

LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA – PRIMARIA, DESDE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN

JOSÉ REFUGIO MUÑOZ NAVA
EMILIA GABRIELA LOBATO ARCE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 211-PUEBLA

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

Este trabajo se propone realizar un acercamiento a los diferentes fundamentos en los cuales se basan las clasificaciones sobre la práctica y teoría de la formación de profesores, en el periodo de la década final del siglo XX. Dicho acercamiento se propone precisar esa diferente utilización de conceptos para tal clasificación, y sus posibles resultados.

El propósito general es retomar la propuesta de Feiman-Nemser (1989), quien reconoce las tradiciones históricas que han influido en las ideas y enfoques sobre la formación del profesor y recupera otras aportaciones, las cuales han servido de base para clasificar propuestas de formación desarrolladas, vinculadas a diferentes instituciones.

Palabras clave: formación, profesores, paradigma, tradiciones

Presentación

Este texto se propone realizar un acercamiento a los diferentes fundamentos en los cuales se basan las clasificaciones sobre la práctica y teoría de la formación de profesores, a finales del siglo XX. Dicho acercamiento se propone precisar esa diferente utilización de conceptos para tal clasificación, y sus posibles resultados.

El propósito general es retomar la propuesta de Feiman-Nemser (1989), quien reconoce las tradiciones históricas que, para el caso de los Estados Unidos de América, han influido en las ideas y enfoques sobre la formación del profesor y recupera otras aportaciones, las cuales han servido de base para clasificar propuestas de formación desarrolladas en el país, vinculadas a diferentes instituciones.

Se revisan las orientaciones conceptuales, las perspectivas, los paradigmas y las tradiciones, para luego hacer una recapitulación, que analice las diversas formas de clasificar los programas de formación de profesores, a partir de esclarecer sus fundamentos.

Introducción

El estudio de la generación de los diversos enfoques sobre la formación docente se puede vincular inicialmente a las diferentes instituciones destinadas a dicha tarea. Una de las clasificaciones sobre tal asunto se deriva de experiencias de trabajo en instituciones dedicadas a la formación de profesores. Pero, ante la presencia de formas diversas en las cuales se accede a ser profesor, hay que considerar también las diferentes tradiciones que la han conformado. Esta es la propuesta de Feiman-Nemser (1989), quien reconoce tres tradiciones históricas que han influido en las ideas y enfoques sobre la formación del profesor, vinculadas a diferentes instituciones como la escuela normal, los colegios de artes liberales y las universidades.

La autora menciona, en siglos recientes, a tres tipos de instituciones con diferentes elementos y dirigida a tipos diversos de profesores, de acuerdo con el nivel donde trabajan. Así, las escuelas normales se dirigen a la formación de profesores de educación elemental, mientras que para ser profesores de educación secundaria se debía asistir a las Colegios (Universidades) de artes liberales. Estos dos tipos de instituciones se desarrollaron desde el siglo XIX; más recientemente las escuelas de educación de las Universidades pretenden a través de sus programas la profesionalización de los docentes. En estas instituciones, a pesar de que se definen los estudios para ser profesor, cada institución –en función de sus intereses de formación– tenía contenidos diferentes e incluso diversos tiempos de duración de los mismos.

En México, un punto de referencia desde el siglo XIX y todo el siglo XX, ha sido la concentración de la formación en una sola institución, la escuela normal, de ahí que, desde la creación de la primera escuela normal, este tipo de institución se convierta en el único referente de la formación de profesores de educación primaria.

Como un elemento clave de esa concentración hay que mencionar el mandato constitucional que, desde el artículo 3° Constitucional, establece la obligación del Ejecutivo Federal de determinar los planes y programas de estudio de la educación normal. Obligación luego refrendada para la normal superior (para profesores de educación secundaria), y también para la formación de los docentes del nivel preescolar.

En el ámbito institucional surgen otras opciones, la aparición del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que permitió la formación de profesores en servicio durante varias

décadas, y luego la Universidad Pedagógica Nacional, para encontrar modalidades de formación diversas.

