



Artista: Flavia Herrero

El saber pedagógico: entre las maestrías de profundización y las maestrías de investigación

■ THE PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: BETWEEN THE TAUGHT MASTERS AND RESEARCH MASTERS

■ O SABER PEDAGÓGICO: ENTRE OS MESTRADOS PROFISSIONAIS E OS MESTRADOS ACADÉMICOS

José Darío Herrera, Ph.D* / josedarioh@yahoo.com

Resumen

Este artículo presenta reflexiones en torno al saber pedagógico y su configuración desde los discursos, la teoría, la investigación y la práctica. Así mismo, se expone el papel de los maestros y maestras en la construcción de dicho saber. Adicionalmente, establece la diferencia entre maestría de investigación y maestría de profundización en Colombia en cuanto al propósito, su relación con el conocimiento, el tipo de trabajo de grado esperado y la discusión frente a la pertinencia de su realización.

Abstract

This article presents some reflections on pedagogical knowledge and its configuration from the speeches, theory, research and practice. Likewise, it exposed the role of teachers in the construction of such knowledge. Additionally, it establishes the difference between taught masters and research masters in Colombia in terms of purpose, their relationship with knowledge, the type of expected thesis and the discussion about the relevance of its realization.

Resumo

Este artigo apresenta reflexões em torno do saber pedagógico e sua configuração desde os discursos, a teoria, a investigação e a prática. Também, é exposto o papel dos professores e professoras na construção de dito saber. Adicionalmente, se estabelece a diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional na Colômbia enquanto ao propósito, sua relação com o conhecimento, o tipo de trabalho final esperado e a discussão frente à pertinência de sua realização.

Palabras clave

Saber pedagógico; pedagogía; maestría de investigación; maestría de profundización.

Key words

Pedagogy; research master; taught master.

Palavras-chave

Saber pedagógico; pedagogia; mestrado acadêmico; mestrado profissional.

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2015 / Fecha de aprobación: 28 de abril de 2015

* Profesor Asociado de la Universidad de los Andes. Doctor en Filosofía. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Magíster en Planeación para el Desarrollo Social y Económico. Universidad Santo Tomás. Licenciado en Filosofía. Universidad Santo Tomás.

El campo de la educación, en tanto campo de saber, está compuesto por los discursos, teorías e investigaciones de las ciencias de la educación; es decir, todas aquellas ciencias que asumen como parte de su objeto la educación o algún aspecto de esta (Mialeret, 1985); y por los discursos, teorías e investigaciones de los profesionales de la educación, esto es, los profesores y profesoras en ejercicio, que, en estricto sentido, son quienes saben de pedagogía (Zuluaga, 1999). Son los maestros y maestras quienes, desde su práctica pedagógica, investigan, construyen discursos, teorías y técnicas para mejorar su forma de enseñar o facilitar el aprendizaje de algún tema. Son los docentes quienes, pensando su labor, configuran y reconfiguran el saber pedagógico.

El saber pedagógico constituye entonces gran parte del campo intelectual de la educación. Y, desde la perspectiva que cada quien asuma, ocupa un lugar menos o más importante dentro de este. De acuerdo con Garzón (2005), por ejemplo, la práctica es el lugar donde la pedagogía tiene un espacio racional propio, donde cobra consistencia y se articula como un saber que es práctico en el sentido de que “surge de la práctica y vuelve a ella” (p. 41).

Pero, paradójicamente, este saber, su constitución como discurso, su investigación, no han sido promovidos ni fomentados de la misma manera como lo han sido los discursos e investigaciones de las ciencias de la educación. Durante buena parte del siglo xx, la hegemonía en investigación educativa la tuvieron las ciencias de la educación de corte positivista. Carr (2005) afirma incluso que bajo la tradición positivista de mediados del siglo xx, la pedagogía solo pudo conseguir su legitimidad intelectual reconstruyéndose como un espacio de aplicación de las ciencias de la educación. Para ellas, el saber pedagógico ocupaba un lugar de saber aplicado, esto es, un conjunto de técnicas que pueden ser modificadas por el agente que las ejecuta, sin mayor problema.

La primacía de la mirada de las ciencias de educación trajo como correlato el abandono progresivo de la pedagogía como saber. Si bien hasta la mitad del siglo xix, las ideas pedagógicas, su discusión, debate, socialización e investigación ocupaban un lugar central en la producción cultural, es a partir de finales de este siglo que se envía a los maestros y maestras a las universida-

des para que aprendan teorías de las ciencias humanas y adecúen sus prácticas de enseñanza a las mismas haciendo desaparecer casi por completo la figura del docente como sujeto de saber (Carr, 2005).

