos cuando nos referimos a prácticas de aula democráticas?

Al hablar de democratización del aula, es interesante preguntarse qué significa democratizar las salas de clases. Tal vez podría entenderse como la importancia de que los alumnos puedan desarrollar actividades relacionadas con prácticas ciudadanas democratizadoras. Sin duda, es fundamental que los niños y niñas que asisten diaria y extensamente a las escuelas puedan practicar el ejercicio democrático y más aun organizarse democráticamente.

Pero si hablamos de democracia en el aula, el ejercicio democrático y la organización, no pueden ser todo. Para John Dewey (1971) la democracia es mucho más que la forma de gobierno, es más bien un modo de vivir la experiencia comunicada de manera conjunta. Entonces, entendiendo la instancia escolar como un espacio de construcción de conocimiento, debemos preguntarnos cómo es esa experiencia comunicada. Cuál es el conocimiento que se construye en este espacio, además de cómo se construye ese conocimiento. Es este el punto a desarrollar: cuando hablamos de democracia en el aula, hablamos de **la construcción democrática del conocimiento**.

Definir una construcción democrática del conocimiento en el aula, no es tarea fácil, sin embargo, podemos aventurarnos diciendo que existe una relación didáctica entre el alumno y el docente, que se organiza en función de la construcción del conocimiento; debemos suponer que docente y alumno desde su perspectiva y rol pedagógico, pudieran (o debieran) realizar acciones de aula igualmente influyentes en relación a la construcción de dicho conocimiento y dentro del proceso de interacciones del que forman parte.

Profesor y aprendiz, como ejes del proceso, presentando una interacción dialógica entre sí, generan la posibilidad de cimentar un conocimiento enriquecido por los aportes que ambos puedan hacer dentro del proceso. Esta práctica posiciona al estudiante como un constructor conciente de su propio conocimiento, poniendo en juego el aprendizaje adquirido desde su realidad circundante – es decir su conocimiento cotidiano- y los conocimientos formales recibidos. En esta medida el alumno goza de la posibilidad de construir un nuevo conocimiento, propio, autónomo y reflexivo.

Dicha construcción puede constituirse en un aporte fundamental a las perspectivas que el niño y la niña adquieran frente al mundo, desarrollando una cosmovisión crítica, creativa y ¿por qué no? emancipada de las configuraciones sociales establecidas. Podríamos decir, entonces, que la construcción democrática del conocimiento dentro del aula, tendría como objetivo el formar seres pensantes y críticos frente a la cultura hegemónica

Sin embargo, la escuela en muchos casos excluye del proceso de aprendizaje, el saber cotidiano de los alumnos para sobre ponerle el conocimiento escogido por ésta como pertinente, además del conocimiento propio del maestro, muchas veces con contenidos consensuales y alejados de conflictos, presentando – como señala J. Eduardo García (1998)– un conocimiento “ideológicamente neutro”.

La neutralidad de los contenidos es un tema discutible, pero sin duda, responde a la neutralidad con que se construye la propia escuela, en donde la conformación de un conocimiento crítico y reflexivo no parece ser siempre un tema de importancia, por lo menos hasta ahora.

El que el conocimiento no sea democráticamente construido en el espacio escolar es natural, más bien es una práctica naturalizada, entonces ¿cómo democratizar el aula si tanto docentes como alumnos han adquirido roles pre establecidos que los instalan en una forma de comportamiento propia del aula?

Con esto se quiere decir, que existe una práctica cotidiana que permite perpetuar esta forma de cultura escolar, existe la sedimentación de las prácticas autoritarias asignadas a la tarea Educativa, existe una política institucional que admite y refuerza el ejercicio escolar poco democrático. Seguramente la razón de esta sedimentación o posicionamiento lo encontramos en una cierta tradición escolar.

La pregunta, entonces, es cómo poder llevar a cabo una práctica docente reflexiva en una cultura escolar hegemónica y con prácticas naturalizadas.

Definitivamente, entonces, podemos señalar que es necesario replantear la formación del profesorado. El docente requiere ser formado en la reflexión – acción, es decir, la posición del profesorado frente a la práctica educativa necesita de maestros que intervengan en la formulación del currículum explícito, para esto se requieren herramientas Educativas –como conocimientos didácticos y metodológicos– que se centren en la reflexión pedagógica para hacerla propositiva y no en la “anécdota” de hacer clase, pero sin dejar de lado toda consideración de las condiciones sociales de la escolarización que, indudablemente, influyen en el trabajo en el aula.

Es necesario romper con cierta visión, todavía existente, de los docentes como una suerte de técnicos que aplican en el aula lo que otros quieren que sea aplicado. Una práctica reflexiva, supone un docente que desempeña un papel activo tanto en los propósitos como en los fines de su labor.