La reforma del plan de estudios de la educación normal, de 1984, que le dio un carácter novedoso a la formación de docentes al convertir los estudios en licenciatura, obligó a recuperar visiones de la formación ajenas a la tradición normalista como fue la técnica de la observación participante, la discusión sobre el proceso de aprendizaje y la didáctica retomando básicamente ideas de Rodríguez (1976) y Barco (1973) y la propuesta de formar a los profesores como investigadores.

En lo que respecta a las instituciones universitarias, es en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde la propuesta de atender la formación de profesores fue planteada desde la Ley Orgánica de 1929, cuyo artículo 24 señala: “Con objeto de hacer del profesorado universitario una actividad profesional... el Consejo Universitario dictará a la mayor brevedad posible la reglamentación sobre provisión de profesorado...” (ANUIES, 1979: 47) Más adelante, en el artículo primero de la Ley Orgánica de 1945, se planteó entre los fines de la Universidad impartir educación superior para formar profesores universitarios (ANUIES, 1979: 66). Sin embargo, tales previsiones se vieron atendidas hasta la década de los años 60 cuando se proponen –y realizan– cursos para la formación de los profesores universitarios.

En los años 70 del siglo XX, el planteamiento de tal formación se orientó desde dos enfoques, el de la sistematización de la enseñanza y el de la didáctica general y específica, lo cual permitió el inicio de un debate y de la defensa no solamente de las visiones académicas sino institucionales. Nos referimos con la primera, a la propuesta defendida por la ANUIES y algunas de las universidades estatales, mientras que en el caso de la segunda es el planteamiento del Centro de Didáctica de la UNAM.

La propuesta de formar profesores a través de la universidad mostró algunas novedades, como el partir del nivel de educación superior para la capacitación, a diferencia de la normal que era clasificada como educación equivalente al bachillerato. El trabajar con personal con estudios profesionales ya terminados, con actividades no relacionadas con la docencia, son también características novedosas en los sujetos a formar. Un aspecto totalmente diferente fue el tiempo de duración de la formación, que se redujo a pocas semanas.

La trayectoria de formación en México se puede sintetizar en el cuadro siguiente.

CUADRO 1. INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN MÉXICO

INSTITUCIÓN	PROPÓSITO	DESTINATARIO
-------------	-----------	--------------

Escuelas normales	Formación de profesores	Profesores de educación primaria y preescolar
Escuelas normales superiores	Formación de profesores	Profesores de educación secundaria
Instituto Federal de Capacitación del Magisterio Universidad Pedagógica Nacional	Profesionalización de profesores	Profesores de educación primaria y preescolar
Centros de formación en Universidades	Capacitación de profesores universitarios	Profesores de educación media superior y superior

Esta es una forma de clasificar la formación, por el tipo de institución que la imparte, su trayectoria y la presencia de experiencias de contraste o la dificultad de encontrarlas. Los diferentes tipos de profesores que se han generado dentro del sistema educativo han suministrado las diversas experiencias de formación en instituciones diferentes.

El desarrollo de las clasificaciones

Joyce (1975) reconocía un modelo tradicional de formación de profesores que se basaba en un curriculum normativo, fundamentado en las disciplinas, y donde existía una separación entre la teoría y la práctica. Para superar este modelo, mencionaba cuatro opciones: el modelo de orientación social; el modelo de orientación académica; el modelo personalista; y el modelo basado en las competencias, necesarias para desarrollar su trabajo.

En el caso de México, la presencia de diversos programas de formación de profesores permitió que en 1981 se propusiera una clasificación de cuatro enfoques, a partir de los propósitos y las características de los mismos. Estas perspectivas son: la clásica, la tecnocrática, la institucional y psicosocial, y la de la crítica ideológica (Olmedo y Sánchez, 1981).