Aún hoy en día, muchas de las políticas y programas que se implementan para mejorar la educación desconocen al maestro(a) como sujeto de saber. La pedagogía, subsumida a las ciencias de la educación, se ve remitida a una serie de fenómenos observables y sistematizables (Garzón, 2005). Se sigue esperando que simplemente adopte y aplique determinada política, que casi siempre es pensada, diseñada y ejecutada por agentes no docentes; en consecuencia, por agentes que saben muy poco de pedagogía.

La pedagogía, a diferencia de otros saberes, no es principalmente un saber teórico que pueda enseñarse como se enseñan los saberes teóricos. La pedagogía se ha comprendido desde antiguo como un saber práctico (que no es lo mismo que técnico). Esto es, un saber que involucra unas finalidades de formación, unos saberes que hay que recontextualizar permanentemente y la comprensión de las circunstancias siempre distintas en las que están envueltos quienes agencian la práctica educativa (Carr, 1995; Kemmis, 2014; Schön, 1998). Este saber, el saber pedagógico, se aprende fundamentalmente en la misma práctica.

Decir que la pedagogía no es principalmente un saber teórico no significa en absoluto que, en tanto saber, esté desprovisto de una comprensión sistemática. Es cierto que muchos solo atinan a ver el aspecto técnico de la educación, pero ya desde las modernas definiciones de la palabra pedagogía, esta remite a un tipo de saber sistemático que bien puede hacerse equivalente a lo que la filosofía de la ciencia llama una teoría. La definición de Durkheim (1925), por ejemplo, es bien clarificadora: la pedagogía es la teoría práctica de la educación. No es una teoría que solo informa a la práctica; también es una teoría informada y configurada por la práctica. Podríamos decir que el tipo de saber que constituye la pedagogía es simultáneamente teórico y práctico. Obviamente aludir a esto en medio de la imagen de saberes exclusivamente teóricos que luego se aplican a través de tecnologías —como los de las ciencias naturales— es bastante complicado. La dialéctica que está

a la base del saber pedagógico no es fácil de comprender; y tal vez esta sea una de las razones de por qué es tan difícil atinar cuando se trata de fomentar y cualificar el saber pedagógico. Parte de los malos entendidos de las políticas públicas, en mi opinión, radican en esta mala comprensión del saber pedagógico.

El caso es que desde muchas tradiciones y de varias proveniencias, la historia de la educación le ha reconocido a la pedagogía el carácter de reflexión sistemática. Y ese tipo de reflexión solo puede ocurrir en medio de la práctica. Incluso Herbart, en el siglo XIX, pero también Benner en el siglo XX, van a defender la idea de que la pedagogía se constituye en ciencia justamente en la medida en que su reflexión sea sistemática.

Por ello, no basta la práctica para constituir un campo de saber o un campo disciplinar. Son necesarios los discursos, las teorías, las investigaciones. La educación como campo de saber no se configura —o se configura a medias— si el discurso de la pedagogía es disminuido a lo “visible”, esto es, las técnicas o estrategias de enseñanza. La sistematicidad de la reflexión que hace de la pedagogía un campo de saber autónomo pasa por explicitar las finalidades del acto educativo, discutir las política, ética y también técnicamente; pensar el lugar de la escuela y el rol de sujeto maestro dentro de ella; comprender los contextos específicos y cambiantes; teorizar las condiciones bajo las cuales se produce la enseñanza; debatir, proponer y discutir los distintos modelos y teorías provenientes de las ciencias humanas; ajustar, experimentar, crear didácticas, experiencias pedagógicas innovadoras y estrechamente relacionadas con el mundo de los estudiantes, etc. Y aprender a poner esto por escrito, a hacerlo público, a comunicarlo “sistemáticamente”, como diría Herbart.

La pedagogía es un espacio de producción de saber que no solamente se configura como una práctica en la que se imparten conocimientos, sino como un espacio para reflexionar y construir saber desde la práctica misma. Este saber traducido en discurso, en producciones académicas y en teorías, es fundamental para el campo intelectual de la educación.

Y solo desde allí puede darse un diálogo fructífero con las ciencias humanas, las ciencias cognitivas o los

estudios de la cultura. El saber pedagógico tiene como punto de arranque la práctica; es allí y desde allí que cualquier otro aporte solo es pertinente si la misma práctica y su reflexión logran acogerlo. Cualificar la pedagogía —como saber— no es tan sencillo como aplicar teorías, ni siquiera es tan sencillo como seguir modelos. Y el problema no está en las teorías ni en los modelos, sino en los verbos “aplicar” y “seguir”.

