

Debatir las Ciencias de la Educación a través del hecho educativo y el *ethos* científico*

Debating Educational Sciences through the educational fact and the scientific ethos

Ana Laura Vargas Merino**

RESUMEN

Este trabajo es un análisis generado a partir de la revisión documental llevada a cabo a través de la técnica de Mapeamiento Informacional Bibliográfico (MIB), que ayudó a la construcción de una matriz de análisis y relación categorial para el procesamiento de fuentes bibliográficas, la revisión de bases de datos y de documentos oficiales. El objetivo del documento es contribuir al debate de las Ciencias de la Educación a través del análisis del hecho educativo como objeto de estudio y el *ethos* científico de las y los investigadores educativos. La discusión de resultados se presenta en tres líneas: la primera de ellas gira en torno al debate de las Ciencias de la Educación como familia de disciplinas que buscan generar conocimiento sobre el hecho educativo como objeto de estudio; la segunda línea se basa en el estudio de las Ciencias de la Educación en América Latina y en México; y la tercera línea está basada en la discusión sobre el *ethos* científico en la investigación educativa en México. Las principales conclusiones muestran que las Ciencias de la Educación se desarrollan de manera descontrolada y genérica, sin una guía que discuta sus bases disciplinares; por otro lado, se identifica la necesidad de la conformación de un corpus de conocimiento propio de las Ciencias de la Educación, con la

Palabras clave:
Ciencias de la Educación, investigación, debate, *ethos* científico.

* Este trabajo es parte del proyecto de investigación Desarrollo de la investigación en las Ciencias de Educación en las universidades públicas mexicanas, como parte del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

** Maestra en Ciencias de la Educación, estudiante de programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, becaria del Sistema de Becas Nacionales del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Mexicana; Contacto: lauravargasm77@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0305-6897>

finalidad de debatir sobre su estatus epistemológico a través de las investigaciones que se clasifican como educativas.

ABSTRACT

This paper presents an analysis conducted through the Bibliographic Information Mapping (BIM) technique. The technique involved reviewing various bibliographic sources, databases, and official documents to construct a matrix of commentary and unconditional relationships. The objective of this analysis was to gain a better understanding of the subject matter through an in-depth review of relevant materials. This paper aims to contribute to the Educational Sciences debate by analyzing educational facts as objects of study and the scientific ethos of academic researchers. The discussion of results is presented in three parts:

The first part revolves around the debate about Educational Sciences as a family of disciplines that aim to generate knowledge about the educational field as an object of study.

The second part is based on the analysis of Educational Sciences in Latin America and Mexico.

The third part discusses the scientific ethos in educational research in Mexico. The main conclusions show that Educational Sciences develop in an uncontrolled and generic way, without a guide that discusses their disciplinary bases; on the other hand, the need for the conformation of a corpus of knowledge proper of Educational Sciences is identified to discuss their epistemological status through the researches that are classified as educational.

Keywords:
Educational
Sciences, research,
debate, scientific
ethos.

Introducción

Este documento es un análisis que parte de la revisión documental llevada a cabo a través de la técnica de Mapeamiento Informacional Bibliográfico (MIB), como una estrategia para mapear contenidos y procesar fuentes bibliográficas (Molina et al., 2013), desde una perspectiva sistémica y descriptiva, a través de la construcción de categorías de análisis, conceptos, tipos de fuentes e identificación de las ideas principales del autor. El objetivo del documento es contribuir al debate de las Ciencias de la Educación a través del análisis del hecho educativo como objeto de estudio y el ethos científico de las y los investigadores educativos.

Cabe señalar que este trabajo es parte del proyecto de tesis doctoral *Desarrollo de la investigación en las Ciencias de Educación en las universidades públicas mexicanas*. Los resultados del MIB han permitido la construcción de una matriz de análisis y relación categorial para el procesamiento de fuentes bibliográficas, la revisión de bases de datos y de documentos oficiales.

La discusión de resultados se presenta en tres líneas, la primera de ellas gira en torno al debate de las Ciencias de la Educación como familia de disciplinas que buscan generar conocimiento sobre el hecho educativo como objeto de estudio, basado en un principio de reagrupación, bajo un campo de estudio abierto. Esta característica es cada vez más creciente en las Ciencias de la Educación, y se ha convertido en su particularidad, pero a la vez en la fuente de críticas y desacuerdos.

La segunda línea se basa en el estudio de las Ciencias de la Educación en América Latina y en México; para ello se analizan trabajos en los cuales se aborda el desarrollo y la evolución de esta disciplina. Se destaca la tradición disciplinar en las Ciencias de la Educación y se pone en tela de juicio el caso mexicano y las oportunidades que existen para afrontar el vacío identificado en el debate y discusión disciplinar.

La tercera línea está basada en la discusión sobre el ethos científico en la investigación educativa en México; para ello se revisan algunas concepciones teóricas sobre el ethos científico que lleva a reflexionar sobre la identidad científica de investigadores e investigadoras que estudian el hecho educativo. Se complementa con el caso mexicano y la relación que existe con respecto a la formación de personas que

generan investigación educativa por un lado, y por otro las áreas de conocimiento que cultivan.

A partir de lo presentado en cada una de las líneas se pone de manifiesto que las Ciencias de la Educación en México se desarrollan de manera descontrolada y genérica, sin una guía que discuta sus bases disciplinares. Por otro lado, se identifica la necesidad de la conformación de un corpus de conocimiento propio basado en el estudio del hecho educativo como objeto de investigación disciplinar, con la finalidad de debatir sobre su estatus epistemológico a través de las investigaciones que se clasifican como educativas.

Marco Teórico

El término “ciencia”, de acuerdo con Merton (1942, p. 116), denota cuatro características: ser un conjunto de métodos mediante los cuales se certifica el conocimiento; como un acervo de conocimiento acumulado que surge de la aplicación de estos métodos; como un conjunto de valores y normas culturales que gobiernan las actividades científicas; y la cuarta característica denota la combinación de los puntos anteriores.

Sin embargo, no todo conocimiento razonado se le puede llamar ciencia. Según Cohen y Nagel (1990, p. 8), “ese término está reservado para el conocimiento general y sistemático en el cual se deducen todas las proposiciones específicas de algunos principios generales”. Los autores añaden que en el cambio y evolución de las ciencias se identifican dos características constantes y universales, la primera reside en la conformación de un método general que consiste en la búsqueda persistente de la verdad, y la segunda es el constante cuestionamiento sobre las condiciones o consideraciones en las que se explica algo. Estas características ponen a prueba impresiones, opiniones o conjeturas mediante el examen de los mejores elementos de juicio que abogan a favor o en contra.