Las diferentes clasificaciones sobre la formación de profesores derivan de varias fuentes, como son: las experiencias en instituciones de formación; las clasificaciones curriculares; los diferentes horizontes teóricos que proporcionan sustento a los diversos enfoques y que apoyan a diversas propuestas de investigación; y, más recientemente, las diferencias que se muestran en diversos ensayos, por ejemplo los mencionados en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). (Ducoing, 2005)

Una fuente importante se ubica en las reformas educativas que modifican las formas de entender la formación de los profesores en un lugar y tiempo determinados y la modificación y ampliación de las tareas asignadas al docente. La identificación de las propuestas más difundidas en español se encuentran en las instituciones de formación de los EUA, y como puede verse en el caso de México, de retomar las clasificaciones y las características para utilizarlas en el estudio de la formación docente, agregando –en este último caso– autores de la tradición francesa. Los autores más citados en nuestro país fueron Honoré (1980) y Ferry (1990).

En relación con las fuentes que se refieren a las clasificaciones y orientaciones curriculares, una muestra es la propuesta por Manen (1977), de analizar las diferentes maneras de conocer y los modos distintos de la práctica, tomando en cuenta las principales tradiciones de la ciencia social, como la empírico-analítica, la hermenéutica-fenomenológica y la dialéctica crítica. Kirk (1986), las empleó para proponer tres perspectivas ideológicas sobre la formación docente: la tradicional, la racional y la radical.

Una fuente diferente es apoyar los diversos enfoques como parte de propuestas de investigación, o de alguna corriente de investigación. En este sentido es que se pueden situar las propuestas de paradigmas y de tradiciones de investigación, que se han hecho en diferentes momentos.

Sin embargo, los esfuerzos de reforma de la formación de profesores a lo largo del siglo XX reflejan, por lo común de manera implícita, diversos grados de compromiso y afiliación a varias y distintas tradiciones de reforma.

Zeichner y Liston (1990) recuperan la propuesta de Kliebard sobre el control del curriculum, y a partir de ella describen y discuten cuatro tradiciones de la reforma de la formación del profesorado del siglo XX en EUA. Estas son: a) la tradición académica, b) la tradición de la eficiencia social, c) la tradición desarrollista y d) la tradición reconstruccionista social.

Para introducimos a la diversidad de perspectivas acerca de la formación docente, hay que mencionar que en el marco de los intereses (ideológicos, teóricos, políticos, etc.) diversos de los autores, encontramos el empleo de términos como orientaciones, modelos, tradiciones, paradigmas y enfoques, todos los cuales cumplen con funciones de explicación y de representación derivadas de propuestas y experiencias institucionales de formación. Y que –al mismo tiempo– permite hacer un recorrido socio-histórico de la propia formación docente.

No obstante, la utilización de términos más cercanos al análisis del crecimiento de las ciencias, como en el caso de paradigmas y tradiciones, se puede considerar como un avance si se supone la intención de proporcionarle mayores bases de tipo científico al campo de la formación, en donde se

aplica. Además, las discusiones también se vinculan con planteamientos ideológicos que pueden proporcionar orientaciones específicas, no necesariamente ligadas a enfoques científicos.

Orientaciones conceptuales

Una propuesta parte de identificar lo que llama orientaciones conceptuales, definidas como “un conjunto de ideas acerca de los objetivos de la preparación de los maestros y de los medios para alcanzarlos” (Feiman-Nemser, 1989: 17).

La clasificación a partir de las diversas orientaciones revisadas implica, por supuesto, una definición de carácter subjetivo al reconocer características de los diversos conjuntos de ideas que conforman una orientación específica. Podemos utilizar cada orientación como un principio de razón, pues de acuerdo con Kant, “el orientarse en el pensamiento significa el tener algo por verdadero según un principio subjetivo de la razón.” (Kant, 2005: 48).

Cada una de las orientaciones conceptuales incluye una visión de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar. Cada orientación tiene como foco o tesis que resalta ciertos aspectos de la enseñanza, el aprendizaje y el aprender a enseñar, dirige su atención a una meta central de la preparación de los profesores y se manifiesta en prácticas particulares. Tales ideas deben dar dirección a la práctica, a las actividades de preparación de los maestros, tales como la planificación de programas, el desarrollo del curso, la instrucción y la evaluación.

