

Tradición, contexto y objeto de estudio en las tesis doctorales en Educación de tres universidades

Teresa Pacheco-Méndez

RESUMEN

Los objetos de estudio de las tesis doctorales en Educación en tres instituciones universitarias, son considerados, en este trabajo, como un indicador abierto para recuperar las múltiples posibilidades acerca de cuál ha sido, cuál es, y en qué direcciones apunta en el futuro el comportamiento de la investigación y de la formación de investigadores en educación. El estudio se desarrolla sobre la base de una reconstrucción de los principales aspectos de contexto de significado —en cada uno de los tres casos estudiados—, que permiten ampliar la comprensión sobre los factores que influyen en los cambios conceptuales acontecidos en el ámbito de estudio de la educación y, en segundo lugar, sobre su incidencia en los actuales procesos de formación de investigadores en Educación, expresada en las tesis doctorales.

Palabras clave: estudios de posgrado, formación doctoral, formación de investigadores, tesis doctoral, objeto de estudio, Francia, España, México.

Tradição, contexto e objeto de estudo nas teses de doutorado em Educação de três universidades

RESUMO

Os objetos de estudo das teses de doutorado em Educação em três instituições universitárias são considerados, neste trabalho, como indicador aberto para recuperar as múltiplas possibilidades sobre qual foi, qual é e em que direções aponta no futuro o comportamento da pesquisa e da formação de pesquisadores em educação. O estudo desenvolve-se com base na reconstrução dos principais aspectos de contexto de significado —para cada caso estudado—, que permitem ampliar a compreensão sobre: primeiro, os fatores que influem nas mudanças conceituais acontecidas no âmbito de estudo da educação e, segundo, a incidência desses fatores nos processos atuais de formação de pesquisadores em Educação, expressa nas teses de doutorado.

Palavras chave: estudos de pós-graduação, formação doutoral, formação de pesquisadores, tese de doutorado, objeto de estudo, França, Espanha, México.

Teresa Pacheco-Méndez

kat_tpm@yahoo.es

Mexicana. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora titular de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)-UNAM. Temas de investigación: el sistema de ciencia, tecnología y educación; la evaluación de la formación profesional y de la investigación universitaria en ciencias sociales; aspectos metodológicos de la investigación social y en educación.

Tradition, context and object of study in the doctoral theses in Education in three universities

ABSTRACT

Objects of study of doctoral theses in Education in three university institutions are considered in this work as an open indicator for recovering multiple possibilities regarding the past, present and future directions of research behavior and researcher training in education. The study is developed from the reconstruction of the main aspects of the context of meaning (in each of the three cases studied) that allow for a greater understanding of the factors that influence the conceptual changes that took place in the arena of the study of education and its incidence in the current processes of training of researchers in Education, as expressed in doctoral theses.

Key words: post-graduate studies, doctoral training, researcher training, doctoral thesis, object of study, France, Spain, Mexico.

Recepción: 01/04/13. **Aprobación:** 01/07/13.



Introducción

El análisis aquí presentado se sitúa en un nivel de especificidad que permite visualizar cómo a través de experiencias profundamente diferenciadas histórica, social e institucionalmente, la génesis y transformaciones de los procesos y las prácticas institucionales de investigación y de formación para la investigación en educación, desembocan en una tendencia definida por rasgos metodológicos comunes que se ven reflejados en la selección de los objetos de estudio de las tesis doctorales.

La investigación sobre aspectos educativos en contextos sociales e institucionales diversos se desarrolla a partir de tradiciones, trayectorias y universos de conocimiento diferenciados que influyen en las respectivas prácticas de formación para la investigación a través del doctorado. A cada contexto le corresponden debates de tipo cognitivo y práctico donde la mediación de lo histórico, lo social, lo institucional y lo científico se entremezclan; a ello se debe que cada caso adquiera una cierta especificidad cultural que corresponde tanto a la naturaleza de la investigación realizada, como a su experiencia en la formación de investigadores.

A la luz de los respectivos referentes cognitivos y de contexto, se analiza el ordenamiento de los objetos de estudio construidos y de las temáticas abordadas en las tesis doctorales sostenidas durante el periodo de 2010 a 2012 en tres universidades: la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad de París-Sorbonne y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se trata de tres entidades donde la institucionalización de la formación de investigadores a través del doctorado, ha respondido a tradiciones y a condiciones sociales, culturales, científicas e históricas que les son únicas y específicas para cada caso. No obstante tales particularidades, los temas y los objetos construidos sobre la problemática de la educación en las tres entidades, lejos de diferenciarse o contraponerse, mantienen rasgos comunes que, en conjunto, han contribuido al desarrollo y evolución de este campo de estudio.

El propósito de tomar como referente principal los objetos de estudio de las tesis doctorales, apunta en dos direcciones: a) identificar cuál es la distancia que éstos guardan con los referentes cognitivos y culturales vinculados a su respectiva tradición histórica, y b) detectar en los tres casos considerados cuáles son las preocupaciones predominantes sobre la educación, señalando cuáles son los temas sobre los que menos se investiga a lo largo de los procesos de formación de investigadores. Es el vínculo existente entre los objetos estudiados, la tradición científica, y el contexto social e institucional inmediato, lo que en conjunto permite visualizar como afines a las tres trayectorias estudiadas, así como a sus respectivos procesos de producción de conocimiento en el campo de la educación.

El proceso de institucionalización

La institucionalización y el proceso social que ésta abarca, varía en función del reconocimiento y/o legitimación que se haga de la actividad a que se hace referencia. La definición propuesta por Ben-David (1974: 99), contempla tres aspectos que de una u otra forma consideran la diversidad de interpretaciones que al respecto han sido expuestas por distintos autores. Se trata de concebir al proceso de institucionalización, primero, como el resultado de la aceptación social de una cierta actividad que se lleva a cabo como una función socialmente importante; segundo, que dicho proceso se encuentra sometido a la existencia de normas que regulan la conducta de un campo determinado de actividades, y tercero, que supone una adaptación a las normas sociales provenientes de diferentes campos de actividad en el ámbito correspondiente a una actividad específica.

Toda institucionalización transcurre como un pasaje hacia el reconocimiento institucional de una determinada actividad social con su correspondiente organización administrativa (nominaciones oficiales, lugares, etcétera). Se trata de un proceso que establece una diferenciación en relación con los dominios

y las estructuras existentes, así como la creación de nuevas instituciones complementarias (programas específicos, unidades de enseñanza, etcétera). En el caso de la formación doctoral, su institucionalización establece un sentido de pertenencia al sistema universitario y al campo de la ciencia.

La institucionalización de la formación doctoral da lugar a prácticas sociales particulares que son apprehendidas diferencialmente en función de determinadas circunstancias como: el tipo de incorporación y/o asunción de normas sociales e institucionales; las condiciones socio-históricas, institucionales y de grupo que inciden en el desarrollo de los procesos formativos; los preceptos normativos no formalizados y que provienen de los diferentes planos sociales, institucionales, de grupo y de individuos; la diversidad de formas de representación y/o de manifestación sobre del rigor que debiera regular a los procesos formativos, y que provienen del campo de especialidad que se trate; la diversidad de formas y procedimientos de funcionamiento generales y específicos, derivados tanto de lo social-institucional como de lo cultural-científico y, por último, el valor atribuido al logro perseguido por la formación.

Para el caso de los tres países considerados en este estudio, las cifras muestran un sensible crecimiento de estudiantes interesados en formarse sobre el tema de la educación, ya sea visualizándola como una dimensión o perspectiva de análisis, o bien abordándola desde su inserción institucional en la estructura social. Este fenómeno se presenta en todos los países, sean éstos desarrollados o en vías de desarrollo; la práctica de la formación tiende cada vez más a fusionar la orientación y sentido de la investigación científica, con las demandas y prácticas provenientes del desempeño profesional y del mundo del trabajo

—y aunque sólo en algunos casos, también con las demandas de la formación del profesorado.

De acuerdo con la información disponible en la base de datos Dialnet,¹ para el periodo 2002-2012 se registró un total de 5 498 tesis concluidas en todos los establecimientos españoles y en todas las áreas de conocimiento; de ellas, 744 corresponden a temas asociados a la educación. Durante el mismo periodo y de acuerdo con la base de datos Cisne,² se concluyeron en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) 188 tesis asociadas al tema de la educación. Para el periodo 2007-2012, se concluyeron 59 tesis en la UCM.

En el caso de Francia, durante el periodo 2002-2012 se consignaron 1 984 tesis concluidas asociadas al tema de la educación, correspondientes a todos los establecimientos de enseñanza superior; esta cifra representa poco más del 1% del total de tesis concluidas durante el periodo en todas las áreas de conocimiento y en todos los establecimientos de educación superior. Tan sólo en el periodo 2007-2012 se concluyeron a nivel nacional 1 170 tesis asociadas a la educación; de este total, 242 pertenecieron a tesis concluidas en establecimientos situados en la región parisina, entre las que se encuentran las realizadas en las diferentes entidades de la Universidad de París-Sorbonne.³

En México, la información estadística muestra que entre 2005 y 2007 se contaba en promedio con 122 programas de doctorado en educación y humanidades, cantidad que progresivamente se ha ido incrementado. En este mismo periodo, estos programas representaron un 20% del total nacional de programas de doctorado en todas las áreas de conocimiento.⁴ Para el periodo 2000-2009, la UNAM reporta un total de 230 tesis concluidas asociadas al

¹ Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/portadatesis>.

² Disponible en <http://cisne.sim.ucm.es>.

³ Datos calculados con base en los acervos disponibles en <http://www.sudoc.abes.fr> y <http://www.theses.fr>.