Esto quiere decir que, incluso para quienes puedan tener una visión que privilegia a las ciencias de la educación (psicología del aprendizaje, sociología de la educación, etc.), es indispensable contar con el saber pedagógico si es que se espera algún tipo de mejoramiento de la educación (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Hardy, Grootenboer y Bristol, L., 2014). Hablar de saber pedagógico resignifica el papel del maestro, ya no como alguien que solamente aplica teorías de otras disciplinas en el aula de clase, sino como un agente capaz de reflexionar sobre la cotidianidad de su labor y teorizar al respecto para mejorar sus prácticas. Pasar del hecho inmediato de dar la clase y todo lo que ello implica, a también hablar y conceptualizar sobre eso haciendo uso del discurso, le da valor al quehacer docente y sirve de soporte para sustentar el saber pedagógico que se crea en esa práctica educativa en particular (Díaz, en Garzón, 2005).

Dicho esto, quisiera problematizar la diferencia que se ha hecho en nuestro país entre maestrías de investigación y maestrías de profundización para aportar algunos elementos al debate actual en torno a si los maestros y maestras deben o no cursar maestrías de investigación.

El Consejo Nacional de Acreditación CNA (2010), en su documento *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado*, afirma:

Las maestrías de profundización tienen como propósito profundizar en un área del conocimiento y el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos artísticos. El trabajo de grado de estas maestrías podrá estar dirigido al estudio de casos,

la solución de un problema concreto, o el análisis de una situación particular. Las maestrías de investigación tienen como propósito el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos. El trabajo de grado de estas maestrías debe reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado (p. 6).

Las distinciones se dan en tres aspectos: en cuanto al propósito, en cuanto a su relación con el conocimiento, y en cuanto al tipo de trabajo de grado esperado. En el caso de las maestrías de profundización —como el CNA decide llamarlas—, el propósito está relacionado directamente con la amplitud y extensión de un campo de conocimiento. El supuesto de partida es que no todo el conocimiento se aprende en el pregrado y que, en consecuencia, quien quiera adentrarse en algún aspecto del vasto campo disciplinar o interdisciplinar de manera más detallada o específica puede hacer una maestría de profundización. En ellas se trata de “aprender más” con relación a algo. La relación con el conocimiento es pasiva, no se produce conocimiento, más bien se *apropia*, se *asimila*. El tipo de trabajo que allí se hace, resuelve casos y situaciones específicas sobre la base de la apropiación y asimilación de conocimientos, no sobre la base de la producción de conocimiento. Esta caracterización es muy familiar a la antigua denominación “investigación aplicada”. Se toman unas teorías o saberes (generales) que ayudan a resolver problemas prácticos (específicos). Podríamos decir que el énfasis de este tipo de maestrías es “resolver problemas”.

Por el contrario, las maestrías de investigación, no aplican, ni asimilan conocimientos; más bien forman en “competencias” para producir conocimiento y hacer “parte activa” de la producción de este. La relación con el conocimiento es planteada en términos de su creación y generación. Quien hace una maestría de investigación, se forma como agente del conocimiento, y no solo como receptor del mismo. En los trabajos de grado se deben evidenciar las competencias propias

de este tipo de agente. Llevado esto al campo de la educación, la distinción que plantea el CNA resulta muy problemática.

Si, como he afirmado más arriba, los maestros y maestras son los sujetos de saber pedagógico, cuando un maestro hace una maestría, en efecto decide profundizar; pero este profundizar no es en algo a lo que pueda acceder “desde afuera”, pues aquí el profundizar está referido a su práctica. Aunque cuente con insumos provenientes de especialistas y expertos, el trabajo que realmente sirve es aquel que se propone profundizar en su práctica. Y, si lo que hemos dicho tiene algún sentido, profundizar la propia práctica no es otra cosa que investigarla. La distinción entre profundización e investigación aquí no opera.

Para ejemplificar esto, bástenos mostrar algunos de los resultados de la investigación: *El lugar de la investigación en la formación posgradual de docentes*, realizada en el segundo semestre del 2014 con el auspicio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

En dicha investigación se les preguntó a 1316 maestros y maestras que en ese momento cursaban tercer semestre de sus maestrías por los propósitos de la formación que estaban recibiendo. Respondieron 633, de los 23 programas que constituían la oferta de las 16 universidades seleccionadas por la Secretaría de Educación¹.

¹ Los resultados completos de la investigación pueden consultarse en la revista *Voces y Silencios*, volumen 7. N° 1 (2016) de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes.