La autora se propone examinar cinco orientaciones conceptuales en la preparación de los maestros: la académica; la práctica; la tecnológica, la personal; y la crítica/social. En función de las diferentes concepciones acerca de estas visiones sobre la educación y el profesor, se tendrán las propuestas de formación específicas, desde sus propósitos, así como de los contenidos, las actividades y, en su caso, las lecturas que deben realizarse.

Perspectivas

El reconocimiento de las perspectivas parte de su concepción como un punto de vista desde el cual un sujeto considera las demás cosas existentes. En parte, el punto de vista es limitado, aunque real, del individuo; la limitación de que la experiencia se reduce a solo una parte de la realidad.

Una propuesta más sencilla es la de Hartnett y Naish (1988), quienes señalan a las perspectivas como formas de ver la formación de profesores. Al plantear cuatro de ellas: ideológica, tecnológica, de oficio y crítica, mencionan que éstas se diferencian entre sí, según las respuestas que aporten los profesores a tres interrogantes: 1) la naturaleza de la educación; 2) las de tipo epistemológico, sobre la índole y alcance del conocimiento; y 3) las de la legitimación profesional.

Aunque las perspectivas sugeridas son diferentes entre sí, según estos autores, cualquier programa de formación de profesores puede contener elementos de más de una de ellas.

Una visión más práctica es la de Gimeno y Pérez (1990), en donde utilizan la perspectiva y, en cada una, enfoques para obtener una visión más amplia de la clasificación. Véase el cuadro siguiente.

CUADRO 2. PERSPECTIVAS Y ENFOQUES DE FORMACIÓN

Perspectiva básica	Enfoque
Académica	Enciclopédico
	Comprensivo
Técnica	De entrenamiento
	De adopción de decisiones
Práctica	Tradicional
	Reflexivo sobre la práctica
Reflexión en la práctica para la reconstrucción social	Crítica y reconstrucción social
	investigación acción y formación para la comprensión

Paradigmas

Esta propuesta de clasificación se apoya en una propuesta que aparentemente busca apoyar la formación de profesores como un campo de investigación, en el cual coexisten varios paradigmas, aunque no se establece si éstos están en competencia.

Como el mismo Kuhn plantea en su texto, el término “paradigma” se utiliza en dos sentidos distintos. Desde un primer uso, “significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada.” El segundo empleo manifiesta “una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden reemplazar a reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal.” (Kuhn, 1971: 269)

Una propuesta de hace varias décadas señala que los paradigmas, para el caso de la investigación acerca de la formación de profesores, pueden pensarse “como una matriz de creencias, patrones de conducta y cuerpos de conocimiento. (...) también sugiere un acto de afiliación a una comunidad de investigadores. Tal afiliación involucra tanto dimensiones afectivas como cognitivas.” (Popkewitz et al., 1979: 52) Asimismo, se señala que al participar como sujetos dentro de una

comunidad de investigación, la “visión” científica del mundo no es exclusiva de un individuo, sino que pasa a ser parte de cómo los individuos ven, sienten, piensan y hablan sobre los eventos.

Un planteamiento similar es el de Zeichner, quien menciona que pueden ser pensados como “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escolarización, la enseñanza, los profesores y su formación, que da cuerpo a formas específicas de práctica en la formación de éstos.” (Zeichner, 1983: 3)

El autor menciona por lo menos cuatro paradigmas que han dominado el debate sobre la formación de profesores. Estos son: el conductista, el personalista, el de oficio tradicional y el orientado a la investigación, a ellos les agrega el paradigma académico. A pesar de que la propuesta pareciera ser más de tipo especulativo, su referencia a los paradigmas se hace como guías para la acción y como “recursos heurísticos” para organizar la discusión acerca de las prácticas deseables de la formación de profesores, le da un giro más cercano a las acciones de formación.