La ciencia, en su proceso histórico y evolutivo, no ha sido inmune a ataques, restricciones y represión, ya que las y los científicos se ven obligados a justificar sus modos de obrar y a tomar conciencia de sí mismos como elementos de la sociedad. Es así como Merton (1942) reconoce una estructura cultural de la ciencia que considera no solo sus métodos, sino el ethos como complejo de resonancias afectivas, de valores y normas que se consideran obligatorias para el sujeto que participa. En este senti-

do, las normas con las que protege su quehacer se expresan en forma de prescripciones, proscipciones, preferencias y permisos, que surgen del consenso moral de las y los científicos y de la estructura institucional.

El ethos de la ciencia, según Merton (1942), está compuesto por cuatro conjuntos imperativos institucionales: el primero es el universalismo basado en las pretensiones de la verdad, con carácter internacional, bajo cánones de objetividad y excluyente de particularismos; el segundo es el comunismo, donde el autor refiere a la propiedad común de los hallazgos de la ciencia como producto de la colaboración social bajo el código de ética científica; el siguiente es el desinterés a la práctica que se halla sostenida por la necesidad de las y los científicos de rendir cuentas ante sus iguales; y el cuarto compuesto es el escepticismo organizado, entendido como un mandato metodológico e institucional. Bajo estos conjuntos, la comunidad científica comparte como proyecto en común la construcción de un cuerpo de conocimiento certificado acerca del mundo y de la ciencia.

Hasta este punto se identifica que la ciencia posee un conjunto de métodos que validan el conocimiento producido bajo la lógica formal, se reconoce que está ligada a la búsqueda de la verdad y cuenta con un acumulado de conocimientos que permiten revolucionar nuevas teorías e incidir en el desarrollo de los países. A su vez, la ciencia posee una estructura cultural definida como un ethos de la ciencia que es intermedio en el conjunto de valores, normas culturales y los modos de producir saberes. Pero falta precisar cuándo la ciencia es el objeto de estudio.

La ciencia como objeto de estudio lleva a reconocer disciplinas y la manera en que la estudian, por ejemplo: la sociología del conocimiento está orientada hacia el problema de la producción del conocimiento; la filosofía de la ciencia está interesada en el conocimiento científico y su práctica; o la epistemología encargada de evaluar y analizar los productos de la ciencia y las raíces epistémicas de los problemas. Bunge (1980, p. 17) señala que la ciencia se ha convertido en el objeto de estudio de varias disciplinas cuya unión constituye la ciencia de las ciencias, identificando otras como la historia de la ciencia, la psicología de la ciencia, la sociología de la ciencia o la politología de la ciencia.

Sobre distinción de la ciencia como objeto de estudio, Cohen & Nagel (1990) comparten el concepto de ciencia de las ciencias de Rolando

García (2000) para referirse a la característica constante y universal que consiste en la búsqueda persistente de la verdad que equivale, a su vez, a la exigencia de lograr los mejores elementos de juicio disponibles y a la determinación de lo que llaman lógica. En cambio, la ciencia de las ciencias para Bunge (1980) contribuye a la elaboración de políticas de la ciencia que dan paso a la construcción de programas de desarrollo de la investigación y de la tecnología; para este autor “la política de la ciencia que se elabore depende de manera directa de la filosofía de la ciencia que inspire a los planeadores y decisores en materia política” (p. 17), y así cada disciplina contribuye a la ciencia de las ciencias.

Bajo la postura de la ciencia de las ciencias, las llamadas Ciencias de la Educación, ¿cumplen con los preceptos revisados hasta ahora sobre la ciencia? En principio el cuestionamiento puede generar una respuesta negativa. Los resultados de la revisión documental no son suficientes para afianzar una “nueva” ciencia que opere bajo métodos precisos, diferenciados y bien definidos.

Pero en la historia de la educación el panorama es diferente, se identifica en las Ciencias de la Educación una conformación como una ciencia o ciencias orientadas a los fenómenos educativos. Desde finales del siglo xix, la palabra “ciencia”, ya sea en singular o plural, había aparecido junto a los términos de educación o de pedagogía. Mialaret (1977) identifica dos ejemplos al respecto: el primero, en 1879 Alexandre Bain publica un libro de metodología de la enseñanza bajo el título de “La ciencia de la educación” (*La science de l’éducation*), en el cual argumenta que la ciencia de la educación se limita al estudio científico de un arte, el de enseñar, ya que la ciencia tiene por objeto hacer adquirir conocimientos; el segundo ejemplo es de 1910 con el trabajo de Lucien Cellerier, quien publica la obra “Los hechos y las leyes de la educación”, en la que expone las condiciones de una ciencia a la que llama pedagógica para distinguirla de la educación, considerada antes como el arte de criar a las y los niños. En ambos momentos, la denominación de las Ciencias de la Educación es incierta y es un terreno limitado aún que muestra el problema de la unidad y de la autonomía.

En la actualidad se habla de las ciencias, en plural, que reconocen los fenómenos educativos y constituyen un conjunto de disciplinas interesadas en el estudio científico de la educación. Las relaciones

entre la disciplina madre y la disciplina aplicada a la educación, para Mialaret (1977, p. 45), pueden desarrollarse de dos formas: la primera, el campo de la educación es el lugar de la aplicación de los métodos y técnicas de la disciplina madre; la segunda forma, en el campo de la educación analizado con los instrumentos habituales de la disciplina madre, va a revelar problemas nuevos cuya solución constituirá una aportación original al conjunto de la disciplina.

Las disciplinas interesadas en el estudio científico han tenido “una disciplina mater” de origen (Hernández-Rojas, 2012, p. 39). Se destaca que su conformación ha sido producto del reclamo de las ciencias matrices hacia la dimensión específica de la educación como objeto de estudio, echando mano de sus recursos epistemológicos, teóricos y metodológicos con los que cuenta. Estas familias de disciplinas reconocen los fenómenos educativos como un conjunto de disciplinas interesadas en el estudio científico de los hechos educativos. En la tabla 1 se presenta la clasificación de disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación según Mialaret (1977, p. 44).