Tabla 1. Objetivos de las asignaturas de investigación y trabajo de grado

En las asignaturas de investigación y trabajo de grado los objetivos son:	Profesores		Estudiantes	
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
j. Generar transformaciones de su práctica docente	76,6%	21,3%	1,4%	,9%
	72,2%	23,0%	2,0	1,4%
i. Aprender a diseñar una investigación académica	67,9%	27,3%	4,1%	,6%
	75,0%	19,4%	5,6%	0,0%
c. Contribuir al desarrollo de procesos pedagógicos que tienen lugar en la institución educativa	66,8%	27,0%	5,1%	1,1%
	62,5%	33,3%	4,2%	0,0%
9. Establecer relaciones entre el contexto de la práctica y su trabajo pedagógico	65,9%	30,6%	2,7%	,8%
	69,4%	27,8%	2,8%	0,0%
m. Examinar crítica y sistemáticamente su propia práctica haciendo uso de las herramientas pedagógicas y metodológicas a las que haya lugar	63,7%	31,4%	4,3%	,6%
	66,7%	31,9%	1,4%	0,0%
n. Propender por el diseño de proyectos innovadores en la institución	61,8%	29,5%	7,6%	1,1%
	55,6%	33,3%	11,1%	0,0%
d. Problematicar las situaciones comunes a la práctica docente	57,5%	33,0%	7,7%	1,1%
	65,3%	27,8%	6,9%	0,0%
l. Fundamentar epistológicamente los campos de estudio	56,4%	38,7%	4,6%	,3%
	65,3%	25,0%	9,7%	0,0%
k. Brindar herramientas que permitan la implementación práctica para solucionar problemas en el aula	55,3%	33,6%	10,1%	,9%
	62,5%	23,6%	12,5%	1,4%
a. Formar competencias para la recolección y análisis de la información	51,8%	39,8%	7,1%	1,3%
	72,2%	26,4%	1,4%	0,0%
h. Analizar teorías de desarrollo del estudiante con el propósito de adecuar sus prácticas de enseñanza	46,6%	39,0%	12,5%	1,9%
	36,1%	40,3%	22,2%	1,4%
e. Mejorar el currículo y planes de estudio de su institución	39,7%	43,9%	14,5%	1,9%
	40,3%	38,9%	20,8%	0,0%
f. Diseñar e implementar proyectos colectivos con docentes de su institución	37,4%	39,0%	20,1%	3,5%
	34,7%	43,1%	20,8%	1,4%
d. Transformar su labor pedagógica y las de sus compañeros con el uso de las TIC	34,3%	40,1%	22,3%	3,3%
	30,6%	47,2%	19,4%	2,8%

Fuente Tomada de Herrera y Barrios (2016)

Una lectura global de la tabla anterior nos deja ver, ya de entrada, que en las maestrías no puede distinguirse la profundización de la investigación de manera tan clara como lo propone el CNA. Las distintas opciones de respuesta fueron derivadas de la literatura disponible sobre formación posgradual de docentes. Como puede verse, la reflexión y transformación de la práctica educativa son centrales en todo el trabajo de investigación. Es más, si tuviéramos que optar por alguna de las dos, habría que inclinarse por la investigación, pues en los objetivos no aparece nada parecido a “aplicar” o “asimilar”, que son los verbos asociados a la profundización —según el CNA—.

La confluencia de los dos primeros ítems es un argumento contundente para quienes creen que la investigación académica se puede separar de la transformación de las propias prácticas. Lo que muestra esta congruencia, que es expresada tanto por docentes (de las universidades) como por estudiantes (maestros y maestras en ejercicio), es que en nuestras maestrías ambas cosas van de la mano. Forzar a que nuestras maestrías tengan que encasillarse en si son de profundización —en cuyo caso la práctica es un campo de aplicación— o de investigación, desconoce la lógica propia de la formación docente que, en buena medida, está basada en la investigación de la propia práctica. Hacer esta distinción y pretender que

solo se aplique el aspecto del conocimiento que se profundiza en la práctica, o investigar sobre un hecho particular, desconoce la estrecha relación que existe entre el devenir de la práctica y lo que se puede conceptualizar de ella.

A través de la investigación se construyen puentes entre la realidad de la práctica educativa y lo que se puede hacer para mejorarla a la luz de la reflexión académica. Siguiendo lo que dice Stenhouse en esta materia, “La investigación, para resultar útil a los profesores, exige que estos comprueben en sus aulas sus implicaciones teóricas” (Stenhouse, 1998, p. 27, en IDEP, 2014, p. 22). No es como estamos acostumbrados a creer —y como parece resonar en las maestrías de profundización—, que de las teorías que se aprenden se derivan implicaciones prácticas. Es al revés: la investigación de la propia práctica deriva en implicaciones teóricas.