⁴ Datos provenientes de: *Anuario estadístico* (2002, 2004, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007). Población escolar de posgrado, México, Dirección de Estadística, ANUIES.



tema de la educación, cantidad que representa poco menos del 5% del total de tesis concluidas en todos los programas ofrecidos por la institución.⁵

Pedagogía y educación en España

En la España de la primera mitad del siglo XX, el trabajo científico desarrollado en el campo de la educación tomó a la filosofía, y en ocasiones a la denominada teoría de la educación, como principal fuente de pensamiento que prevaleció hasta el fin de siglo. Aunque la incorporación de la filosofía de la educación al currículum se da a destiempo en relación con otros países, fue a partir de los años treinta que el tema tiene presencia en congresos, cursos, publicaciones y agregaciones; incluso, algunas obras publicadas en este periodo pronto se convirtieron en manuales de formación de varias generaciones. Los temas relacionados con la filosofía de la educación fueron variados, entre ellos se encuentran: primero, los epistemológicos y metodológicos, ambos abordados desde perspectivas históricas y sociológicas; segundo, los antropológicos donde los “principios de la individualidad y la educabilidad de la persona son abordados en algunos estudios en el terreno especulativo y práctico”; tercero, los de la ética y la política que, aun a pesar de su interdisciplinariedad se circunscriben al campo de la filosofía de la educación; cuarto, la relación entre conocimiento y actitudes, relaciones educativas y relaciones sociales, la educación moral, cívica y ética; por último, los de axiología y teleología que se multiplican y perduran en el tiempo plasmándose en estudios sobre valores o sobre cultura (Del Valle y Bartolomé, 2000: 383-385).

Una vez pasada la guerra civil, la investigación en el campo educativo inicia su proceso de institucionalización en el año de 1941;⁶ su tarea fue hacerse cargo del estudio y la investigación de la pedagogía, su historia, metodología, organización docente, y todos aquellos problemas vinculados con la educación nacional. Desde 1943 se llevaron a cabo en el Instituto Calasans, seminarios con el propósito de formar investigadores desde una perspectiva filosófica de la pedagogía; su organización interna abarcó cuatro grandes secciones: historia de la educación, pedagogía experimental, estadística y bibliografía, incluyendo también un departamento de “experiencias y orientaciones pedagógicas” con la tarea de mantener relación con el personal docente de primaria y secundaria (López y Mayordomo, 1999: 53-54).

En 1944, la reforma de los planes de estudios de Pedagogía, incluía a la pedagogía experimental y a la pedagogía diferencial. Durante las tres décadas posteriores (de 1940 a 1970) la investigación se caracterizó por “la edición de manuales y tratados sobre métodos, técnicas e instrumentos usados en investigación, así como numerosas aportaciones desde la estadística”.⁷

Durante el periodo comprendido por las décadas cincuenta y sesenta, la investigación se realizó de manera preferente en la universidad, en las respectivas secciones de Pedagogía. La primera y única sección existente durante mucho tiempo fue la de la UCM (creada en 1932); se trataba de una investigación de tipo básico, es decir, poco vinculada con los problemas de la práctica educativa, y se realizaba sin atender a líneas y a grupos de trabajo estables, prevaleciendo las tesinas y las tesis de doctorado,

⁵ Datos calculados con base en el Catálogo *Tesiunam*, disponible en http://132.248.67.65:8991/F/-/?func=find-b-0&local_base=TES01.

⁶ A través de la fundación del Instituto San José de Calasans de Pedagogía, bajo la cobertura del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En el momento de su creación, el Instituto Calasans además de sumarse a la búsqueda del “nuevo espíritu unitario y de tradición católica de la pedagogía” propios del régimen franquista, le es atribuida la tarea de formular una metodología de alta “eficacia” para los niveles primario y secundario de la enseñanza. En 1945, en el seno del Instituto, y de manera conjunta con la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid se crea un departamento especial con la finalidad de “promover, dirigir y formular en el campo de la ciencia pedagógica española, la investigación y el estudio científico de la problemática de la educación primaria” (López y Mayordomo, 1999: 53-54).

⁷ <http://lataarjea.blogspot.com/2010/11/la-investigacion-educativa-en-espana.html> [consulta: 02 de agosto de 2011].

entendidos éstos como trabajos de interés científico y de metodología avanzada, de carácter personal y más orientados a la academia que a la mejora del sistema educativo (Echevarría, 1983 y Tejedor, 1988, *cit.* por Carmena, Ariza y Bujanda, 2000: 42). Fue hasta fines de los sesenta y principios de los setenta, que la investigación educativa despertó el interés de políticos y administradores para atender los problemas del sistema educativo. “Se generan grandes expectativas sobre su capacidad para encontrar aplicaciones y soluciones a problemas de la práctica educativa y, por tanto, para apoyar la toma de decisiones políticas en materia educativa” (*ibid.*, 2000: 18).

En España, la denominación del campo de estudio de la educación como pedagogía data de 1932, con la creación por decreto de la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid.⁸ No obstante, a partir de la década de los sesenta es sustituida por el término de *ciencias de la educación* difundido por J. Briand Connant; con ello se promovía la vuelta al objeto y a las relaciones con toda la realidad (Del Valle y Bartolomé, 2000). En 1949, bajo el auspicio del Instituto Calasans y del Instituto de Estudios Hispánicos se dicta un cursillo de pedagogía en Barcelona que agrupaba cinco materias relacionadas con los valores hispanos: La historia de las ideas pedagógicas hispánicas, Los supuestos y los métodos de la pedagogía empírica, La didáctica racional y comparada, Las bases de la pedagogía terapéutica y El concepto cristiano del niño. Más tarde, en 1959, se crea el Centro de Orientación Didáctica para mejorar el conocimiento de la enseñanza media y en 1967 se establecen los Servicios de Orientación Escolar dirigidos a alumnos, padres, centros, así como también

para mejorar las técnicas de aprendizaje y los métodos de estudio. Otros centros e institutos de orientación didáctica, de documentación, etcétera, serán instalados para atender básicamente los problemas de la enseñanza primaria y media, acciones que culminarán con la reforma educativa de 1970 (López y Mayordomo, 1999: 57-74). Con la aparición de la Ley de Reforma Universitaria (1983) se ordena la formación universitaria, incluida la pedagógica, en tres áreas de conocimiento: Didáctica y organización escolar, Métodos de investigación y Diagnóstico en educación, y Teoría e historia de la educación; posteriormente se sumaron las Didácticas específicas.

En la actualidad son 24 los programas de estudio universitarios en el área de educación y formación de personal docente, reconocidos como titulaciones oficiales para la obtención del grado o de graduado en pedagogía (primer y segundo ciclos). Aun cuando la orientación formativa varía entre los programas existentes, el perfil profesional del pedagogo es el mismo: “proporcionar la formación teórica y práctica necesaria para el análisis, la intervención y el desarrollo de sistemas y procesos educativos en la organización y la administración del sistema educativo, en las prácticas de las instituciones escolares y en las diversas agencias de educación no formal” (Boletín Oficial de España, 1992).

Hoy en día, la universidad es el principal espacio donde se lleva a cabo la investigación educativa y la formación de investigadores en educación a través de los programas de doctorado. Además de ser la principal beneficiaria del financiamiento público en educación, la universidad se encuentra estrechamente vinculada con el resto del sistema educativo, al tener a su cargo la formación del profesorado de

⁸ La institucionalización de la orientación pedagógica de la enseñanza se tradujo en la creación de organismos con fines claramente establecidos, entre ellos destacó el papel desempeñado por el Instituto de Pedagogía San José de Calasans; entre sus actividades docentes realizadas durante 1942-1943, figuran el Seminario de filosofía cristiana de la educación, dirigido a los alumnos que procedían de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid con la finalidad de establecer una firme relación ente pedagogía y teología, “estudiando la doctrina católica sobre el pecado original como base para conocer el sujeto real de la educación, investigando o estudiando las consecuencias que se desprenden para los problemas de la educación práctica y la ciencia educativa” (*cit.* por López y Mayordomo, 1999: 55).



todos los niveles de enseñanza;⁹ de ahí que los resultados de las investigaciones se orienten de distintas maneras a este amplio sector de la enseñanza. El rasgo característico que define a los estudios en las universidades españolas es sin duda su inscripción en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).¹⁰ En este sentido, la organización de las enseñanzas tanto de grado como de posgrado atiende a propósitos comunes:

conjugar igualdad y diversidad para hacer equiparable el sistema universitario en el conjunto europeo, la de facilitar la transferencia de créditos y la de favorecer la movilidad universitaria, la de desplazar la perspectiva de las enseñanzas desde el punto de vista del profesor al del estudiante y renovar los métodos docentes, la de fomentar el empleo para nuestras titulaciones y acercarlas a las necesidades sociales y del sistema productivo, la de mejorar los rendimientos de los estudios universitarios y garantizar la calidad de las enseñanzas y, en suma, la de fomentar la competitividad de las universidades del viejo continente (Vázquez, 2008: 24).

Tanto en la Ley General de Educación de 1970 como en la Ley de Reforma Universitaria de 1983 se hace referencia a los departamentos universitarios como órganos básicos en el desarrollo la investigación; así, la formación de investigadores recae en los departamentos universitarios, a través de los cursos de doctorado y la dirección de tesis doctorales. Además de los doctorados en educación y aquéllos con orientación educativa reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación,¹¹ la Universidad Complutense cuenta con cinco doctorados vinculados con la educación: Conocimiento pedagógico avanzado; Calidad, diversidad y evaluación; Didáctica de las ciencias experimentales y de las ciencias sociales; Innovación didáctica en la sociedad del conocimiento; Investigación en educación musical y en educación física, y Psicología escolar y desarrollo. No obstante el alcance ofrecido por cada uno de estos programas, la problemática educativa es retomada como tema de interés por parte de programas de doctorado pertenecientes a otros perfiles disciplinarios; es el caso de tesis doctorales en informática, bellas artes, filosofía y sociología, entre otros.

⁹ La formación pedagógica del profesorado y la investigación educativa se lleva a cabo a través de los Institutos Universitarios de Ciencias de la Educación (ICE) creados en 1970. “En los ICEs, la investigación suele compaginarse con diferentes modalidades de formación del profesorado de los distintos niveles educativos (formación inicial, permanente, especialización). Éste, entre otros factores, es el motivo de que las actividades de investigación de muchos ICEs estén más cercanas a la realidad educativa de los centros” (Camarena, Ariza y Bujanda, 2000: 94).