Tabla 1.
Clasificación de las Ciencias de la Educación

Ciencias o disciplinas que estudian las condiciones generales y locales de la investigación educativa	Ciencias o disciplinas que estudian la relación pedagógica y el acto educativo	Ciencias de la reflexión y de la evolución educativa
Historia de la educación,	Ciencias que estudian las condiciones inmediatas del acto educativo:	Filosofía de la educación
Sociología escolar,	- Fisiología de la educación	Planeación de la educación
Demografía escolar- antropología escolar	- Psicología de la educación	
Economía de la educación	- Psicología de los grupos reducidos	
Educación comparada de sistemas	- Ciencias de la comunicación	
	Ciencias de la didáctica de las diferentes disciplinas	
	Ciencias de los métodos y técnicas	
	Ciencias de la evaluación	

Nota: Creado a partir de Mialaret (1977, p. 44).

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Mialaret (1977, p. 77) menciona que “todas las disciplinas clasificadas en las Ciencias de la Educación son más que una parte de una disciplina más general, pero lo que tienen en común es un objetivo muy preciso: el estudio de las situaciones y de los hechos educativos”. Al respecto, Hernández-Rojas (2012, pp. 40-41) señala que “es difícil que cada una de esas disciplinas limite su desarrollo exclusivamente a la clasificación dada, por el contrario, algunas rebasan los límites de las categorías y abordan ciertos temas que pueden ser considerados como temas de frontera”. Esta característica es cada vez más creciente en las Ciencias de la Educación y se ha convertido en su particularidad, pero a la vez en la fuente de críticas y desacuerdos.

Pero ¿qué distingue a las Ciencias de la Educación como una familia de disciplinas? La principal distinción es que esta familia de disciplinas aspira a “generar un saber y una investigación fundamental sobre el hecho educativo para replantear y cuestionar los métodos de las ciencias pedagógicas, poniendo a debate las maneras en que se ponen en práctica” (Filloux, 2016, p. 17). Es decir, se distinguen por la búsqueda de conocimiento propio, por tanto, la investigación debe ser abierta y transdisciplinar. Otra distinción es “la constitución del problema y el proceso de investigación” (pp. 30-35), donde el o la investigadora es un agente que deja en el objeto de estudio su huella, que lo conduce a un saber, entonces la investigación estará centrada en el campo *donde-el-pedagogo-se-plantea-el-problema*.

De manera concluyente, para Filloux (2016, p. 31), “la formación del investigador es no sólo la orientación hacia los métodos, técnicas y actitudes de investigación, sino la explicitación operatoria de ese deseo, hacia la comprensión del hecho educativo”. Es así como un estudio lo más completo posible del fenómeno social denominado educación debe recurrir a todas las disciplinas susceptibles para captar el hecho educativo en todas sus dimensiones y todos sus aspectos.

Metodología

Se parte del Mapeamiento Informativo Bibliográfico (MIB) como una opción para mapear contenidos y procesar fuentes bibliográficas (Molina et al., 2013), atendiendo a rubros específicos que ayudaron a determinar, desde una perspectiva sistémico-descriptiva, categorías de análisis, conceptos, tipos de fuentes e identificación de las ideas

principales, además de los datos principales de los y las autoras revisadas. El MIB requiere del uso de competencias para sistematizar la información de manera concisa, coherente y objetiva, desde el uso básico de Internet para la búsqueda bibliográfica hasta el apoyo de Microsoft Excel como herramienta de procesamiento para los principales rubros, los que se fueron reconstruyendo según las características y necesidades que iban surgiendo.

El MIB ayudó a la construcción de una matriz de análisis y relación categorial (ver tabla 2) que se convirtió en un andamio para el procesamiento de fuentes teóricas bibliográficas, la revisión de bases de datos y de documentos oficiales que fungen como fuentes secundarias, es decir, información obtenida de datos generados con anterioridad (Del Cid et al., 2011). Se revisaron más de 40 trabajos de investigación que comprenden un periodo de 15 años, además de 20 informes y documentos institucionales, y más de 10 notas periodísticas, los que se procesaron a través de la identificación de categorías que alimentan el tema principal. Cabe señalar que en este documento se presentan los resultados encontrados en la categoría “Desarrollo de la investigación en Ciencias de la Educación”, en específico la dimensión denominada “Investigación en las Ciencias de la Educación”, porque el avance de investigación así lo permite.

Tabla 2.
Matriz de análisis y relación categorial

Categoría	Dimensiones	Indicadores
Desarrollo de la investigación en Ciencias de la Educación	Formas de trabajo investigativo	- Investigación individual
		- Investigación en Cuerpos Académicos
		- Redes de investigación
		- Grupos de investigación
	Investigación como función académica	- Investigación de frontera interdisciplinaria
		- Reconocimientos y estímulos
		- Cuantificación de la investigación
		- Gestión de recursos para la investigación
		- Mercantilización de la investigación
		Investigación en Ciencias de la Educación
- Las Ciencias de la Educación en instituciones educativas		
- Investigaciones en las Ciencias de la Educación		

Nota: Creación propia a partir de la revisión documental.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Los documentos revisados para esta entrega son: trabajos de investigación que abordan el tema de las Ciencias de la Educación, destaca la evolución del concepto y el fundamento epistemológico, así como sus características multirreferenciales; también son informes generales y públicos que presentan estadísticas, rubros e información sustancial; además, bases de datos generadas por organizaciones educativas y que son resultados de implementación de políticas en Educación Superior, investigación, ciencia y tecnología.

Discusión de resultados

La información procesada de la dimensión de “Investigación en Ciencias de la Educación” se presenta a continuación en tres líneas de análisis, cada una es el resultado del cruce de rubros y se sustenta con la matriz de análisis y relación categorial presentada en la tabla 2.

Debate de las Ciencias de la Educación y su objeto de estudio

La principal característica de las Ciencias de la Educación es ser una familia de disciplinas basada en un principio de reagrupación, bajo un campo de estudio abierto, que busca generar conocimiento sobre el hecho educativo. Esta característica es particular y difiere de otras “ciencias”, lo que lleva a cuestionarse desde qué aspectos se ha debatido las Ciencias de la Educación. En principio el debate ha estado enfocado entre la Educación y la Pedagogía, y de la mano de la institucionalización de prácticas pedagógicas y educativas.