La problematización de la práctica docente permite una forma colectivista para asumir el rol docente y el rol alumno, lo que despoja al juicio del profesor del valor absoluto y posiciona al alumno dentro de las decisiones de aula, dicha realidad implica repartir el poder dentro de la sala de clases, derrumbando los roles estáticos. De este modo la democratización del aula se hace posible en la medida en que, se derrumba ese sedimento que caracteriza al aula tradicional y por fin docentes y alumnos ingresan a un espacio en donde pueden desarrollar efectivamente prácticas democráticas.

Sin duda, el profesor problematizador, se forma desde sus inicios, y el posicionamiento del docente como propiciador de prácticas democratizantes se configura desde la formación inicial. Es por esta razón que quienes trabajamos en esta área tenemos una gran responsabilidad al respecto, toda vez que no necesariamente estamos propiciando una “práctica problematizadora”–utilizando palabras de Paulo Freire– en los futuros profesores.

Un dato importante sobre este punto lo encontramos en el informe de la comisión sobre formación inicial docente del año 2005, aquí se señala que los estudiantes de pedagogía perciben que una parte importante del discurso de muchos de sus profesores no es coherente con sus prácticas de aula, es decir, su visión epistemológica no se ha modificado en lo sustantivo. Entonces debemos entender que también como queremos formar profesores con una reconstrucción de saberes, propiciadores de prácticas democráticas, requerimos del desarrollo de la capacidad reflexiva de los formadores de docentes, además de que dentro de las instituciones, en donde se encuentran las carreras de pedagogía, se valore la tarea de la formación de profesores.

Beatrice Ávalos (1999) hace un diagnóstico de cómo se encontró la formación inicial docente al momento de implementarse las políticas destinadas a su mejoramiento, hace un poco más de una década atrás.

La autora plantea que las instituciones formadoras de profesores al examinar sus proyectos, se encontraron con que existían estructuras curriculares con cursos muy heterogéneos y fragmentados, con largas horas de clase, con poca oportunidad al aprendizaje autónomo y prácticamente nulo contacto con la realidad escolar. Además de contar con pocos recursos de apoyo docente. Entonces para mejorar la calidad de la formación docente en función de atender a los requerimientos de la reforma Educacional, era fundamental mejorar el currículum, cambiar las estrategias de formación, aumentar el contacto con la escuela, además de mejorar la capacidad académica y profesional de los formadores de profesores y disponer de más y mejores recursos.

Se pensó, entonces, que este mejoramiento en la calidad de formación de profesores podría traer consigo un rasgo profesionalizante de la labor, legitimándola socialmente, convirtiendo al docente en un actor consiente en el proceso de mejoramiento. Sin embargo, es necesario recordar lo señalado por Bazán y González

(S.F), en relación a que se ha olvidado cuál es la racionalidad subyacente al proceso de profesionalización. Los autores plantean que esta omisión no es menor dado que, si se define la profesionalización como racionalidad técnica, como científicidad explicativa o como un mero dominio de un saber disciplinario experto, la autonomía del docente queda relegada a un segundo plano y la propia profesionalización del pedagogo se convierte en frustración o en simulacro de desarrollo profesional.

Entonces se habla de profesionalización, se piensa en esa profesionalización como un rasgo caracterizador de la formación inicial en la búsqueda de las ansiadas mejoras educativas, pero se olvida quién es el profesor, se invisibiliza el docente como sujeto que construye y configura saberes, que posee una historia y un sentido en su acción. Hoy todavía no se incluye, de manera significativa, este sentido al rasgo profesionalizante y a la formación del profesor.

Hoy nuestra mayor preocupación está dada en los procesos de acreditación y en la coherencia del perfil de egreso con las mallas curriculares ofrecidas, lo cual sin duda tiene una gran importancia en la labor formadora; pero debemos preguntarnos si dichas mallas responden a la visibilización del sujeto como docente. Por otro lado es necesario hacerse la pregunta de si la construcción curricular de las carreras de pedagogía apuntan a que este sujeto docente consiga construir un conocimiento conjunto con sus futuros alumnos y por lo tanto genere prácticas democratizantes con los niños y niñas que desarrollará su labor.

Esta es una tarea que tenemos quienes formamos profesores, pero es una labor que no puede darse alejada de la reflexión de los docentes en ejercicio, pues en la práctica, la cultura escolar se desvincula de la construcción de conocimiento universitario.

Para ir concluyendo...