¹⁰ La Declaración de Bolonia, establece un doble objetivo: garantizar la homologación instantánea de títulos, y permitir una mayor movilidad de alumnado y profesorado por centros universitarios Europa. Esto obligó cada país a revisar y corregir la dinámica de sus propios desequilibrios, a fin de perfilar “la supresión de algunas titulaciones obsoletas o que han dado muestras evidentes de haber completado su ‘ciclo de vida’; [...] una nueva configuración, organización y orientación de las que han registrado una evolución regresiva de la demanda; y [...] la creación de nuevas titulaciones donde se aprecia el surgimiento de nuevas demandas” (Vázquez, 2008: 29). Para el logro de los propósitos en la construcción del EEES, el sistema queda estructurado en dos ciclos: un primer nivel de grado de 4 años o 240 créditos ECTS (por sus siglas en inglés, European Credit Transfer System), con objetivos formativos generales y de clara orientación profesional; el segundo nivel, de posgrado, integrado a su vez por un primer periodo de Master (1-2 años o entre 60-120 créditos ECTS) y doctorado (3 a 4 años), estos dos últimos con un mayor grado de especialización.

¹¹ En la Universidad Autónoma de Barcelona, seis doctorados: Educación; Didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales; Psicología de la educación; Didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales; Didáctica de la lengua y de la literatura, y Didáctica de las matemáticas y de las ciencias. En la Universidad de Barcelona, siete doctorados: Actividad física, educación física y deporte; Artes y educación; Educación y sociedad; Formación del profesorado: práctica educativa y comunicación; Psicología de la educación; Didáctica de la lengua y la literatura, y Didáctica de las ciencias sociales y del patrimonio. En la Universidad de Girona, un doctorado en Ciencias sociales, de la educación y de la salud. En la Universidad de Lleida, un doctorado en Educación, sociedad y calidad de vida. En la Universidad Ramón Llull, un doctorado en Educación. En la Universidad Rovira i Virgili, dos doctorados: Psicología de la educación y Tecnología educativa (E-learning y gestión del conocimiento), además de un Programa de doctorado conjunto de las universidades de las Illes Balears, Lleida y Vic, un doctorado en Educación inclusiva (<http://www.boe.es/boe/dias/2011/03/22/pdfs/BOE-A-2011-5193.pdf> [consulta 20 de febrero de 2013]).

Los estudios de doctorado en ciencias sociales y educación en las universidades españolas se caracterizan, entre otros aspectos, por presentar rasgos cuantitativos tales como: “excesivo número de programas en cada universidad, bajo porcentaje de alumnos que cursan estos estudios, escaso número de becas, bajo porcentaje de éxito de estos estudios, altas calificaciones de las tesis defendidas, escasa movilidad de estudiantes, poco reconocimiento al profesorado, etcétera”. (De Miguel, 2010: 570). De igual manera, han sido detectados los problemas que atañen específicamente a la infraestructura académica y de contenido de los programas, estos son:

objetivos poco definidos, falta de coherencia entre los contenidos de los cursos y los objetivos del programa, contenidos de los cursos no vinculados a investigaciones reales, ausencia de líneas de investigación efectivas, falta de grupos y redes de investigación, escasa interdisciplinariedad entre las actividades formativas, distribución gremial de los cursos, escasa repercusión de la investigación realizada por el profesorado, etc. (Valcárcel, *cit.* por De Miguel, 2010: 572).

A todo ello se suman expresiones propias del proceso de formación, distinguiendo las propias de la etapa formativa, donde el catálogo de cursos no logra ofrecer a profesores y alumnos una formación teórica y metodológica coherente para la investigación, y la etapa propiamente de investigación que se expresa en la discrepancia conceptual y práctica sobre el quehacer de la investigación, el papel del estudiante en formación para la investigación, y la función del director de tesis (*apud.* De Miguel, 2010: 574-575).

El conjunto de 37 tesis doctorales concluidas en educación durante el periodo 2010-2012 en la UCM, arroja información con respecto a los contextos de referencia, así como a los ámbitos dominantes de investigación sobre los que se establecen y formulan sus respectivos objetos de estudio. El siguiente cuadro reproduce la diversidad sobre la que actualmente

se trabaja, el predominio de temas considerados por tutores y alumnos, y la ausencia o escasa recurrencia a temas marginalmente estudiados.

Aun cuando la UCM cuenta con diversos programas de doctorado orientados a la educación, durante el periodo estudiado se reportan sólo 37 tesis concluidas, incluyendo aquéllas que se realizan en entidades de la Universidad cuyos perfiles disciplinares no son afines a la educación. Lejos de prevalecer inquietudes de orden filosófico, el 43.2% de los objetos de estudio de las tesis tienen como contexto de intervención el sistema educativo formal en todos sus niveles, distribuyéndose en los distintos campos de investigación (métodos, modelos y contenidos de enseñanza aprendizaje; actores; política, instituciones y sistemas de formación y evaluación; reflexiones teórico-metodológicas y conceptuales), y abordando aspectos de evaluación de la educación superior, de inclusión en la educación primaria, de la educación superior y las competencias en Europa, y de la eficacia universitaria, entre otros. A este sector se suma el 5.4% de tesis cuyo objeto toma como contexto otras modalidades del sistema educativo distintas a los niveles formales, principalmente en el campo de modelos, prácticas y contenidos de enseñanza-aprendizaje (aquí destaca el interés relacionado con el uso de recursos tecnológicos en el aprendizaje).

En segundo término, se distingue un 35% de las tesis cuyos objetos de estudio distan de preocupaciones limitadas al sistema educativo, desplazándose más hacia contextos vinculados con la vida social, y con especial incidencia en campos relativos a modelos, prácticas y contenidos de enseñanza-aprendizaje, actores y políticas, instituciones y sistemas educativos de formación y de evaluación. Esto se refleja en el interés puesto en la inteligencia musical, el entorno indígena y la educación, la sociedad plural y la educación, la enseñanza de valores, etcétera. Si bien la formación del profesorado ocupa un espacio importante en las actividades académicas de la universidad, esto no se refleja en el interés por considerarla



**Cuadro 1. Universidad Complutense de Madrid.
Tesis doctorales 2010-2012. Contexto educativo de investigación
y campos de investigación dominante y marginal**

	<i>Modelos, prácticas y contenidos de enseñanza-aprendizaje</i>	<i>Actores (profesor, alumno, tutor, profesional, adulto, autor, etc.)</i>	<i>Políticas, instituciones y sistemas educativos de formación y de evaluación</i>	<i>Reflexiones teórico, metodológico y conceptuales</i>	<i>Total</i>
					<i>% aproximado</i>
Sistema educativo formal. Funcionalidad y eficiencia interna y externa.	6	3	5	2	16
	16.21%	8.1%	13.51%	5.4%	43.22%
Formación de maestros del sistema educativo en todos sus niveles.	2	1		1	4
	5.4%	2.7%		2.7%	10.8%
Otros del sistema educativo: adultos, permanente, continua, a distancia, TIC, idiomas; trabajo social, artes.		1	1		2
		2.7%	2.7%		5.4%
Otros no dependientes del sistema educativo sobre educación y: empleo, prácticas profesionales, cultura (multi e inter), indígena, empresa, salud, religión, familia, ciencia, ciudadanía, política, arte, música, trabajo, rural, urbana, mediática, comunicación, paz, TIC, pluralidad, grupos sociales, juego, deporte, infancia, dominios disciplinarios, valores, museos, discapacidad, ambiente, genero.	6	3	4		13
	16.21%	8.1%	10.81%		35.12%
Debate epistemológico, teórico, metodológico y conceptual sobre la educación.	1		1		2
	2.7%		2.7%		5.4%
Total	15	8	11	3	37
% aproximado	40.52%	21.6%	29.72%	8.1%	100%

Fuente: datos provenientes de acervos disponibles en: <http://cisne.sim.ucm.es>, sistematizados y clasificados por la autora.

como contexto de los objetos de estudio de las tesis doctorales.

Un último rasgo que completa el panorama actual sobre este tema en la UCM es el escaso interés en situar a los objetos de tesis doctorales en el contexto de los actuales debates epistemológicos y teóricos de la educación. Esto último plantea una seria dificultad para lograr establecer, a través de la formación doctoral, un equilibrio entre, por un lado, el interés de políticos y administradores preocupados por la mejora del sistema educativo —que data de la década de los sesenta e inicios de los setenta— y por otro, la posibilidad de recuperar la tradición de investigación básica —prevaleciente en la década de los cincuenta e inicio de los sesenta—, dando respaldo a las tesis de doctorado entendidas en ese entonces como trabajos de interés científico más orientados a la academia.

Las ciencias de la educación en Francia

En la tradición francesa, el estudio de la educación se encuentra estrechamente ligado al debate que da origen, a inicios del siglo XX, a las denominadas ciencias de la educación y a su institucionalización, a partir los años sesenta del mismo siglo, como ámbito de formación. La distinción efectuada por Durkheim entre pedagogía e investigación científica se convierte, a lo largo de la segunda mitad de los años sesenta, en la principal plataforma argumentativa que asegurará el amplio reconocimiento de las ciencias de la educación como campo de investigación y como referente de formación para el otorgamiento de grados universitarios bajo esta denominación.

Queda así diferenciada la tarea de las ciencias de la educación y de la pedagogía. A las primeras —según Gaston Mialaret— corresponde la observación, la descripción y la explicación, mientras que

la pedagogía se ocupa de la prescripción y la acción educativa; aun cuando tal distinción queda claramente establecida, ello no supone relación jerárquica alguna entre ambos dominios.¹² “Las ciencias de la educación se constituyen por un conjunto de disciplinas científicas que estudian, desde diferentes perspectivas aunque de manera complementaria y coordinada, las condiciones de existencia, de funcionamiento y de evolución de las situaciones y hechos de la educación” (Mialaret, 2009: 17).