Ríos Beltrán (2005; 2006) identifica que en Suiza surge un proceso de institucionalización y disciplinarización de la Pedagogía en la Universidad de Ginebra, a partir de los años 1880. El autor destaca los intentos por darle a la Pedagogía unas condiciones de existencia distintas, en 1912 con la creación del Instituto de Ciencias de la Educación, deriva de una doble constatación: por una parte, la preparación psicológica y pedagógica de los maestros es insuficiente; por otra, ninguna medida había sido tomada para asegurar los progresos y desarrollos de la Ciencia de la Educación. Con estos acontecimientos, Ríos Beltrán señala que “la era de las Ciencias de la Educación se inicia en Ginebra” (2005, p. 5), para ocuparse del desarrollo del niño o de la niña, ajustando las técnicas del educador con base a una pedagogía experimental, bajo la tutela de la psicología experimental.

En Francia, en la década de 1960, el debate ayudó a la conformación de las Ciencias de la Educación; en ese momento no existía suficiente distinción entre Educación y Pedagogía. La primera era considerada en la categoría de la acción, mientras que la segunda hacia la de la reflexión, afirmando al mismo tiempo la imposibilidad eventual de separarlas absolutamente, pues la una y la otra son las dos caras de un mismo proceso, “como lo son la acción y el pensamiento” (Mialaret, 1977). Ese mismo momento es para Filloux (2016) un acontecimiento epistémico y fundacional en el que se definieron un conjunto de tensiones contradictorias que marcaron los contornos de los territorios de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación como campos de conocimiento diferentes, diferenciados y diferenciables.

La tensión entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación ha marcado un punto importante para su conformación desde finales del siglo XIX; en esa época la Pedagogía era considerada como la teoría práctica de la educación. En ese sentido, para Durkheim “la pedagogía es la ciencia de la educación de los niños, y se distingue así de la educación, que se refiere a una acción ejercida sobre alguien. El gran problema pedagógico es, pues, saber cuáles son los objetos hacia los cuales hay que orientar la reflexión del alumno” (2020, p. 271).

En cambio, la educación según Mialaret “no conduce a confusiones como si llega a suceder en la pedagogía debido a su etiología: raíz latina *dux* o *ducis* (guía o jefe) y donde *educere* significa conducir fuera de y *educare* significa *criar hombres-animales*” (1977, p. 8). Así, la etiología sugiere que educar consiste en hacer salir a la niña o al niño de su estado primario, o bien en hacer salir de él lo que posee virtualmente. Para Durkheim (2020), la educación tiene la función propia de cultivar al ser humano, desarrollar los principios de humanidad que están en nosotros y, a su vez, toda educación debe comenzar antes de la educación científica y proseguir durante largos años, y de manera paralela a esta última.

El debate permite pasar de las Ciencias Pedagógicas a las Ciencias de la Educación, siendo que esta transición no corresponde a una simple adecuación del vocablo o a un acomodamiento según el gusto de moda. Se trata, según Filloux (2016, p. 17), de una descentración radical respecto de los problemas pedagógicos y educativos. Así, el autor puede diferenciar:

- En las Ciencias Pedagógicas siempre hay una exigencia operatoria de mejora de una práctica educativa, centrada en el problema del pedagogo o pedagoga. Por ejemplo, se espera una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje establecido por las instituciones escolares. La investigación es considerada cerrada porque se suscita en el lugar mismo donde surgió el interrogante.
- En cambio, en Ciencias de la Educación la aspiración es generar un saber y una investigación fundamental sobre el hecho educativo para replantear y cuestionar los métodos de las ciencias pedagógicas, poniendo en el debate las maneras en que se ponen en práctica. El problema es congénito y común a todo trabajo científico fundamental: la búsqueda de una ciencia que anhela su propio crecimiento. Por tanto, la investigación es instrumental, abierta y transdisciplinar.

Las Ciencias de la Educación no son el resultado de una moda, por el contrario, se busca dar orden a las terminologías y confusiones entre enseñanza, educación y pedagogía. Se trata de algo más profundo y que corresponde a una realidad nueva que está determinada, según Mialaret (1977, p. 8), por la necesaria diferenciación de las prácticas y de la intencionalidad de conocimiento, desde la mirada de “lo que sucede” en el campo pedagógico. Ello implica traducir la utilización de modelos, métodos, teorizaciones o saberes desde otras disciplinas como la biología, la historia, la psicología, la etnometodología, la sociología o la política.

Definir a las Ciencias de la Educación implica reconocer un posicionamiento epistemológico hacia el fenómeno educativo desde la interdisciplinariedad necesaria para abordar el objeto de estudio y el reconocimiento de las situaciones educativas. Este posicionamiento lleva a reflexionar sobre el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, por ejemplo, Filloux (2016, p. 15) señala que “la educación en tanto práctica social no es un objeto de saber determinable desde un punto de vista epistemológico, tal como la vida es para el biólogo, la sociedad para el sociólogo e incluso el inconsciente para el psicoanalista”. Al respecto, Mialaret menciona que “todas las disciplinas clasificadas en las Ciencias de la Educación son más que una parte de una disciplina más general, pero lo que tienen en común es: el estudio de las situaciones y de los hechos educativos” (1977, p. 77).

Es así como un estudio lo más completo posible del fenómeno social denominado Educación debe recurrir a todas las disciplinas susceptibles de captar este acontecimiento en todas sus dimensiones y bajo todos sus aspectos. Es a partir de disciplinas constituidas, que tienen su propia intención de búsqueda en el marco de su objeto epistémico específico, pero esta característica tiene consecuencias, como la dificultad para el desarrollo de la investigación puesto que las Ciencias de la Educación buscan obtener conocimientos delimitados, como el fracaso escolar, el aprendizaje en ciertas condiciones, incluso la relación docente-estudiante.

Filloux (2016) reconoce que varios enfoques deben conjugarse en el caso de la mayoría de los objetos de investigación de las Ciencias de la Educación, aunque no se trata de adionar resultados de estudios que tienen sus metodologías y sus resultados propios ni se trata de realizar una convergencia entre estudios a menudo epistemológicamente diferentes. Esto puede plantear problemas al intentar conjugar enunciados de saber que sean contrapuestos. Para resolver este obstáculo, Mialaret (1977, p. 43) plantea como objeto de estudio “las situaciones y los hechos educativos de las Ciencias de la Educación” a partir de tres direcciones:

- La educación evoca a una institución social y a un sistema educativo: así pues, se opone la educación moderna a la educación antigua; la Educación en tanto institución posee sus estructuras, sus reglas de funcionamiento, incluso si son poco precisas o explícitas.
- La educación como resultado de una acción: el individuo es el “producto” de un sistema educativo determinado y sobre esos productos se valora el mismo sistema y bajo esos resultados se determina plantear proyectos de reforma.
- La educación como proceso, que rebasa el marco escolar tradicional ya establecido; entonces, la educación-proceso es un hecho general que se observa en todas las edades de la vida humana.