Sin duda la pedagogía necesita posicionarse en ella misma y los encargados de hacerlo somos los pedagogos. La práctica docente reconsiderada como una herramienta de educación efectiva y no como una función del sistema escolar nos permitiría retomar la identidad del profesorado y reconsiderar la educación desde la pedagogía y no desde el paradigma de otras disciplinas –como la psicología que por años ha normado la práctica pedagógica–. Desde aquí, entonces, podríamos avanzar en lo que Paulo Freire señala como “la práctica problematizadora”. es decir, un profesor que pone en movimiento los conocimientos de sus alumnos y los enfrenta a su propio conocimiento no como un absoluto sino como una construcción viva sobre la cual siempre se puede y debe reflexionar. Para conseguir la práctica problematizadora en el aula, el profesor debe primero problematizar su labor reflexionando y actuando sobre ésta.

La problematización de la práctica docente conduce, sin duda, a develar el currículum oculto. El develarlo permite una forma colectivista para asumir el rol

docente y el rol alumno, lo que despoja al juicio del profesor del valor absoluto y posiciona al alumno dentro de las decisiones de aula, lo que implica repartir el poder dentro de la sala de clases, derrumbando los roles estáticos. De este modo la democratización del aula se hace posible en la medida en que –como señala Bernstein en Giroux– se derrumba el “armazón sólido” que caracteriza al aula tradicional y por fin docentes y alumnos ingresan a un espacio en donde pueden desarrollar efectivamente un conocimiento contruido democráticamente.

Tal vez se podría pensar que es necesario que el profesor sea el organizador de la clase, de los materiales, de los tiempos de espera y el contenedor de los deseos de sus alumnos, pues de qué otro modo podría funcionar el aula. Podríamos pensar que una sala de clases en donde no se utilice el premio y el castigo frente a las acciones, tal vez no “funcionaría” –entendiendo el funcionar como la tranquilidad en el trabajo de aula. Sin embargo, una práctica de aula en donde la motivación extrínseca –aquella basada en el juicio del profesor y que tiene que ver con el cumplir las expectativas institucionales para mantener la reputación– se posiciona muy por sobre la motivación intrínseca que significa el aprender por el gusto de hacerlo, con significado y motivación; no es una práctica efectiva, no significa problematización ni aprendizaje y sin duda no es lo que como sociedad nos motiva a enviar a nuestros hijos e hijas a la escuela.

Desde esta perspectiva es que los futuros Pedagogos –y los que están en ejercicio– requieren de una formación inicial que los posicione como actores innovadores dentro del ámbito escolar, inclusivos en esta innovación.

Concluamos con sugerencias...

La real posibilidad de innovación en la escuela radica en las posibilidades que muestre el currículo de flexibilizarse, para efectivamente ser –y no sólo parecer– integrador y respetuoso de la diversidad.

Debemos formar, entonces, docentes que reflexionen y actúen sobre las posibilidades de construir una escuela comprensiva –Como la denomina Pérez de Lara –una escuela que supone la superación de las desigualdades de la organización interna, que posibilita las prácticas de exclusión de la realidad del alumno, una escuela capaz de diversificar del currículum común.

Una escuela diversificadora, comprensiva, atiende a la formación de cada individuo, desde el propio individuo, por lo tanto se atiende la alteridad.

Pareciera, entonces que el único recurso que le queda a la escuela tradicional para convertirse en comprensiva es innovar. Innovar implica que frente a una dificultad evidenciamos una oportunidad y se propone una alternativa práctica con aspectos novedosos.

Para innovar, entonces, es necesario alterar rutinas e introducir en las prácticas conocidas nuevas maneras de hacer las cosas. Existen metodologías que permiten la

democratización del aula, en la repartición de roles: “El trabajo en grupo es una de las maneras más eficaces para superar los aspectos negativos del papel tradicionalmente manipulador del maestro; además ofrece a los estudiantes contextos sociales que destacan la responsabilidad social y la solidaridad de grupo” como lo plantean Giroux y Penna (1990, p. 82).

Por otro lado la metodología de proyecto, solo por ejemplificar, la cual permite que niños y niñas decidan en buena medida la acción de aula según sus intereses y deseos, convirtiendo al docente en el mediador real de la acción y posibilitando que el aprendizaje adquiera significado mientras se relacionan materias y contenidos convirtiendo el aprender en un cuerpo cohesionado.

Estas metodologías toman sentido en la medida en que se utilicen como herramientas de rescate del conocimiento del entorno más cercano del alumno y de hacerse parte de las tradiciones y costumbres culturales de las comunidades a las que niños y niñas pertenecen. Esta práctica que significa activación y utilización de conocimientos previos, a su vez, permite relacionarse con el entorno y activa una educación con sentido y al servicio de una sociedad reflexiva

Aquí recobra importancia el rol del educador, del pedagogo como participante activo del acto pedagógico. Es cierto que no podemos recargar solamente sobre los hombros del docente la innovación y la inclusión. Ciertamente es que el sistema escolar debiera cambiar desde la base de su estructura. Pero, las micro revoluciones existen y muchas veces como onda expansiva. Es necesario, entonces, la profesionalización docente entendida como la auto reflexión sobre el rol del maestro, para la adecuación constante del currículum con miras a la innovación y la inclusión efectiva.