El hablar de paradigmas hace suponer que estamos ante una propuesta que toma en cuenta los avances del pensamiento científico dentro del campo de la formación docente. Sin embargo, las propuestas se refieren a paradigmas que se mantienen ajenos entre sí, no siempre en debate ni en controversia, sino amalgamadas en las diferentes prácticas de formación y los diversos programas institucionales.

Tradiciones

El empleo de la noción de tradición para la clasificación de las prácticas de formación de profesores tiene vertientes diferentes. La primera es a partir de las discusiones sobre el crecimiento de la ciencia, donde Laudan propone un enfoque de progreso de la ciencia basado en lo que llama tradiciones de investigación.

Se considera tradiciones de investigación científica al conjunto de creencias que constituyen visiones fundamentales en al menos dos componentes: 1) un conjunto de creencias acerca de las clases de entidades y procesos que integran el dominio de la investigación, y 2) un conjunto de normas epistémicas y metodológicas acerca de cómo se debe investigar ese dominio, cómo se debe poner a prueba las teorías, cómo se debe recabar datos, y similares (Laudan, 1985).

Por otro lado, Zeichner y Liston utilizan la propuesta de MacIntyre (1994), quien se propone recuperar una concepción de la investigación racional tal como se incorpora en una tradición. Esta es una concepción donde los criterios mismos de la justificación racional surgen y forman parte de una historia.

Para MacIntyre la historia de las sociedades y de las tradiciones son historias de un conjunto de conflictos: “Una tradición es un argumento distendido a través del tiempo en el que ciertos acuerdos fundamentales se definen y se redefinen en términos de dos tipos de conflictos: aquellos con críticos y enemigos externos a la tradición, que rechazan todas, o al menos las partes claves de los acuerdos fundamentales, y aquellos internos, —debates interpretativos a través de los cuales el sentido y la razón de los acuerdos fundamentales vienen a expresarse, y a través de cuyo progreso se constituye una tradición—.” (Laudan, 1985: 31)

En ese tenor, se entiende, en una primera aproximación, a las tradiciones educativas como “cuerpos intergeneracionales de pensamiento y de práctica relacionados y vinculados con determinados objetivos y valores educativos” (Liston y Zeichner, 1993: 70). Tal visión es la base del análisis de las tradiciones de reforma de la formación de los profesores. Estas tradiciones son a) la académica, b) la de la eficiencia social, c) la desarrollista y d) la reconstruccionista social.

Una segunda vertiente es la propuesta más específica de Davini, quien menciona la presencia de tradiciones en las instituciones y en los sujetos, y la necesidad de comprender éstas, sus conflictos y sus reformulaciones para adoptar criterios más claros. Por ello, las tradiciones son “como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.*” (Diker y Terigi, 1997: 110)

Estas autoras conciben las siguientes tradiciones de formación docente: el enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio; la tradición normalizadora-disciplinadora; la tradición academicista; el enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica o eficientista; la concepción humanista o personalista y la concepción hermenéutica-reflexiva, de enseñanza reflexiva o del profesor orientado a la indagación. (Diker y Terigi, 1997)

Estas clasificaciones tienen presencia en otros análisis, como el de Zeichner (2003), quien recupera su clasificación de 1990, y plantea –en el ámbito de la política pública– tres agendas de reforma: 1) la de la profesionalización (o de la regulación); 2) la de la desregulación, y 3) la de la justicia social; la crítica a estas agendas es que ninguna es adecuada en sí misma para alcanzar la meta de proporcionar a cada niño una educación de alta calidad.

Al ubicar las agendas en las políticas educativas se da un desplazamiento de las diferentes maneras de clasificar a un nivel más amplio que les permite reconocerlas más cercanas a la práctica de la formación, y vinculadas a algún tipo de acciones de reforma, en el ámbito nacional, estatal y hasta institucional.