Establecida esta definición, las ciencias de la educación no tardan en ser reconocidas oficialmente como disciplina universitaria, materializándose tal reconocimiento con la creación de los estudios de licenciatura y maestría en ciencias de la educación particularmente en las facultades de letras. Así, desde 1967 las ciencias de la educación cuentan formalmente con la clasificación 70 en el esquema de las ciencias y las disciplinas universitarias, admitidas por el Ministerio de la Investigación de Francia. Esta disciplina reúne desde entonces a profesores-investigadores con una gran variedad de especialidades y orientaciones teóricas (sociología de la educación, filosofía de la educación, psicología de la educación, educación familiar, didáctica de las disciplinas, etcétera). De ahí que “El desarrollo del concepto de ciencia (de la educación), primero en singular y después en plural, refleja las referencias poli, trans e interdisciplinarias, así como un cambio progresivo de objetos dominantes, primero prescriptivos y poco a poco descriptivos hasta de ser posible, comprensivos y explicativos” (Talbot, 2008: 74).

Aún cuando los componentes de las ciencias de la educación en las universidades¹³ no tienen como misión específica la formación de maestros, si están incluidas en la formación considerada inicial y previa al tercer año; están también presentes después

¹² No obstante tal distinción, Champy-Remoussenard advierte sobre la confusión que con frecuencia se presenta hoy en día en Francia con el uso de términos tales como: “practicante”, “pedagogo” y “profesional de la educación”. La actividad cotidiana del practicante es educar; el pedagogo elabora métodos y propone formas de ejercer la actividad educativa y, por último, el investigador en educación estudia los fenómenos educativos con una postura científica rigurosa, haciéndose valer de herramientas específicas, apartándose de un pensamiento basado en la simple opinión (2008: 17).



del tercer año cuando una parte de los estudiantes manifiestan el interés por integrarse a los Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM).¹⁴

Entre las particularidades de las ciencias de la educación, adquiridas tras su incorporación a la escena de la investigación universitaria, destaca —como lo señala Guy Avanzini (2008)—, su participación en la transformación-constitución de actividades sociales en objetos de saber científico. En este caso se encuentra el estrecho vínculo que las ciencias de la educación entablan con la práctica de la enseñanza y en general con la formación, condición que las convierte no sólo en un dominio o campo que refleja la heterogeneidad de las prácticas que estudia, sino que también se ve llamada a dar operabilidad al saber por ellas producido. Esto encierra un problema epistemológico abordado también por Avanzini, quien advierte cómo en el proceso de constitución de las ciencias de la educación, prevalece la tendencia a sustituir la “ciencia del objeto” por la “ciencia del objetivo”, restringiéndose así a estudiar las prácticas finalizadas.

Otras dificultades que enfrentan las ciencias de la educación son señaladas por Avanzini de la siguiente manera. Primero, las que atañen a la posibilidad, tanto de poder comparar y confrontar los resultados obtenidos a través de las diversas metodologías provenientes de los distintos acercamientos disciplinarios

(sociología, psicología, filosofía, etcétera) que comparten un mismo objetivo de estudio, como la que hacer operar lo que pudiera ser entendido como un acercamiento interdisciplinario. Segundo, reconocer que tal pluralidad de disciplinas encierra “el encuentro de criterios incompatibles de legitimidad, así como una distancia polémica entre procedimientos demostrativos, notablemente experimentales, y procedimientos argumentativos”. Por último, el impacto sociopolítico alcanzado por las disciplinas, es decir, hasta qué punto quienes deciden en el terreno de la política se someten a la autoridad del investigador y viceversa (Avanzini, 2008: 148-150).¹⁵

En la actualidad, confluyen en torno a las ciencias de la educación profesores e investigadores con experiencias y trayectorias disciplinarias diversas, lo que ha dado lugar a un debate permanente sobre la pertinencia científica de este campo de conocimiento caracterizado principalmente por dos posturas contrarias: aquellos que insisten en profundizar en la problemática epistemológica no resuelta en el dominio de las ciencias de la educación, y quienes consideran dicha problemática poco relevante, frente al valor que le atribuyen al impacto de los resultados obtenidos de en el terreno de las prácticas cotidianas.

La maestría en Ciencias de la educación se crea en febrero de 1967 en el marco de una redefinición

¹³ En la universidad, las ciencias de la educación se ocupan de la formación —en el sentido más amplio— y de la investigación en educación. Desde 1967 son los departamentos los que ofrecen a todos los niveles de la enseñanza superior —a partir del tercer año—, una oferta diversificada dirigida tanto a profesionales en activo como a estudiantes que desean formar parte de este dominio. Los cursos toman en consideración el interés de los estudiantes en aspectos de educación, de formación, así como los relativos a su situación profesional: readaptación, formación continua en paralelo con una actividad de enseñanza y/o de formador. Estos cursos se proponen la construcción de una cultura teórica y heurística, así como de competencias relativas al análisis de situaciones de campo a partir de trabajos personales (memorias, expedientes diversos, tesis). Este tipo de formación está abierta a aspectos de educación, de formación y de investigación, con una clara orientación hacia la profesionalización en la licenciatura y en el máster profesional. El enfoque de investigación privilegiado es tanto mono-disciplinario (sociología, psicología, economía, etcétera) como inter-disciplinario (sociolingüística, psicología, etcétera) (Talbot, 2008: 75-76).

¹⁴ Los IUFM datan de 1990-1991 y forman parte de las universidades, teniendo a su cargo la formación inicial de los maestros de las escuelas primaria y secundaria.

¹⁵ La problemática epistemológica que ha acompañado por más de 40 años a las ciencias de la educación institucionalizadas, guarda una peculiar correspondencia con el perfil de formación de los que han sido sus principales actores, los profesores-investigadores. Mientras la primera generación se caracterizó por su filiación uni-disciplinaria, la siguiente reunió a los primeros doctorados en Ciencias de la educación, e incluso a aquellos cuya formación desde la licenciatura incluyó cursos en esta materia. Una generación más reciente es la de aquellos profesores-investigadores que a lo largo de su formación en un máster profesional se acercan a la investigación en educación, para ellos las referencias disciplinarias se plantean al mismo tiempo que las implicaciones de la cultura profesional (Champy-Remoussenard, 2008: 10-12).

de cursos universitarios, cuyo producto final esperado es una memoria. Al no existir una licenciatura en ciencias de la educación, los estudiantes reciben una formación inicial en otras disciplinas. Los primeros departamentos de Ciencias de la educación se establecen en Bordeaux II, Caen y en la Sorbonne¹⁶ (hoy París V). A partir de 1970 se incluyen otros cinco departamentos: París-X-Nanterre (1968), Lyon II, París 8-Vincennes (actualmente Saint Denis), Toulouse II (1969), Grenoble II (1970). Ya en 2009, existían 35 establecimientos de educación superior (33 universidades, el Conservatoire National des Arts et Métiers de París y l'École Nationale Supérieure de Cachan); en todos ellos fueron presentadas tesis doctorales clasificadas como de ciencias de la educación. Con las más recientes reformas impulsadas por la creación del EEES —la Declaración de la Sorbona en 1998 y el Proceso de Bolonia en 1999—, la duración de un doctorado en ciencias humanas queda fijada en un periodo de tres años (Macarie, Rodríguez y Serbanescu-Lestrade, 2010: 2-3).¹⁷

Un primer balance sobre las tesis en ciencias de la educación realizadas durante los primeros 20 años (1969-1989) fue realizado por Jacky Beillerot¹⁸ circunscribiéndose al estudio lexico-métrico de los títulos de 1385 tesis correspondientes al citado periodo. Beillerot (1993: 38-39) afirma que “las ciencias de la

educación han producido trabajos centrados sobre situaciones de aprendizaje en clase y en grupos de formación (más que en el laboratorio)”; concluye señalando que aún cuando esta disciplina contribuye significativamente al conocimiento sobre la educación, ocupa un papel menos importante en cuanto al número de tesis producidas en su campo, ya que la producción registrada se dispersa entre un gran número de disciplinas (Feyfant, 2005: 111).

Posteriormente, en 2005, Annie Feyfant¹⁹ publica un segundo balance de las tesis en educación concluidas durante el periodo de 2003 a 2005. A través de un análisis estadístico y básicamente lingüístico, la autora confirma la misma tendencia señalada por su predecesora, indicando que en promedio, durante los tres años estudiados, se consigna un 46% de las tesis reportadas en ciencias de la educación y un 54% orientadas a la educación desde otras disciplinas (ciencias del lenguaje, didáctica de las disciplinas, psicología cognitiva, psicología, informática, medicina, farmacia y psiquiatría, ciencias de la información y la comunicación). La autora concluye que el *corpus* de tesis en educación, refleja precisamente la especificidad y heterogeneidad propias de las ciencias de la educación (Feyfant, 2005: 113-119).

Dos estudios más han sido los realizados exclusivamente sobre las tesis en ciencias de la educación,

¹⁶ En 1970, la Universidad de París se dividió en 13 universidades independientes: Universidad de París I Panthéon-Sorbonne; Universidad de París II Panthéon-Assas; Universidad de París III Sorbonne Nouvelle; Universidad de París IV París-Sorbonne; Universidad de París V René Descartes; Universidad de París VI Pierre et Marie Curie; Universidad de París VII Denis Diderot; Universidad de París VIII Vincennes-Saint-Denis; Universidad de París IX Paris-Dauphine (actualmente se llama Universidad de Tecnología en Ciencias de las Organizaciones y de la Decisión de París-Dauphine); Universidad de París X Nanterre; Universidad de París XI Paris-Sud; Universidad de París XII Paris- Est Val de Marne; Universidad de París XIII Paris-Nord.

¹⁷ El doctorado es el último grado de enseñanza superior, los requisitos de acceso son: haber obtenido un master (cinco años adicionales al bachillerato), y contar con el acuerdo de un director de tesis. La dirección de la tesis está a cargo de enseñantes-investigadores titulares cuyas competencias científicas han sido reconocidas por sus pares, es decir, por profesores y maestros poseedores de una habilitación para dirigir investigaciones (HDR).