Las direcciones de la educación planteadas por Mialaret “son las orientaciones que buscan definir a la educación como objeto desde una postura de la verdad objetiva, utilizando un metalenguaje” (1977, p. 23). Así, la educación, el hecho educativo o las situaciones educativas como objeto de estudio de las Ciencias de la Educación son accio-

nes ejercidas sobre un sujeto o un grupo de sujetos, aceptadas e incluso perseguidas con vistas a conseguir una modificación profunda, una acción por la que nacen nuevas fuerzas vivas en los sujetos y por las que se convierten en elementos activos.

Como cierre a esta línea de análisis de resultados, las Ciencias de la Educación deben construir y debatir su propio objeto de estudio como cualquier otra ciencia, así lo manifiesta Filloux (2016), ya que sería un error pretender limitarse a aplicar, en su campo, saberes elaborados y debatidos por disciplinas. Este es el principal reto, y a su vez la invitación a nutrir el debate y afrontar lo que hay para encauzar un futuro disciplinar.

Estudio de las Ciencias de la Educación en América Latina y en México

En América Latina se comparte la característica que señala Follari (Michel Salazar, 2006, pp. 114-115): “no habría una Ciencia Básica que pueda llamarse Ciencia de la Educación, sino que existen ciencias aplicadas a la educación, que son los aportes de otras disciplinas”. Al respecto, Michel Salazar (p. 145) afirma que esta característica sitúa a las Ciencias de la Educación en el campo de una “ciencia híbrida” que aún no ha elaborado su propio *corpus* y su propio *modus*, y cuya base son los conocimientos de otras disciplinas como la Pedagogía, lo que nos lleva a un debate sin terminar. El autor añade que el estado de esta disciplina en Chile ha encontrado cimentación en la investigación en los campos de la Educación y la Pedagogía, desarrollando bases cada vez más sólidas, gracias a las tres corrientes: positivista, hermenéutica y crítica, que son las que permean el pensamiento y dan origen a los tres métodos de la ciencia que son tomados por la educación.

En Colombia, Ríos Beltrán (2005) identifica “la única Edad de Oro conocida” en las Ciencias de la Educación, que surgió del movimiento de reorganización del sistema educativo de ese país en 1860, lo que llevó a hacer un recorrido de las normales y el papel que tuvieron para conformar métodos pedagógicos, que en algunas ocasiones se relacionaban con acontecimientos políticos y sociales, como la implementación de la Pedagogía de Pestalozzi. Destaca la conformación de las primeras Facultades de Ciencias de la Educación, las que se fusionan con la Escuela Normal Superior bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional e independiente de la Universidad Nacional de ese país.

El recorrido histórico que hace Ríos Beltrán (2006, p. 45) en Colombia tiene la finalidad de adentrarse al debate entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, destacando que la primera siempre se ha envuelto en debates al ser considerada como un saber liminal, es decir, un saber que se sitúa en las fronteras, considerado como un “saber sometido” que ha ganado credibilidad con el paso del tiempo, gracias a círculos de investigación. Pero la Pedagogía aún se enfrenta a serias resistencias para constituirse en un saber conceptual y práctico. En cambio, las Ciencias de la Educación surgieron de la ruptura entre las Escuelas Normales y las Facultades, lo que proveyó un carácter autónomo y flexible, otorgando la posibilidad de auxiliarse de otras ciencias, teniendo como resultado la formación de un especialista en Ciencias de la Educación con numerosos años de formación y competencias muy variadas.

La perspectiva de competencias variadas en las Ciencias de la Educación tiene su existencia en el cruce de dos campos: el campo profesional y el campo disciplinar. Entre estos dos campos, dinámicos y ligados de manera estrecha, encontramos los procesos de disciplinización y sus formas de existencia y de desarrollo. Al respecto, Tenti Fanfani & Gómez consideran que “la constitución de las Ciencias de la Educación, en tanto profesión moderna, ha sido promovida por el cambio en tres procesos sociales tradicionales: la objetivación del saber; las formas de reproducción del saber; y la especialización del saber” (Vicente, 2016, p. 157).

En Argentina, el trabajo de Vicente (2016) señala que “del análisis sobre las características del campo profesional de las Ciencias de la Educación desde las modificaciones estructurales en los últimos cuarenta años [permitieron] la constitución de los profesionales en esta disciplina, en específico de los egresados del programa educativo (que cuenta con 100 años de existencia) de la Universidad Nacional de La Plata” (p. 158). Su investigación considera que los profesionales en Ciencias de la Educación han atendido la enseñanza en los sistemas escolares públicos de ámbito nacional, manteniéndolos ligados al marco escolar, con estrecha relación entre la formación docente y la investigación, donde la Pedagogía es el sustento principal de esta disciplina.

Los resultados que se presentan tienen relación con el campo de las y los egresados, donde se identificó no solo la docencia, sino que también la investigación, la asesoría, la consultoría y la gestión del

sistema educativo, entre otras actividades. Sin embargo, la autora muestra que el programa de estudio de Ciencias de la Educación no cuenta con una definición clara del campo laboral, lo que puede traducirse en un problema de diagnóstico económico, social y profesional que se relaciona con un currículum poco definido.

Vicente (2016) concluye que las Ciencias de la Educación en Argentina son disciplinas que están más orientadas a una dimensión social, comunitaria y educativa, y no tanto a una dimensión científica y académica. Añade que “la investigación o la producción de conocimientos fue una práctica que intentó, por mucho tiempo, legitimar a los profesionales de las Ciencias de la Educación, pero desde hace décadas la investigación no es una práctica que ordene, dirija y explique lo más fiel posible al campo profesional” (p. 173). Dicha afirmación se contrapone a los aportes de Michel Salazar y de Ríos Beltrán, los que privilegian a la investigación como recurso frente a las críticas sobre su estatus científico y epistemológico.

Los debates y reflexiones en Chile, Colombia y Argentina muestran la imposibilidad de hacer reflexiones histórico-epistemológicas, porque ni la Pedagogía ni las Ciencias de la Educación tienen un método específico, ya que ambas carecen de un discurso científico que permita aplicar el método de la historia de la epistemología. Las y los autores revisados en esta categoría coinciden en analizar las Ciencias de la Educación desde la relación que guarda con la Pedagogía, su evolución histórica y los procesos de institucionalización.