Se podría objetar que todas las respuestas del cuestionario aplicado en la investigación del IDEP están en función de la investigación justamente porque la pregunta lo interroga así. Pero siendo esto cierto, lo que no se puede desconocer es que la literatura asocia la formación posgradual docente a la investigación, y además, que en el campo de nuestras maestrías la diferenciación no opera. Se hace esta asociación precisamente porque la investigación que se hace sobre las prácticas educativas no se relaciona solamente con el aspecto didáctico de las mismas, sino que a través de la literatura se hace un llamado a una cultura profesional docente que trate de reconocer y comprender todo lo que rodea el aula de clase, y que se valga de ese mismo contexto para dar cuenta de qué tan pertinentes son sus teorías y qué tanto influyen en los procesos educativos que desarrollan (Imbernón, en IDEP, 2014).

No hay en nuestras maestrías una relación de asimilación y apropiación de conocimientos (aunque esto puede ayudar). Lo que hay es una problematización, reflexión y transformación permanente de la práctica pedagógica. Y esta reflexión, problematización y transformación puede ser llevada al plano del discurso y del saber académico; puede ser teorizada, conceptualizada, socializada entre pares, tal y como lo hacen los “investigadores académicos”.

La distinción entre profundización e investigación no ayuda mucho; en primer lugar porque no se trata tanto de aplicar como de investigar si algo es pertinente o no para resolver los problemas que tenemos en las aulas. Y en segundo lugar, porque en nuestro campo la investigación opera desde el mismo momento en se escriben los diarios de la práctica educativa. Dicho en términos más precisos, y si se quiere, más técnicos, este tipo de saber que es el saber pedagógico no se profundiza sin investigarlo. Hacer esta diferenciación solo lleva a hacer más grande la brecha que existe entre lo que sucede dentro de las aulas, sus necesidades e inquietudes, y lo que se investiga dentro de diferentes espacios académicos. Las líneas de investigación deben responder a los contextos y deben incentivar la formación de maestros que se interesen por descubrir lo que la indagación sobre sus prácticas le puede ofrecer a las mismas (IDEP, 2014).

Ahora, el punto más inquietante es que se propongan políticas para desincentivar las maestrías de investigación entre los y las docentes. ¿Es que no interesa cualificar el saber pedagógico?; ¿se sigue pensando que los que producen el saber en educación deben ser agentes distintos a los maestros y maestras: filósofos, antropólogos, psicólogos, economistas? En último término, ¿el saber pedagógico no es digno de ser tratado como tal?

La idea de maestrías de profundización solo se nos antoja como un tipo de especialización de más tiempo, o con mejor título. En sentido estricto no son maestrías. Las maestrías y doctorados, como el mismo CNA lo sabe y lo afirma, tienen como propósito fundamental la formación de investigadores. La distinción no resiste un examen juicioso. Y, el punto en el que quiero insistir, es que llevada la distinción del CNA al campo de la educación, la posibilidad de restringir el acceso de maestros y maestras a maestrías de investigación conlleva un alto costo para el saber pedagógico.

Podríamos decir que solo en la medida en que se reflexione, escriba y conceptualice la práctica educativa, el saber pedagógico adquiere mayor fuerza y autonomía. En esa medida, y sobre la idea de que lo importante es mostrar resultados lo más pronto posible y al menor costo, la política que solo fomenta realizar maestrías de profundización esconde un desdén por el saber pedagógico y sus propias reglas de constitución.

Referencias

- Carr, W. (1999). *Una teoría para la Educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (2005). Education Without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x>
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K y Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Garzón, J. (2005). *Guía didáctica del curso de epistemología de la pedagogía*. Bogotá: Universidad Nacional a Distancia (UNAD).
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2014). *El lugar de la investigación en la formación posgradual de los y las docentes en Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico–Universidad Pedagógica Nacional. (2013). *Balance del plan territorial de formación docente 2009-2012 y lineamientos de política*. Bogotá: IDEP.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P y Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Science + Business Media.
- Mialeret, G. (1985). *Introducción a las ciencias de la Educación*. Paris: Unesco.
- Rozo, C. y Sáez, C. (2000). Formación de docentes en investigación educativa. En *Relaciones y tensiones entre investigación e innovación en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, División de Gestión de Proyectos–Centro de Investigaciones (CIUP).
- Latorre, A. (2003). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1998). Pra além da divisão entre professor- pesquisador e pesquisador acadêmico. En Geraldini, C., Fiorentini, D y Pereira, E (orgs). *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 207-236). Campinas: Mercado de Letras.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Siglo del Hombre.