¹⁸ El propósito fue conocer la génesis de la disciplina de las ciencias de la educación en Francia, con los objetivos de conocer: a) la evolución de la producción de tesis, sus etapas, su distribución geográfica; b) la situación de los autores (sexo, edad, lugar de origen); c) la evolución de los periodos de duración de las tesis; d) las relaciones entre universidades y entre las ciencias de la educación, y el resto de las disciplinas, y e) la filiación, redes y generaciones de intelectuales.

¹⁹ Sus objetivos fueron: a) identificar las disciplinas distintas a las ciencias de la educación que se interesan en el estudio de la educación, y su distribución por número de tesis; b) su distribución por temáticas abordadas en los títulos de las tesis, los términos, las palabras y conceptos más recurrentes; c) las universidades y las unidades productoras de las tesis; d) los directores de tesis; e) los laboratorios y equipos de acogida de tesis, y f) las líneas de investigación de los directores y de los equipos de investigación de pertenencia.



uno de Veronique Leclerc (2008) a través de una encuesta dirigida a doctorados y doctorantes²⁰ y otro, a cargo de Macarie, Rodríguez y Serbanescu-Lestrade (2010)²¹, orientado al análisis de las temáticas de las tesis concluidas. Los resultados obtenidos en ambos casos reafirman la tendencia seguida por las ciencias de la educación desde su origen e institucionalización.

Veronique Leclerc delimita una muestra aleatoria de 167 estudiantes inscritos durante el periodo 2001-2006, a fin de hacer emerger ciertas constantes relativas a las preocupaciones científicas asociadas a su trayectoria profesional y a las temáticas abordadas en sus tesis.²² Al igual que los otros estudios realizados sobre el tema, la autora percibe una extrema heterogeneidad entre temas y objetos de estudio, así como de marcos de referencia; con mayor detenimiento, identifica un interés predominante por la formación inicial como contexto de estudio; destaca también como campo de investigación privilegiado, las prácticas y las situaciones de educación y formación cualquiera que sea el contexto educativo, así como la enseñanza y el aprendizaje de disciplinas particulares. En segundo término figura la preocupación por los actores; por último, y con menor frecuencia, sobre el sistema educativo en general (políticas escolares y de formación, escuela y entorno, etcétera) y sobre

otros entornos del extranjero. Encuentra, finalmente, una relación estrecha entre las preocupaciones de la vida profesional y los objetos de las tesis.

El objetivo perseguido por Macarie, Rodríguez y Serbanescu-Lestrade fue realizar una encuesta a partir de los títulos y resúmenes de todas las tesis en ciencias de la educación concluidas en Francia entre 2003 y 2008. Entre sus principales resultados figura una tendencia preferente, por parte de los tesisistas, para explorar campos relativos a las prácticas y a las situaciones (análisis de prácticas y puesta en marcha de dispositivos didácticos o pedagógicos), así como los que abordan los dispositivos, instituciones, políticas y sistemas educativos. Ambos campos se sitúan en el contexto de la formación inicial, ya sea en los niveles de maternal, primaria, secundaria, técnica y superior; de igual forma, los resultados obtenidos muestran también qué campos y qué contextos son los marginalmente considerados en las tesis (Macarie *et al.*, 2010: 6). La presencia cada vez mayor de extranjeros que eligen realizar sus tesis en Francia, así como la relevancia adquirida en las tesis por los acercamientos sociológicos y psicológicos —así como de otras disciplinas sociales y exactas—, no modifica la tendencia hacia una investigación interesada por las prácticas desarrolladas en situaciones concretas y

²⁰ El interés de Leclerc es reconstruir un perfil de los tesisistas a partir del predominio de ciertas características que hacen específica a esta comunidad, un perfil donde incorpora la dimensión laboral y los intereses científicos en ellos prevaletentes. Con tal propósito, establece dos planos de análisis: los contextos educativos involucrados (formación inicial, formación continua, etc.) y campos de investigación dominantes (las prácticas y/o las situaciones de enseñanza-aprendizaje; los actores como son los alumnos, profesionales, trabajadores sociales, etc.; las políticas y sistemas educativos de formación y de educación). Parámetros que posteriormente serán retomados por Macarie M., Rodríguez D. y Serbanescu-Lestrade K.

²¹ El propósito del estudio es conocer cuántas tesis hay en el periodo considerado y cuáles son sus objetos de estudio. Desde el punto de vista metodológico los autores distinguen, como previamente lo establece Veronique Leclerc, los siguientes parámetros: los campos explorados por las tesis y los contextos en los cuales éstas se sitúan. Sobre los primeros se distinguen tres categorías: las tesis concernientes a las prácticas y a las situaciones (análisis de prácticas, puesta en marcha de dispositivos didácticos o pedagógicos); las que se interesan en los sujetos y actores (identidad, representaciones, compromiso, etcétera) y por último, las que abordan dispositivos, instituciones, políticas y sistemas educativos. Sobre los contextos se distinguen: la formación inicial (maternal, primaria, secundaria, técnica y superior), la formación a lo largo de la vida (formación de adultos, formación continua, profesionalización, validación de adquisiciones, educación no formal), la formación y el oficio de enseñante y, por último, el trabajo social entre otros.

²² La autora destaca los 38 años como la edad promedio en la que se inicia un doctorado, predominado la población femenina (58%). Con un antecedente de máster de investigación en ciencias de la educación (80%), predominan los asalariados (80%), cuya actividad como profesionales de la educación y de la formación, contribuye paradójicamente a que el tiempo para concluir la tesis se prolongue. La autora señala que no existe una relación directa entre concluir la tesis doctoral y una movilidad laboral ascendente, menos aún entre los doctorandos; de ahí que el realizar una tesis responda más a un interés científico, a la necesidad de hacer frente a un desafío personal, o a la de abandonar el puesto de “practicante”, entre otros.

**Cuadro 2. París-Sorbonne. Tesis doctorales 2010-2012.
Contexto educativo de investigación y campos de investigación dominante y marginal**

	<i>Modelos, prácticas y contenidos de enseñanza-aprendizaje</i>	<i>Actores (profesor, alumno, tutor, profesional, adulto, autor, etc.)</i>	<i>Políticas, instituciones y sistemas educativos de formación y de evaluación</i>	<i>Reflexiones teórico, metodológico y conceptuales</i>	<i>Total</i>
					<i>% aproximado</i>
Sistema educativo formal. Funcionalidad y eficiencia interna y externa.	5	7	6	1	19
	12.5%	17.75%	151%	2.5%	47.5%
Formación de maestros del sistema educativo en todos sus niveles.	1				1
	2.5%				2.5%
Otros del sistema educativo: adultos, permanente, continua, a distancia, TIC, idiomas; trabajo social, artes.	4	3			7
	10%	7.5%			17.5%
Otros no dependientes del sistema educativo sobre educación y: empleo, prácticas profesionales, cultura (multi e inter), indígena, empresa, salud, religión, familia, ciencia, ciudadanía, política, arte, música, trabajo, rural, urbana, mediática, comunicación, paz, TIC, pluralidad, grupos sociales, juego, deporte, infancia, dominios disciplinarios, valores, museos, discapacidad, ambiente, genero.	2	1	9		12
	5%	2.5%	22.5%		30%
Debate epistemológico, teórico, metodológico y conceptual sobre la educación.				1	1
				2.5%	2.5%
Total	12	11	15	2	40
% aproximado	30%	27.5%	37.5%	5%	100%

Fuente: datos provenientes de <http://www.sudoc.abes.fr>, sistematizados y clasificados por la autora.



fundamentalmente centradas en la escuela. Detectada esta constante, las autoras plantean la interrogante sobre la capacidad de las ciencias de la educación para poder tomar en cuenta los dilemas actuales de la educación (Macarie *et al.*, 2010: 7-10).

Nuestro acercamiento a las tesis doctorales concluidas, que abarca el periodo de 2010-2012, incluye tanto las tesis en ciencias de la educación como las vinculadas directamente con la educación. Esto abarca no sólo las tesis concluidas en la Universidad de París en sus unidades III Sorbonne Nouvelle, V René Descartes, VIII Vincennes-Saint Denis, X París-Ouest, donde se ofrece el doctorado en Ciencias de la educación, sino también las provenientes de formaciones doctorales ofrecidas por otras unidades donde está presente el acercamiento disciplinario a temas educativos.

La actual delimitación de los objetos de estudio de las tesis doctorales en educación dista del curso seguido por el debate epistemológico inherente a la tradición de la investigación en ciencias de la educación. Así, al 47.5% de las tesis cuyo objeto toma como contexto de intervención el sistema educativo formal en todos sus niveles, se suma el 17.5% en el que se consideran otras modalidades del sistema formal. El primer grupo se distingue por su distribución en los campos de intervención correspondientes a modelos, prácticas y contenidos de enseñanza-aprendizaje, actores y políticas, instituciones y sistemas de formación y evaluación, que abarcan, entre otros, el estudio de políticas universitarias, la transición entre niveles educativos, las representaciones de prácticas docentes y las representaciones de las ciencias en la escuela primaria. En el segundo grupo, la atención está puesta en los modelos, prácticas y contenidos, así como en los actores; en este caso se estudian las culturas vernáculos y su impacto en el éxito escolar, la perspectiva de género en la enseñanza secundaria, la gestión de la diversidad cultural por la escuela, etcétera.

En un 30% de las tesis, se consideran otros campos de investigación ajenos al sistema educativo

como contexto de intervención de los respectivos objetos de estudio; predominan en ellos el campo de las políticas, instituciones y sistemas educativos de formación y de evaluación. Entre estos casos están los acercamientos a la enseñanza del deporte como riqueza cultural, el potencial intercultural de los dispositivos tecnológicos en diferentes países, aspectos de género, educación y desarrollo, el museo como espacio educativo y de desarrollo multidisciplinario. A pesar del peso institucional que ocupan las actividades de los IUFM, la problemática de la formación inicial de los maestros de las escuelas primaria y secundaria que estos institutos enfrentan, no se refleja de manera significativa como contexto de investigación de las tesis doctorales.