En el caso de México no hay trabajos similares que se centren en el análisis de las Ciencias de la Educación desde aspectos históricos o epistemológicos, y pese a que existe historia sobre las Escuelas Normales, se han dado procesos de institucionalización de la educación en distintos niveles, además de existir diversos programas educativos que forman en esta disciplina. Entonces, ¿qué aspectos considerar para el estudio de las Ciencias de la Educación en este país? Puede ser desde la historia de la Pedagogía, la evolución de las políticas en educación y desde la identidad científica que se tenga en esta disciplina, por un lado, y por otro puede ser desde la formación que se oferta en esa disciplina.

En el caso de la formación desde las Ciencias de la Educación se revisó la oferta educativa en México, tomando en cuenta el trinomio

profesión, disciplina y formación. Para ello, se examinó el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PPNPC) en su versión 2022, el que es parte de la política pública para el fomento a la formación e investigación que promueve el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en conjunto con la Secretaría de Educación Pública en este país. Los posgrados reconocidos por su calidad son aquellos que cuentan con pertinencia científica y social y que ofrecen las instituciones de educación superior y centros de investigación (CONACYT, s. f.).

La oferta de posgrados en México es impartida en instituciones públicas federales o estatales, de corte público, que reciben subsidio federal y/o estatal, además los y las estudiantes pueden acceder a una beca económica por parte del CONACYT. Se seleccionaron universidades públicas estatales y federales que ofrecen programas orientados a las Ciencias de la Educación; el resultado obtenido fue:

- En la Ciudad de México (centro del país) hay instituciones educativas federales como el Instituto Politécnico Nacional que oferta un doctorado y una maestría en investigaciones educativas; la Universidad Nacional Autónoma de México, que oferta un doctorado y una maestría en Pedagogía; y la Universidad Pedagógica Nacional que ofrece dos doctorados, uno en Educación y diversidad y otro en Política de los procesos socioeducativos.
- De los 32 estados federativos, 10 poseen instituciones que cuentan con posgrados de calidad que tributan a las Ciencias de la Educación porque en su denominación así lo señalan; en total suman 27 programas (14 doctorados y 13 maestrías).
- De los 32 estados federativos (sin contar los anteriores 10), 5 los ofertan instituciones que cuentan con posgrados de calidad que tributan en algún aspecto a las Ciencias de la Educación como la innovación, la investigación o la gestión educativa, pero no de manera directa o en su denominación; en total suman 7 programas (2 doctorados y 5 maestrías).

En el caso de licenciaturas, el panorama es diferente, ya que hay una gran oferta, al menos 76 instituciones en todo el país que ofertan la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 12 son instituciones públicas con regulación por organismos como CIEES (Comités Interins-

titucionales para la Evaluación de la Educación Superior), dedicados al aseguramiento de la calidad de programas educativos e Instituciones de Educación Superior (CIEES, 2022). Se muestra una diferencia considerable con respecto a las instituciones públicas y privadas que forman en estas disciplinas, mostrando que el trinomio Ciencias de la Educación, profesión y formación está liderado por instituciones privadas que atienden a las masas y que se preocupan poco por entrar al debate disciplinar.

El análisis presentado y los números revisados solo dan cuenta de manera superficial cómo se estudian y desarrollan las Ciencias de la Educación en América Latina y en México, lo que lleva a sumar al debate temas como la masificación de la Educación Superior, la formación, la profesión y la identidad disciplinaria con respecto a las políticas en Educación Superior que han prevalecido en las últimas décadas en la región. Destaca que esta categoría no permite identificar el rumbo de la disciplina porque se desconocen su historia y su evolución en México, así como sus alcances a futuro.

Discusión sobre el ethos científico en la investigación educativa en México

En el análisis anterior se mostró que la tendencia para el estudio de las Ciencias de la Educación es a través de su evolución histórica, sobre sus procesos de institucionalización y sobre la formación de profesionales en esta disciplina. Sin embargo, estos aspectos no son suficientes para contribuir al debate disciplinar, por tal razón se abordará el ethos científico de las y los investigadores educativos. Esta línea de análisis se basa en la idea Mertoniana (Merton, 1942) de “la estructura cultural de la ciencia”, en el caso de las Ciencias de la Educación deben importar los métodos y su ethos científico, es decir, las resonancias afectivas, de valores y las normas que protegen el quehacer consideradas obligatorias para aquellos investigadores educativos. El ethos de las Ciencias de la Educación debiera ser, en principio, particular y diferenciado, además de moldear la conciencia científica y los modos de producir conocimiento a través del consenso.

En el caso de México, se desconoce si existe ese ethos científico en las Ciencias de la Educación, ya que, como se mostró en la línea de análisis anterior, no se ha debatido lo suficiente y el uso del término

educación es genérico. Debatir aspectos disciplinares, epistemológicos y formativos podría brindar las pautas sobre estas disciplinas y la manera en que se estudia el hecho educativo y los problemas de investigación.