Recapitulación

Las discusiones sobre las diferentes propuestas de formación de profesores tenidas hacia el final del siglo XX muestran parte de las preocupaciones en diferentes sistemas educativos, en la búsqueda de modificar las prácticas de formación y, por ende, la práctica docente. El conjunto de opciones propuestas muestran una diversidad de intereses que, al ponerse en práctica dentro de las actividades institucionales, muestran tendencias ideológicas en relación con las tareas de la educación, los alumnos y los profesores implicados. Esto, independientemente de que sean llamadas orientaciones, modelos, tradiciones, paradigmas y enfoques.

La revisión de las propuestas requiere el análisis de las cuestiones de fondo, respecto a los debates sobre la ciencia, el curriculum y el trabajo docente, que ayuden a aclarar los contextos sociales de las discusiones.

El estudio de las diferentes tendencias, a veces en el ámbito de luchas ideológicas e institucionales, es parte de la historia del pensamiento educativo que se requiere para comprender las líneas de análisis que aparecen constantes en las reformas educativas. Insertarse en el estudio socio-histórico de tales procesos debe permitir ampliar la reflexión sobre las discusiones teóricas presentes en las tradiciones de formación, en la reflexión sobre la docencia y en las formas de entender la educación.

Referencias

- Abbagnano, N. (1987). Diccionario de filosofía. México, FCE.
- Barco, S. (1973). ¿Antididáctica o nueva didáctica?, *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, vol. 3, núm. 10, pp. 35-49.
- Diker, G. y F. Terigi (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.
- Ducoing, P. (2005). En torno a las nociones de formación. En P. Ducoing (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Vol. 8, Tomo II. México, COMIE, pp. 73-170.
- Feiman-Nemser, S. (1989). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives, in W. R. Houston (Ed.). *Handbook for Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, pp. 212-233.

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Gimeno, J. y A. I. Pérez (1990). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Hartnett, A. y M. Naish (1988). ¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado, *Revista de Educación*, núm. 285, 1988, pp. 45-61.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, Narcea.
- Joyce, B. (1975). *Conceptions of man and their implications for teacher education*, in K. Ryan (ed.). *Teacher Education*. Chicago, University of Chicago Press, pp. 111-145.
- Kant, I. (2005). *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires, Editorial Quadrata, 2005.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE.
- Laudan, L. (1985). Un enfoque de solución de problemas al progreso científico, en Ian Hacking (comp.). *Revoluciones científicas*. México, FCE.
- ANUIES (1979). *Ley Orgánica de la UNAM (1929) y Ley Orgánica de la UNAM (1945)*, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 8, no. 31, julio-septiembre.
- Liston, D. P. y K. M. Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, Morata.
- MacIntyre, A. (1994). *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos*. Barcelona, Ediciones Internacionales Universitarias, EIUNSA.
- Olmedo, J. y M. E. Sánchez (coord.) (1981). "La investigación en relación a la teoría", en *Documento Base – Formación de Trabajadores para la Educación*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. I. México, CONACYT, pp. 212-225.
- Popkewitz, T. S.; B. R. Tabachnick, K. M. Zeichner (1979). "Dulling the senses: Research in teacher education", *Journal of Teacher Education*, vol. 30, num. 5.
- Quintanilla, M. A. (dir.) (1985). *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca, Sígueme.
- Rodríguez, A. (1976). "El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario", *Colección Pedagógica Universitaria*, no. 2, julio-diciembre, pp. 7-16.
- Van Manen, M. (1977). "Linking ways of knowing with ways of being practical", *Curriculum Inquiry*, vol. 6, no. 3, pp. 205-228.
- Zeichner, K. M. (1983). "Alternative Paradigms of Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, vol. 34, num. 3, May-Jun.



Zeichner, K. M. (2003). "The Adequacies and Inadequacies of Three Current Strategies to Recruit, Prepare, and Retain the Best Teachers for All Students", *Teachers College Record*, vol. 105, num. 3, April, pp. 490-519.

Zeichner, K. M. & D. P. Liston (1990). "Traditions of reform in U.S. teacher education", *Journal of Teacher Education*, vol. 41, num. 2, 1990, pp. 3-20.