La ausencia de objetos de estudio situados en el contexto del debate epistemológico y teórico de las ciencias de la educación, sin duda es un indicador que en poco contribuye a generar condiciones para impulsar la reflexión ya planteada por Avanzini (2008): restituirle a las ciencias de la educación su papel como “ciencia del objeto” en lugar de continuar avanzando como una “ciencia del objetivo”, restringida al estudio de prácticas finalizadas. Una discusión que indefectiblemente deberá detenerse en la revisión de la congruencia entre la diversidad de puntos de partida epistemológicos involucrados en el conjunto de las ciencias de la educación.

La pedagogía y el sistema educativo en México

La historia de la pedagogía en México se define inicialmente por su subordinación a la filosofía, y posteriormente a la historia de la educación escolarizada; en este sentido, no se cuenta con una historia de la pedagogía que contemple una estructura interna que la defina en su desarrollo histórico; es decir, una lectura histórica que nos informe acerca de “los procesos de constitución, transformación y legitimación de los saberes pedagógicos mexicanos” (Santiago *et al.*, 1997: 106 y 109).²³

Lo que se entiende como pensamiento educativo y pedagógico del México contemporáneo se encuentra estrechamente vinculado al proceso de institucionalización de un sistema educativo altamente centralizado,²⁴ así como a los respectivos proyectos político-gubernamentales ligados a la educación; ésta es una condición que, desde el punto de vista metodológico, impide efectuar deslindes entre: las coyunturas políticas de gobierno (marcadas principalmente por el responsable en turno de la política educativa), los movimientos sociales (fraccionados en periodos tales como la Colonia, la Independencia, la Revolución, la posrevolución, el México moderno), y las corrientes de pensamiento local, diferencialmente influidas algunas de ellas, por las ideas provenientes de otros contextos culturales²⁵ (entre ellos destacan: Gabino Barreda, con el modelo pedagógico positivista y la reforma educativa liberal; Vasconcelos, con la identidad nacional, y lo pedagógico como posibilidad para la creación de un ser social nuevo; Saénz y la integración del indígena a la vida nacional; Basols con la educación laica y socialista; Cárdenas y la educación como un proyecto de justicia social y de solidaridad popular; Torres Bodet con la educación como una práctica de la libertad, la democracia, la justicia y la paz, y posteriormente, el Torres Bodet de la atención a la demanda educativa; Reyes Heróles y la descentralización del sistema educativo y la profesionalización normalista).

Esta adhesión al entorno institucional y a la coyuntura, influyen de manera decisiva tanto en la

investigación en educación como en las posibilidades de construcción de un pensamiento pedagógico. Bajo esta pauta, la institucionalización de la investigación educativa, iniciada a finales de la década de los setenta del siglo pasado, se define a partir de la creación de “instituciones preocupadas por la problemática educativa, reflejando la agudización de los problemas que trajo consigo el aumento considerable de estudiantes en las pocas Universidades importantes que hasta ese momento existían, en particular, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional” (Martínez, s/a: s/p). Otro rasgo importante que acompaña a la consolidación de la investigación es la separación que históricamente ha prevalecido entre las escuelas normales y las universidades, distancia que en la actualidad ha disminuido sin que se haya diluido totalmente.²⁶

En los años setenta, la investigación educativa cobra un especial auge con la creación de numerosas instituciones promovidas por establecimientos de educación superior, organismos nacionales e internacionales, así como por entidades gubernamentales; este proceso trajo consigo la constitución de “un mercado de trabajo significativo para los académicos [...convirtiendo a la investigación] en un referente para la educación pública nacional al adquirir reconocimiento y estatus entre la comunidad académica” (Observatorio Ciudadano de la Educación, s/a: s/p).

El auge alcanzado por la investigación educativa se define, desde épocas muy tempranas, más por el peso otorgado a lo temático, que por su correspondencia

²³ Los autores se refieren a un minucioso análisis “que dé cuenta de los rasgos de las perspectivas teóricas en pugna, de la organización formal e informal de los diferentes grupos profesionales, de sus espacios de poder, de las influencias pedagógicas internacionales, que inciden en cada grupo, en síntesis, al mismo tiempo que se establecen los elementos que configuran la racionalidad de las propuestas metodológicas, detectar las posibles correlaciones con las concepciones ideológicas y las posiciones institucionales de los actores del debate” (Santiago *et al.*; 1997: 113).

²⁴ Un sistema que en la actualidad cuenta con logros insuficientes en cuanto al proceso de federalización educativa iniciado a finales del siglo XX.

²⁵ Sobre los contextos culturales existe una extensa bibliografía, aquí retomamos la selección efectuada por Gutiérrez y Rodríguez (1997), Guevara (2011) y Marín (2005).

²⁶ Al señalar esto, Martínez Rizo, recuerda cómo el Instituto Nacional de Pedagogía fundado en 1936 cambia de nombre, durante los años sesenta, al de Instituto Nacional de Investigación Educativa —sin destacarse cualitativamente frente a otras instituciones que en ese entonces se creaban— para posteriormente incorporarse la Universidad Pedagógica Nacional.



con los intereses y necesidades teóricas y epistemológicas de lo disciplinar. Posterior a la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993 se da inicio a una sistematización periódica de las principales líneas temáticas de estudio; a manera de síntesis el Observatorio Ciudadano de la Educación (s/a), toma como fuente los *estados del conocimiento* coordinados por el COMIE, y recopila para el periodo 1981-2003 las siguientes temáticas de investigación:

1. [...] la correlación que existe entre las condiciones socioeconómicas y culturales de la población mexicana y sus posibilidades de acceso y permanencia en los distintos niveles del sistema educativo, así como la manera en que se distribuyen las oportunidades y los recursos escolares entre regiones, entre niveles y entre la población mexicana en general.

2. [...] la vida cotidiana de las escuelas y las condiciones de trabajo de los maestros: las condiciones efectivas de las instalaciones escolares, la disponibilidad real de los recursos, la asistencia efectiva de los maestros y de los alumnos, el uso del tiempo, la gestión y por ende los obstáculos, resistencias o apoyos que enfrentan las reformas decididas por las autoridades educativas o por el contrario, las pequeñas innovaciones que surgen de los planteles mismos.

3. Estudios que han aportado elementos [...] para los diseños curriculares, propuestas pedagógicas, y la elaboración de materiales didácticos: el análisis del tiempo efectivamente destinado a la enseñanza de las distintas asignaturas, las relaciones didácticas al interior del aula, los procesos de enseñanza y de aprendizaje en matemáticas, lecto escritura, ciencias naturales y sociales.

4. [...] los sujetos y los actores de la educación [...] los procesos de formación de profesores o a la construcción de su identidad, tanto en las escuelas normales como por la vía de programas de actualización y capacitación; [...] los rasgos de los académicos en general.

5. El seguimiento de egresados y los efectos del crecimiento de la escolaridad en la posición laboral y en los ingresos percibidos por la población. Aunque en general el nivel básico, mayoritariamente la primaria, y el nivel superior han recibido más atención [...] que el preescolar, la secundaria y el medio superior.

En la relativamente corta trayectoria de investigación y de formación para la investigación en educación, han intervenido de manera decisiva e indisoluble referentes tales como: los posicionamientos político-gubernamentales (políticas, discursos, iniciativas, reformas, etcétera), los debates y las polémicas sobre una diversidad de modelos para la enseñanza (tradicional *vs.* crítica, reproducción, resistencia, por competencias, etcétera), así como, las condiciones históricamente particularizadas del desarrollo económico y social (dependencia, modernidad, competitividad, globalización, etcétera). En esta perspectiva se desarrollan esfuerzos por recuperar lo que se identifica como la experiencia pedagógica y de educación, aunque también figuran otros provenientes de plataformas unidisciplinarias —economía, historia, y filosofía, principalmente—; estos últimos, ofrecen miradas circunscritas a los límites conceptuales y metodológicos marcados por sus respectivos dominios disciplinarios.

La perspectiva predominante ha sido la historiográfica que, con su habitual recorte secuenciado de épocas y periodos, ha intentado dilucidar, desde su muy particular procedimiento metodológico, cuál ha sido la trayectoria del pensamiento educativo.

Los primeros estudios sobre historia de la educación en México se inclinaron por la elaboración de monografías generales o sobre un periodo específico, los trabajos se centraron en proyectos, planes, programas y propuestas educativas; biografías de educadores y pedagogos; o estudios de caso sobre escuela y algunas historias institucionales. Del mismo

modo, la periodización giró en torno a las grandes épocas de la historia política en México: el México Antiguo, la Conquista y la Colonia; el México Independiente (1821-1876); el Porfiriato (1876-1910); la educación revolucionaria (1917-1934); la educación socialista (1934-1940) y la época Posrevolucionaria (1940-1990), generalmente por periodos presidenciales sexenales (Lazarín, s/a: s/p).

Aun cuando existe un franco reconocimiento sobre las limitaciones epistemológicas de la historiografía, y de haberse abierto otros ámbitos de especialización como lo son la historia social²⁷ y la regional (delimitada a partir de parámetros geográficos), la impronta historiográfica cuenta aún con una presencia significativa en la tarea de reconstruir de manera poco diferenciada el pensamiento educativo y el pedagógico en México: “Las historias de la pedagogía que leemos en las de la educación no historizan la racionalidad propia del discurso pedagógico; [...] ambas se construyen desde lógicas que supeditan la revisión del pensamiento pedagógico al desarrollo de las políticas educativas, de las instituciones escolares, de los procesos económicos, etcétera” (Santiago *et al.*, 1997: 107).

Esta dificultad para reconstruir el proceso de constitución del discurso pedagógico, no sólo se debe a la expansión significativa del trabajo historiográfico en esta dirección sino también, a la dificultad para deslindar, por un lado, aquellos aportes fundados en una preocupación por atender la génesis y evolución de la problemática de la educación nacional y, por otro, aquellos que con claridad y

transparencia pudiesen llegar a distinguirse como pedagógicos. Esto nos sitúa en lo que Bartomeu *et al.*, definen como una “ausencia de criterios de demarcación explícitos entre la pedagogía como disciplina establecida y lo que podríamos denominar como ‘saber sobre la educación’, aquel que no alcanzó a constituirse en discurso pedagógico” (1997: 15). Esta afrenta epistemológica —no resuelta en numerosos intentos por sistematizar la formación del pensamiento pedagógico en México—, no desconoce el valor de la dimensión histórica de la pedagogía, ni la diversidad conceptual producida, así como tampoco su capacidad de transformación a partir de su correspondencia con distintos contextos y circunstancias.