El profesor y profesora, pueden volver su acción un espacio de innovación y de diversidad, en la medida en que reflexionen sobre su quehacer y ejecuten aquellas **acciones concientes** que permitan derribar las prácticas tradicionales excluyentes, homogeneizantes, poco democráticas, negadoras de la diversidad. Prácticas que deben necesariamente implementarse desde el rasgo profesionalizante del educador. La tarea de los educadores se dirige cada vez más una sociedad crecientemente diversa que reclama una educación que prepare para la participación. Es ésta la importancia de la formación inicial docente, estamos obligados a formar profesores con competencias que apunten a la participación activa y la construcción democrática del conocimiento.

Frente a la pregunta planteada de si es posible la democratización del aula, la respuesta es positiva, definitivamente es posible en la medida en que no solamente el docente dentro de su aula, sino todo el sistema Educativo sea conducido hacia la reflexión frente a la acción e innovación educativa. La práctica reflexiva provocan una educación liberadora. Como señala Paulo Freire (1991), dejar de lado la perversidad del sistema, la “educación bancaria” memorística de contenidos y reproductora del sistema y convertir a la educación en práctica problematizadora.

La necesidad de reflexionar y actuar sobre la educación, además de la esperanza y confianza en ella, significan que creemos en la utopía pedagógica que, como nos propone Freire, no es algo abstracto e imposible de conseguir, sino más bien, algo posible, abarcable, concreto y viable dentro de un determinado momento histórico. Los docentes y el sistema escolar son quienes pueden hacer que ese momento histórico sea hoy. Tomando la iniciativa de la reflexión sobre el accionar de la práctica.

Las esperanzas de construir una escuela democrática en la construcción del conocimiento, tercamente persisten, las prácticas de un aula comprensiva o emancipada parecieran posibles de ser construidas, los actores están, el escenario parece apropiado. La reflexión docente se instala cada vez más en las discusiones de los propios profesores, en las aulas de las universidades que imparten carreras de pedagogía. Las palabras democracia, diversidad e innovación se presentan como afiches en las escuelas de hoy, sólo falta que pasemos del slogan a la práctica.

Bibliografía.

- Arocena, R. y Sutz, J. (2003). **Subdesarrollo e Innovación. Navegando Contra el Viento.** Madrid: OEI- CambridgeUniversity Press.
- Ávalos, Beatrice. **El Desarrollo Profesional de los Docentes. Proyectando desde el presente al Futuro.** Documento presentado al Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. 2000.
- Apple, Michael y King Nancy. **Currículum, Racionalidad y Conocimiento** (Monique Landesman compiladora). Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1988.
- Bazán, Domingo. (2001) **La Objetividad como Neutralidad Axiológica.** En: Academia. Publicación de la Universidad de Ciencias de la Informática.
- Bazán, Domingo y González Loreto. **Autonomía y Reflexión del Docente: una Resignificación Desde la Mirada Crítica.** S.F. Documento de Cátedra.
- Freire, Paulo. **Conversaciones, Conferencias y Entrevistas.** Centro El Canelo de Nos, Santiago. Noviembre, 1991.
- García, J. Eduardo. **Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares.** Ediciones Diada. Sevilla, 1998.
- Giroux, H. **Los Profesores Como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje.** Editorial Paidós, Barcelona, 1990
- Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente. MINEDUC. 2005.
- Illán, N. **La atención a la Diversidad: El estado de la Cuestión.** Educar en el 2000, mayo de 2002. Universitat de les Illes Balears. (on line) En: <http://www.uib.es/ICE/cap/signatures/ad/men/ad.pdf>
- Jackson, Philip. **La Vida en la Aulas.** Editorial Morata, Madrid, 1994.
- Oliver M. del Carmen (2003). **Estrategias Didácticas y Organizativas ante la Diversidad.** Dilemas del Profesorado. Barcelona:Ediciones Octaedro-EUB.
- Pérez de Lara, N. **Feminismo, Multiculturalismo y Educación Especial.** Cadernos de Pedagogía. Nº 253.

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Volumen nº 6. 11 enero 2007.

Skliar, C. (2002). **Alteridades y Pedagogía. O ¿ y si el otro no estuviera ahí?** Educação e Sociedade, año XXIII, nº 79, Agosto.