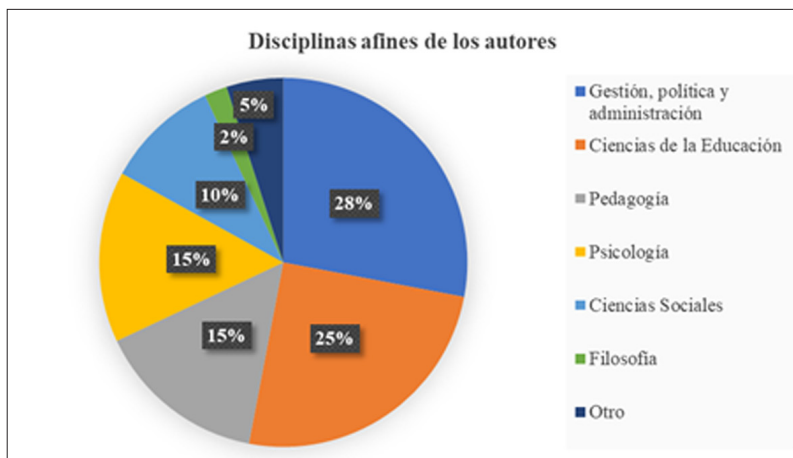
Para Filloux (2016, pp. 30-35), la diferencia entre las Ciencias Pedagógicas y las Ciencias de la Educación “será la constitución del problema y el proceso de investigación”, donde el o la investigadora es un agente que deja en el objeto su impronta que lo conduce a un saber. Para este autor, la transición de la investigación del hecho educativo está en-el-problema-del-pedagogo, hacia la investigación centrada en el campo donde-el-pedagogo-se-plantea-el-problema, lo que significa el paso a una perspectiva nacida de una curiosidad científica sobre la educación. En otras palabras, la transición de la que habla el autor tiene que ver con la manera en la que se constituye el problema por parte de la o del investigador educativo, es decir, pasar de una problemática intrínseca nacida de práctica pedagógica, hacia un interés instrumental, con la finalidad de comprender otra cosa, por ejemplo, un sistema educativo, un currículum, las prácticas establecidas, las relaciones de poder o incluso los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por tanto, es menester diferenciar entre la o el practicante-investigador en las Ciencias Pedagógicas como un cómplice de la investigación basada en la curiosidad y el o la investigadora en las Ciencias de la Educación que no solo ve el problema de manera inmediata y cerrada, sino que logra centrar su curiosidad científica a un campo más amplio, donde intervienen múltiples relaciones y un objeto visto desde diferentes aristas (Filloux, 2016). Esta diferencia de carácter instrumental es clave entre una y otra, y a su vez tributa al conocimiento del hecho educativo y plantea la ruptura de lo establecido.

Por ello, “la formación del investigador [en las Ciencias de la Educación] es no sólo la orientación hacia los métodos, técnicas y actitudes de investigación, sino la explicitación operatoria de ese deseo” (Filloux, 2016, p. 31). La revisión documental para todo el proyecto de investigación comprende estudios entre 2007 al 2022; se revisaron más de 70 materiales (sin contar los materiales revisados, pero descartados), y de esos materiales se seleccionaron 40 investigaciones relativas a la Educación Superior, investigación educativa y estudio de las Ciencias de la Educación, donde estos últimos son los más antiguos y escasos.

Para conocer el ethos científico en la investigación educativa se rastrearon las formaciones de las y los 48 autores de las 40 investigaciones, y se obtuvo que el 90 % cuenta con doctorado, el 8 % con nivel maestría y el 2 % con licenciatura. Además de la información sobre las disciplinas afines de los y las autoras, lo obtenido se cruzó con la familia de disciplinas afines a las Ciencias de la Educación, presentada en la tabla 1 en el apartado de marco teórico. En la figura 1 se identifican los porcentajes de las disciplinas que cada uno desarrolla:

Figura 1.
Disciplinas afines de las y los autores. Se muestra el porcentaje de cada disciplina según el total de autores y autoras revisadas



Fuente: Elaboración propia, 2023.

La información arriba presentada está determinada por los intereses de las y los investigadores y los alcances que cada uno pretende alcanzar, por ningún motivo se pueden generalizar, aunque sí pueden considerarse como ejemplos ilustrativos. Por ejemplo, se puede observar diversidad en las formaciones de los y las autoras revisadas, algunas con profesiones ligadas a las disciplinas que tributan a las Ciencias de la Educación. La diversidad en la formación disciplinar es buena hasta cierto punto, porque la investigación educativa se nutre de la multirreferencialidad, pero la identidad disciplinar responde al ethos científico, los métodos y técnicas de la disciplina en la que fueron formados. Al respecto, se generan los siguientes

cuestionamientos: ¿hay una identidad disciplinaria en las Ciencias de la Educación?, ¿o estamos frente a una disciplina híbrida que no tiene una identidad definida y por tanto “cualquier” profesional puede generar investigación educativa? Las respuestas a estas preguntas no se encuentran en este escrito, sin embargo, son aspectos que deben ser debatidos.

La información de las y los autores revisados brinda algunas pistas sobre su identidad disciplinar, y se trata de un tema pendiente de abordar. Hay diversidad y heterogeneidad en las comunidades académicas de las universidades e instituciones, lo que hace posible caracterizar identidades científicas desde el ethos personal, el ethos grupal, el ethos científico y el ethos institucional, los que condicionan la producción intelectual y de conocimiento, pero las Ciencias de la Educación están lejos de tener un ethos disciplinar, por ello, debatir es la opción que hay.

Conclusiones

El objetivo planteado para este documento consistió en contribuir al debate de las Ciencias de la Educación a través del análisis del hecho educativo como objeto de estudio y el ethos científico de las y los investigadores educativos. La discusión de la “investigación en Ciencias de la Educación” se presentó en tres líneas que ayudaron a dar orden y complementarla, además de contribuir al debate sobre las Ciencias de la Educación. A continuación, se presentan los principales resultados.

Las conclusiones de la primera línea giran en torno a tres debates. En el primero se identifica que en América Latina aún la discusión está basada en la tensión entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, esta última tiene la aspiración de generar saberes basados en investigación fundamental, abierta y transdisciplinar. Y, en efecto, ambas son distintas desde sus alcances epistemológicos y la manera en que plantean los problemas, pero es preciso reconocer que se complementan y se necesitan. Otro aspecto concluyente es que, aún en las Ciencias de la Educación se debe debatir el uso del vocablo en plural de las ciencias, el que no es resultado de modas pasajeras, su finalidad es dar orden a las terminologías que han generado confusión, y está basado en las familias de disciplinas que propone Mialaret. Sin embargo, se debe considerar discutir sobre sus propias metodologías, técnicas y las

vías para generar su corpus de conocimiento. Al respecto, el camino es largo.

Aunado a ello, otro debate se da sobre el posicionamiento epistemológico relativo al objeto de estudio de las Ciencias de la Educación, es decir, lo que aquí se ha denominado el hecho educativo. Se concluye que es importante precisar desde una ruta multidimensional las distintas aristas de los objetos. A continuación se identifican algunas, pero pueden existir otras según la constitución de los problemas de estudio: educación como institución social y de sistemas educativos; educación como producto de la acción institucional y de sistemas educativos; y la educación como un proceso presente en el ser humano. Los puntos anteriores ponen en evidencia que no se deben dar por terminados los debates, ya que no es opción colgarse de las discusiones epistémicas que otras disciplinas ya han llevado a cabo, ya que de ello dependerá su futuro.