La necesidad y la importancia de recuperar este proceso de génesis y evolución del pensamiento pedagógico se debe precisamente a que desde su incorporación formal al medio universitario —en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y hasta nuestros días, los estudios sobre la educación se formalizaron bajo la denominación de pedagogía para los niveles de licenciatura, maestría y doctorado.²⁸

La Pedagogía era estudiada como posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM hasta 1955, fecha en que es creado el Colegio de Pedagogía cuya experiencia permite surgir en 1959, bajo la administración del doctor Francisco Larroyo, la idea de fundar una licenciatura en Pedagogía, concediéndose a los licenciados el título de Pedagogo, y a los estudios superiores los grados de Maestro y

²⁷ “Los temas que se han abordado intentan penetrar a la vida cotidiana de la escuela y de la comunidad, buscan a los actores sociales de la educación: maestros, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, civiles, religiosas y militares; indagan sobre la cultura, mentalidades, lectura y la cultura escritura, es decir, intentan descubrir la relación que tuvieron los procesos educativos con su entorno social” (Lazarín, s/a: s/p).

²⁸ “En la universidad colonial y en la universidad moderna, los grados eran otorgados sin correspondencia alguna con los estudios realizados y los títulos que para el ejercicio profesional se expedían en México, de tal forma que el posgrado es posterior al otorgamiento de los grados de maestro y doctor en la UNAM [...] En la UNAM, las primeras disposiciones legales para el desarrollo formal de los estudios de posgrado se establecieron en 1929 y los grados de doctor y maestro se comenzaron a otorgar de manera continua a partir de 1932, por lo que su labor fue pionera en América Latina” (Bello *et al.*, 2003: s/p).



Doctor en Pedagogía. La licenciatura en Pedagogía de la UNAM comenzó con el plan de 1960, reformado en 1966 y 1972; posteriormente ha sufrido modificaciones para adecuarlo a los nuevos requerimientos de la sociedad (Marín, 2005: s/p).

A lo largo de los últimos 20 años, los estudios doctorales en educación se han expandido de una manera poco ordenada. El creciente número de programas en instituciones de educación superior responde en gran medida a demandas ajenas a requerimientos científicos e incluso sociales y educativos; los nuevos doctorados son producto de la competencia entre entidades académicas y administrativas con el fin de contar con prestigio institucional, recursos y financiamiento.²⁹ A ello se suma la incidencia que han tenido las políticas gubernamentales en la creciente demanda por realizar estudios de doctorado como condición de permanencia y superación laboral, un fenómeno que define al estudiante más por su necesidad de prestigio y ascenso laboral, que por la búsqueda de una formación académica a profundidad. Todo ello ha contribuido a que los fines de la formación para la investigación se confundan cada vez más con los propios de la profesionalización, propósitos más afines a los niveles de licenciatura, y en cierta medida de maestría (Gil, 2004).

Los estudios sobre el doctorado y sobre las tesis en educación son prácticamente inexistentes. De

reciente manufactura se encuentra el realizado en 2011 con el propósito de “identificar de manera específica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) [...] los rasgos particulares que definen a la experiencia institucional de formación de doctores en educación” (Pacheco, 2011: 64). La autora señala que de 2000 a 2009, las 230 tesis de doctorado en educación concluidas recaen en diversos programas de doctorado, correspondiendo el 40% de tesis al programa de Pedagogía³⁰ de la FFyL, cerca del 18% a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y el resto (45%) se distribuyó en 18 programas pertenecientes a 11 diversas entidades académicas (Pacheco, 2011: 73).

El conjunto de 106 de tesis doctorales concluidas en educación durante el periodo 2010-2012 en la UNAM, arroja información con respecto a los contextos de referencia, así como a los ámbitos dominantes de investigación sobre los que se establecen y formulan sus respectivos objetos de estudio. En el cuadro 3 se reproduce la distribución de temas de acuerdo con preferencias e intereses, el predominio de temas considerados por tutores y alumnos, y la ausencia o escasa recurrencia a temas marginalmente estudiados.

Un primer acercamiento a la distribución de contextos/campos sobre los que intervienen los objetos de estudio de las tesis doctorales de la UNAM, señala como contexto dominante, con casi el 60%, al

²⁹ Desde 1987, Muñoz y Suárez (1987: s/p) afirmaban: “La proliferación de programas de posgrado en la capital y en la provincia no siempre obedeció a un análisis de necesidades para su creación. Esto se refleja en que muchos programas no tengan una orientación clara en el contexto de la educación nacional, de los problemas nacionales y de los regionales. Igualmente, la repetición de programas refleja un cierto desequilibrio disciplinario y falta de integración de las instituciones que componen el sistema de posgrado que, por otra parte, cuentan con recursos académicos, físicos y administrativos cuantitativa y cualitativamente distintos”.

³⁰ “El programa de Pedagogía sin duda es el que encierra mayor heterogeneidad, no sólo en cuanto a la delimitación de sus objetos y al diseño de sus conceptos y métodos, sino también en cuanto a una capacidad diversificada que oscila entre la descripción y el análisis, y entre el pensamiento ingenuo y un razonamiento constructivo. Bajo estas condiciones están presentes miradas próximas a los objetos y métodos provenientes de otras disciplinas sociales (instituciones, discurso y política educativa, procesos sociales y su historicidad, principalmente), pero fundamentalmente predominan temas propios de la pedagogía (currículo y reformas curriculares, práctica docente, representaciones, identidad del docente y del alumno, valores, aprendizaje escolar, formación de profesores, acción pedagógica, rendimiento académico, gestión escolar, enseñanza de la lectura y escritura, etcétera), y otros provenientes de la coyuntura (recursos tecnológicos y escolarización, género, medio ambiente, estudios comparativos de licenciaturas y maestrías, etcétera). Se trata en su gran mayoría de acercamientos remitidos a estudios de caso y a la problemática del sistema educativo escolarizado en todos sus niveles” (Pacheco, 2011: 83)

**Cuadro 3. UNAM. Tesis doctorales 2010-2012.
Contexto educativo de investigación y campos de investigación dominante
y marginal**

	Modelos, prácticas y contenidos de enseñanza- aprendizaje	Actores (profesor, alumno, tutor, profesional, adulto, autor, etc.)	Políticas, instituciones y sistemas educativos de formación y de evaluación	Reflexiones teórico, metodológico y conceptuales	Total
					% aproximado
Sistema educativo formal. Funcionalidad y eficiencia interna y externa.	5	27	29	2	63
	4.71%	25.47%	27.351%	1.88%	59.41%
Formación de maestros del sistema educativo en todos sus niveles.					
Otros del sistema educativo: adultos, permanente, continua, a distancia, TIC, idiomas; trabajo social, artes.	7	9	5		21
	6.6%	8.49%	4.71%		19.8%
Otros no dependientes del sistema educativo sobre educación y: empleo, prácticas profesionales, cultura (multi e inter), indígena, empresa, salud, religión, familia, ciencia, ciudadanía, política, arte, música, trabajo, rural, urbana, mediática, comunicación, paz, TIC, pluralidad, grupos sociales, juego, deporte, infancia, dominios disciplinarios, valores, museos, discapacidad, ambiente, genero.	3	5	12		20
	2.83%	4.71%	11.32%		18.86%
Debate epistemológico, teórico, metodológico y conceptual sobre la educación.		1	1	1	2
		.94%	.94%	2.5%	1.88%
Total	15	42	47	2	106
% aproximado	14.1%	39.7%	44.3%	1.9%	100%

Fuente: datos provenientes de Catálogo Tesiunam, disponible en: http://132.248.67.65:8991/F/-/?func=find-b-0&local_base=TES01, sistematizados y clasificados por la autora.



sistema educativo —formal en sus distintos niveles educativos— y su correlación con los campos de investigación correspondientes a los actores (profesores, alumnos y profesionales, principalmente) y a las políticas, las instituciones y los sistemas de formación y evaluación (reforma educativa, formación de profesionales, formación y nuevas tecnologías, evaluación institucional, etcétera). Cabe señalar que el interés centrado en el estudio de los actores y de las políticas, instituciones y sistemas, continúa siendo el preponderante aun en los casos donde los contextos de investigación se desplazan más allá del sistema educativo formal, abarcando otros espacios sociales como lo son la consideración de grupos (adolescentes, población infantil, indígena, entre otros) y estructuras sociales (música, empleo, nuevas tecnologías, intercultural, etcétera).

Con un peso intermedio en cuanto al predominio de intereses se encuentran, por un lado, aquellos objetos de estudio de las tesis que si bien se circunscriben al contexto del sistema educativo, lo hacen en casi el 21% sobre espacios distintos a los niveles educativos formales (enseñanza de idiomas, uso e impacto de recursos tecnológicos, educación a distancia, entre otros). Por otro lado, y con un 20%, están los objetos de estudio cuyo contexto no depende directamente de la referencia al sistema educativo, que sitúa su área de influencia en ámbitos diversos de la vida social (medio ambiente, discapacidad, empleo, pluralidad).

Contextos y campos de investigación escasa o prácticamente de nula consideración en las tesis doctorales son precisamente los que, situándose en el contexto del debate epistemológico y teórico, pudiesen interrogarse acerca de: modelos, prácticas y contenidos de enseñanza-aprendizaje, actores y políticas, instituciones y sistemas educativos de formación y de evaluación. La convicción —insuficientemente argumentada— sobre la necesidad de

identificar un referente empírico como componente indispensable de la investigación y de la formación doctoral, ha legitimado prácticas académicas caracterizadas por incurrir en reduccionismos objetivistas y subjetivistas;³¹ prácticas cada vez más lejanas a la necesidad señalada por Bartomeu *et al.* (1997) de dotar al campo de la investigación y de la formación de doctores, de criterios de demarcación claros entre lo pedagógico como una disciplina establecida, y los estudios sobre la educación como un “saber sobre la educación”, un saber que no necesariamente llega a constituirse como discurso pedagógico.

Reflexiones finales

En este trabajo no hemos pretendido establecer comparaciones entre los casos estudiados, ya que ello nos hubiese obligado a plegarnos a una simplificación conceptual más preocupada por la búsqueda de semejanzas y diferencias generalizables entre las unidades de análisis seleccionadas. Por el contrario, nuestro esfuerzo ha sido establecer articulaciones y correspondencias entre lo educativo y su contexto social y cognitivo, así como identificar las principales transformaciones conceptuales que dan sentido a las distintas tradiciones cognitivas en torno a la educación. Esto ha permitido contar con elementos suficientes para situar a los actuales objetos de estudio de las tesis doctorales como un referente potencial para dilucidar el futuro, en el corto y mediano plazos, de la investigación y de la formación de investigadores en educación.

Se han recuperado a grandes rasgos las condiciones que social, científica y culturalmente han promovido, en cada una de los tres casos estudiados, el reconocimiento e institucionalización de la formación de investigadores como recurso indispensable para asegurar el desarrollo del campo educativo. Se han retomado, en la medida de la información disponible para cada caso, los argumentos que las

³¹ Términos que tomamos en el sentido expuesto por Zamora (1990).

respectivas comunidades académicas han expuesto sobre los desacuerdos y las diferencias epistemológicas que prevalecen en los procesos de investigación y de formación doctoral. Por último, se han sistematizado los intereses e inclinaciones que en el pasado y presente inmediatos dan cuenta de las tendencias seguidas por la investigación a través de la formación doctoral, intereses que permiten distinguir tendencias dominantes sobre determinados contextos y campos de investigación, así como sobre otras tendencias marginales que no han logrado reunir el suficiente interés para ser considerados como objetos de las tesis. En este sentido, las tesis doctorales son consideradas como el resultado de prácticas de formación que se han ido definiendo por su proximidad o ruptura con la experiencia científica y con la formación para la investigación.

Aun cuando a cada una de las experiencias aquí estudiadas le correspondan condiciones particulares de génesis y desarrollo de lo educativo como campo de investigación y como práctica de formación de investigadores, en los tres casos y bajo distintas circunstancias, las comunidades académicas no han logrado formalizar una discusión abierta acerca de las diferencias epistemológicas, y de puntos de contradicción que coexisten en el medio universitario de la investigación y la formación doctoral en educación. Algunos

de estos temas han quedado apuntados a lo largo de este trabajo, y otros se han visto reflejados en los objetos de estudio de las tesis. No obstante, quedan como llamados más urgentes por atender los siguientes:

- Contrarrestar el predominio, como universo preferente de estudio, de lo político-institucional propio del sistema educativo, por encima de los temas de la demanda científico-social.
- Restituirle a la investigación en educación su potencial innovador, una capacidad actualmente mermada por su restringido despliegue sobre la atención de las demandas del mundo profesional.
- Reconsiderar las ventajas y desventajas de la interdisciplinariedad —ya sea desde la perspectiva de las ciencias de la educación, de la pedagogía o del estudio de la educación—, explicitando el conflicto y la confrontación existentes entre tendencias teóricas presentes en cada disciplina.
- Atender las actuales deficiencias de la formación de doctores, a fin de impulsar una reflexión teórica innovadora entre profesores y alumnos que haga posible la consolidación de un campo científico para la educación. ■



Referencias

- Avanzini, Guy (2008), “De l’avenir des sciences de l’éducation”, en *Recherches & Éducatives*, Les sciences de l’éducation: histoire, débats, perspectives, núm. 1, 2º semestre, pp. 145-153, <http://rechercheseducations.revues.org/index454.html> [consulta: 29 mayo 2011].
- Bartomeu Fernando, Monserrat, Guadalupe González y Lobo, Sara Juárez Páez, Fernando Juárez Hernández y Héctor Luis Santiago Alzueta (1997), “Educación y pedagogía. Una sospechosa identidad”, en *Perfiles educativos*, núm. 75, pp. 10-22.
- Beillerot, Jacky (1993), *Les thèses en éducation: Bilan de vingt années d’une discipline: 1969-1989*, París, Université Nanterre.
- Bello Domínguez, Juan *et al.* (2003), “Un acercamiento histórico al posgrado en México”, en *Revista Xiutli*, núm. 50, México, Universidad Pedagógica Nacional, <http://www.unidad094.upn.mx/revista/50/juan.htm> [consulta: enero 2010].
- Ben-David, Joseph (1974), *El papel del científico en la sociedad*, México, Trillas.
- Boletín Oficial de España (1992), Real Decreto 915/1992, B.O.E., 24 julio de 1992.
- Carmena López, Gregoria, Ángel Ariza Cobos y María Eugenia Bujanda Bujanda (2000), *El sistema de investigación educativa en España*, Madrid, CIDE (MECD), <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/estudios/inv2000siec/inv2000siec.pdf> [consulta 15 de agosto de 2011].
- Champy-Remoussenard, Patricia (2008), “Regards croisés depuis et sur les Sciences de l’Éducation”, en *Recherches & Éducatives*, Les sciences de l’éducation: histoire, débats, perspectives, núm. 1, 2º semestre, pp. 9-26, <http://rechercheseducations.revues.org/index432.html> [consulta: 29 mayo 2011].
- De Miguel Díaz, Mario (2010), “Evaluación y mejora de los estudios de doctorado”, en *Revista de Educación*, núm. 352, pp. 569-581.
- Del Valle López, Ángela y Bernabé Bartolomé Martínez (2000), “La investigación pedagógica en España en los últimos setenta años”, en *Revista Educación*, núm. extraordinario, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 375-399.
- Feyfant, Annie (2005), “Bilan 2003-2005 des thèses concernant l’éducation”, en *Perspectives documentaires en éducation*, núm. 62, pp. 111-119, http://ife.ens-lyon.fr/vst/DocDivers/Obs_theses_PDE_62.pdf [consulta: 1 febrero 2013].
- Gil Antón, M. (2004), “Un siglo buscando doctores”, en *Omnia*, XVII Congreso nacional de posgrado, número especial, México, UNAM.
- Guevara Niebla, Gilberto (2011), *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Secretaría de Educación Pública.
- Gutiérrez Herrera, Lucino y Francisco J. Rodríguez Garza (1997), “El pensamiento educativo en el México posrevolucionario”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 26, núm. 103, http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res103/txt5.htm [consulta: 28 febrero 2013].
- Leclerc, Véronique (2008), “Docteurs et doctorants en sciences de l’éducation: entre trajectoires professionnelles et préoccupations scientifiques”, en *Recherches & Éducatives*, Les sciences de l’éducation: histoire, débats, perspectives, núm. 1, 2º semestre, pp. 27-45, <http://rechercheseducations.revues.org/index437.html> [consulta: 29 mayo 2011].
- López Martín, Ramón y Alejandro Mayordomo (1999), “Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar”, en Alejandro Mayordomo (coord.), *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 57-74.
- Macarie Florea, Monica, Daniela Rodríguez y Karin Serbanescu-Lestrade (2010), “Les caractéristiques des objets des thèses en sciences de l’éducation: étude quantitative des thèses soutenues en 2003-2008”, en *Actes du congrès de l’Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Ginebra, Université de Genève, pp. 1-10, <https://plone2.unige.ch/aref2010/>

- communications-oraales/premiers-auteurs-en-m/Les%20caracteristiques%20des%20objets.pdf/at_download/file [consulta: 2 noviembre 2012].
- Marín Marín, Alvaro (2005), “Historia de la pedagogía en México”, <http://grupos.geomundos.com/sociedad.universidades/mensaje-historiadela pedagogiaenmexico.html> [consulta: 6 febrero 2012].
- Martínez Rizo, Felipe (s/a), “La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano”, http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20013%201996%20La%20IE%20en%20Mexico%20y%20AL-De%20Landsheere.pdf [consulta: 15 de marzo 2013].
- Mialaret, Gaston (2009), “Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones”, en A. Vergnioux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen, PUC, pp. 9-22.
- Muñoz García, Humberto y María Herlinda Suárez Zozaya (1987), “El posgrado en la UNAM. Una visión global”, en *Omnia*, vol. 3, núm. 9, México, UNAM, <http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/omnia/antiores/09/10.pdf> [consulta: mayo 2010].
- Observatorio Ciudadano de la Educación (s/a), “La investigación educativa en México (3/4)”, http://www.observatorio.org/comunicados/EducDebate7_enero08InvestigEducMexico_3.html, [consulta: 4 de febrero 2013].
- Pacheco Méndez, Teresa (2011), “La formación de doctores en Educación en la UNAM (2000-2009)”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 4, pp. 62-85, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/111> [consulta: 18 septiembre 2010].
- Santiago Alzueta, Héctor Luis, Guadalupe González y Lobo, Sara Juárez Páez, Monserrat Bartomeu y Fernando Juárez Hernández (1997), “Pedagogía y epistemología: una cita con la historia”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 3, enero-junio, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 103-116.
- Talbot, Laurent (2008), “Les sciences de l'éducation et la formation des acteurs de l'enseignement du premier degré: utilité et visibilité sociale d'une discipline”, en *Recherches & Éducatives*, núm.1, 2º semestre, pp. 73-88, <http://rechercheseducations.revues.org/index442.html> [consulta: 15 enero 2013].
- Vázquez García, Juan A. (2008), “La organización de las enseñanzas de grado y postgrado”, en *Revista de Educación*, Madrid, número extraordinario, pp. 23-39.
- Zamora Arreola, Antonio (1990), “Aproximaciones para el estudio de la acción social. De los reduccionismos objetivistas y subjetivistas a propuestas globalizadoras”, en *Sociológica*, núm. 14 [Subjetividad en lo Social], pp. 13-33.

Cómo citar este artículo:

Pacheco-Méndez, Teresa (2014), “Tradición, contexto y objeto de estudio en las tesis doctorales en Educación de tres universidades”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. V, núm. 12, pp. 46-69, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/446> [consulta: fecha de última consulta].