En la segunda línea de análisis, se identificó que en América Latina el desarrollo de las Ciencias de la Educación ha sido desigual con respecto a su evolución y desarrollo. En países como Chile, Colombia y Argentina ha dependido de cambios culturales, históricos y éticos, que la determinan como “ciencias híbridas” que necesitan generar su propio corpus de conocimiento y sus propios métodos. A su vez, es clara su institucionalización, es decir, la relación que han generado entre el campo profesional y el campo disciplinar, a través de la formulación de políticas educativas. En este cruce, vale la pena relacionar no solo hechos históricos, sino que también las políticas que sustentan la institucionalización y proveen a las Ciencias de la Educación autonomía y flexibilidad. Esta podría ser una razón por la cual se han desarrollado mejor en algunos países que en otros.

En México, el campo profesional está ligado a las políticas sobre educación, desarrollo económico y ciencia y tecnología. Con respecto al campo disciplinar de las Ciencias de la Educación, se identifican dos situaciones, la primera, una separación entre los programas educativos que se ofertan a nivel posgrado y cuentan con el reconocimiento de calidad, ya que hay opciones que se acercan más o se alejan de la denominación, incluso hay casos que adicionan elementos de áreas como la tecnología, la administración o la innovación. Otra situación identificada son los programas que forman en las Ciencias de la

Educación a nivel licenciatura, entre los cuales destaca el incremento de instituciones privadas que ofrecen formación, lo que demuestra que el trinomio disciplina, profesión y formación está liderado por instituciones privadas que atienden a las masas, y que crece de manera descontrolada, además de preocuparse poco por entrar al debate disciplinar. Estas situaciones muestran que el estudio de las Ciencias de la Educación debe contar con una guía que permita discutir sus bases teóricas, científicas y formativas.

En el caso de la tercera línea, se discutió la necesidad de promover un ethos en las Ciencias de la Educación, bajo la consolidación de una estructura cultural en la que importen las resonancias afectivas, de valores y las normas, con la capacidad de moldear la conciencia científica y los modos de producir conocimiento. El ethos de las Ciencias de la Educación debe relacionarse con la formación para la investigación educativa, es decir, dar importancia a la constitución de métodos que validen el conocimiento generado.

Para llegar a la validación del conocimiento en las Ciencias de la Educación es necesario reflexionar sobre la constitución del problema con un interés instrumental, o sea, brindar la posibilidad de comprender el hecho educativo desde diferentes dimensiones. En el proceso de investigación se requieren discusiones epistemológicas que reconozcan métodos propios y necesarios desde una postura multirreferencial. Es así como el ethos de las Ciencias de la Educación deberá enfrentarse a conjuntos imperativos como:

- El universalismo basado en las pretensiones de la verdad: la investigación y el conocimiento basado en las Ciencias de la Educación tiene por reto la objetividad, pero se enfrenta a la particularidad de los hechos educativos.
- Comunismo y propiedad común de los hallazgos: el conocimiento basado en las Ciencias de la Educación debe ser producto de la colaboración social bajo códigos de ética propios, no de algunos grupos de investigación cerrados.
- Necesidad de las y los científicos educativos para rendir cuentas ante sus iguales: las Ciencias de la Educación no pertenecen a un líder o grupo; al tener pretensiones de verdad, aquellos que se identifiquen con ellas deberán rendir cuentas a la comunidad.

- Escepticismo organizado entendido como un mandato metodológico e institucional: las Ciencias de la Educación deben reconocer métodos que permitan obtener conocimiento multirreferencial y apropiado para el estudio del hecho educativo.

Bajo estos conjuntos, la comunidad de las Ciencias de la Educación puede compartir como proyecto en común la construcción de un cuerpo de conocimiento certificado acerca del hecho educativo, sus dimensiones y alcances. Para cerrar, es necesario desarrollar una conciencia colectiva científica bajo valores compartidos y normas que definan y reconstruyan al sujeto que hace ciencia. Entonces, de manera bilateral, el ethos de las Ciencias de la Educación será moldeado por esos sujetos de ciencia y sus modos de producir conocimiento, hacia el consenso moral y de la estructura institucional de la ciencia, pero no como una hegemonía, sino que desde su vocación de ciencias plurales.

Referencias

- Bunge, M. (1980). ¿Qué es y para qué sirve la epistemología? En *Epistemología. Curso de actualización* (pp. 21-33). Siglo XXI. Recuperado el 9 de enero de 2023 de https://www.academia.edu/31180937/Epistemología_Mario_Bunge_1_
- Cohen, M. y Nagel, E. (1990). La lógica y el método de la ciencia. En *Introducción a la lógica y al método científico 2* (pp. 214-231). Amorrrortu Editores.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (2022). *Quiénes somos*. Recuperado el 11 de enero de 2023 de <https://www.ciees.edu.mx/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). (s. f.). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Recuperado el 23 de enero de 2023 de https://conacyt.mx/becas_posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/
- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). *Investigación, fundamentos y metodologías*. Pearson Educación.
- Durkheim, É. (2020). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Ediciones Morata.
- Filloux, J.-C. (2016). *Epistemología, ética y Ciencias de la Educación*. Editorial Brujas.

- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa Editorial
- Hernández-Rojas, G. (2012). Psicología de la educación: encuadre epistemológico-conceptual. En *Paradigmas en psicología de la educación* (pp. 39-58). Editorial Paidós Mexicana.
- Merton, R. (1942). Science and Technology in a Democratic Order. *Journal of Legal and Political Sociology*, 2, 115-126.
- Mialaret, G. (1977). *Ciencias de la Educación*. Oikos-tau.
- Michel Salazar, J. (2006). Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 139-157. Recuperado el 21 de enero de 2023 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201107>
- Molina, A., Pérez, R., Bustos, E., Castaño, C., Suárez, O. y Sánchez, M. (2013). Mapeamento informacional bibliográfico de enfoques e campos temáticos da diversidade cultural: o caso dos journal CSSE , Sci. Edu. e Sci & Campos Temáticos de la diversidad cultural: el caso de las. *Atas do IX Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências - IX ENPEC, noviembre*, 1-8.
- Ríos Beltrán, R. (2005). Las ciencias de la educación. Entre universalismo y particularismo cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie3642806>
- Ríos Beltrán, R. (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(44), 11-31. Recuperado el 8 de enero de 2023 de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6069/5475>
- Vicente, M. E. (2016). Ciencias de la Educación: nuevas definiciones profesionales. *Revista Trabajo y Sociedad*, 27, 155-176. Recuperado el 14 de enero de 2023 de <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387346190010.pdf>