



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 1
Enero-Marzo 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 1
enero-marzo 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



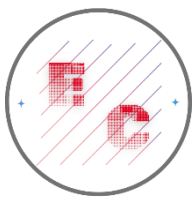
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 1, enero-marzo 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 enero 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 1, 2026, enero-marzo

DOI: <https://doi.org/10.71112/ac999w59>

LO POLÍTICO DE LO PEDAGÓGICO Y LO PEDAGÓGICO DE LO POLÍTICO:

CLAVES EPISTEMOLÓGICAS

THE POLITICAL IN THE PEDAGOGICAL AND THE PEDAGOGICAL IN THE

POLITICAL: KEYS FOR ITS ANALYSIS

Devadip Axel Meléndez Montero

México

Lo político de lo pedagógico y lo pedagógico de lo político: claves epistemológicas

The Political in the Pedagogical and the Pedagogical in the Political: Keys for Its Analysis

Devadip Axel Meléndez Montero

da.melendezm@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-2324-4907>

Candidato a Doctor en Estudios Latinoamericanos, UNAM.

México.

RESUMEN

El artículo presenta un análisis crítico de la relación entre lo político y lo pedagógico, así como entre lo pedagógico y lo político, a partir de la reflexión práctica y de la revisión de la literatura sobre el tema. Se identifican tres claves analíticas: la necesidad epistemológica de considerar la existencia de un carácter político en todo acto educativo, la materialización de las orientaciones e intencionalidades en el vínculo pedagógico y la relación dinámica e interdependiente entre ambos campos. Desde esta perspectiva, se sostiene que la educación no es neutra, sino un espacio de disputa en el que se configuran tensiones, resistencias y posibilidades de transformación. El texto invita a construir lecturas epistemológicas que permitan comprender las tramas educativas como procesos históricos, situados y profundamente políticos.

Palabras clave: educación política, práctica pedagógica, epistemología crítica, intencionalidad educativa, transformación social.

ABSTRACT

The article provides a critical analysis of the relationship between the political and pedagogical approaches, grounded in practical reflection and a review of relevant literature. It identifies three key analytical points: the epistemological need to acknowledge the political nature inherent in every educational act; the realization of orientations and intentions within the pedagogical relationship; and the dynamic, interdependent connection between both fields. From this perspective, education is seen as non-neutral—a space of conflict where tensions, resistances, and opportunities for change are continually shaped. The text encourages developing epistemological perspectives that facilitate understanding educational processes as historical, situated, and deeply political.

Keywords: Political education, pedagogical practice, critical epistemology, educational intentionality, social transformation.

Recibido: 15 enero 2026 | Aceptado: 1 febrero 2026 | Publicado: 2 febrero 2026

INTRODUCCIÓN

El presente artículo ofrece un análisis crítico de la relación entre lo político y lo pedagógico, nutrido por la revisión de la literatura reciente sobre el carácter político de la educación. A partir de este recorrido teórico, se busca comprender cómo las orientaciones e intencionalidades que atraviesan los procesos educativos expresan visiones particulares del mundo, del conocimiento y de los sujetos que participan en ellos.

Reconocer esta relación implica cuestionar la idea de una educación neutra o meramente técnica. Por el contrario, implica asumir que todo acto educativo está cargado de decisiones y sentidos que reflejan y reproducen —o bien tensionan y transforman— las tramas

educativas. En este marco, la educación se presenta como un campo en disputa, donde se manifiestan tensiones, resistencias y posibilidades de cambio.

A lo largo del texto se proponen tres claves analíticas que orientan la reflexión: la primera, referente a cuestiones epistemológicas, afirma que en todo acto educativo existe un carácter político; la segunda, que las orientaciones e intencionalidades se materializan en el vínculo pedagógico dentro de una trama educativa concreta; y la tercera, que lo político y lo pedagógico conforman una relación dinámica e interdependiente. La reflexión sobre estas claves permite aproximarse de manera más profunda al carácter político de lo educativo, así como a lo pedagógico de lo político, lo cual se concreta en tramas educativas contemporáneas y en los desafíos epistemológicos que conllevan.

METODOLOGÍA

La elaboración de este artículo se sustentó en una metodología cualitativa, orientada por un enfoque de análisis crítico. El trabajo se apoyó, en primer lugar, en una revisión sistemática y analítica de la literatura especializada en la pedagogía crítica, la sociología de la educación y el pensamiento político latinoamericano, con el fin de identificar categorías teóricas, debates centrales y posicionamientos epistemológicos en torno a la relación entre educación y política. Esta revisión permitió construir un marco interpretativo que orienta la lectura de los procesos educativos como prácticas históricas, situadas y atravesadas por relaciones de poder, evitando aproximaciones descriptivas o normativas desvinculadas de su contexto social.

De manera complementaria, el artículo incorpora un ejercicio de reflexión teórico-práctica que articula los aportes de la literatura revisada con experiencias, casos y procesos educativos documentados en América Latina. Esta estrategia metodológica permite sostener las afirmaciones del texto a partir del diálogo entre la teoría y la realidad social, entendiendo la

educación como un campo en disputa y en permanente tensión. Así, la metodología adoptada no busca establecer generalizaciones cerradas, sino ofrecer claves analíticas que permitan comprender simultáneamente la dimensión política del acto educativo y su carácter pedagógico, favoreciendo lecturas críticas que puedan ser retomadas, discutidas o profundizadas en investigaciones posteriores.

RESULTADOS

Conceptualizaciones iniciales

Reflexionar sobre lo político contenido en todo acto educativo, así como sobre lo pedagógico de lo político, implica pensar en las mediaciones y articulaciones que influyen en la educación, sin perder de vista tanto su particularidad como su dimensión política-pedagógica. Esta tarea, que se aleja del análisis centrado exclusivamente en las decisiones de ciertos actores, requiere situar en el centro a las y los sujetos que conforman los actos educativos, así como aquello que habita las relaciones que establecen.

Esta perspectiva nos enfrenta a desafíos conceptuales y teóricos de gran envergadura que se manifiestan en situaciones concretas. El primero consiste en evitar que las categorías pedagógicas queden subordinadas a conceptualizaciones provenientes de otros campos del conocimiento; en su lugar, es necesario reconocer tanto su complementariedad como sus propios límites. El segundo desafío radica en distinguir entre el análisis de las políticas educativas y el análisis de lo político que impregna lo educativo. En este sentido, el estudio de las políticas educativas suele centrarse en aspectos como los presupuestos económicos, las decisiones institucionales y las estructuras administrativas vinculadas a la educación. En cambio, la reflexión sobre lo político presente en lo pedagógico subraya que todo —o casi todo— acto educativo contiene una dimensión política, más allá de los planes y programas de estudio que definen la relación entre educadores y educandos.

Lo anterior requiere, sin duda, un posicionamiento inicial respecto de la concepción de la educación que guía este texto. Aunque a lo largo del escrito se presentarán distintas afirmaciones que nutren el análisis, puede decirse que “la educación se entiende como un proceso permanente” (Freire, 2017, p. 23), dado que el sujeto nunca alcanza su plenitud. Esto implica que la educación es, en cierto sentido, “un proceso imposible: imposible como proyecto acabado” (Puiggrós, 1995, p. 104), dentro del cual se desarrollan prácticas que constituyen y forman subjetividades, “abriendo la posibilidad de proponer otra organización del sentido educativo y, por lo tanto, nuevas formas de comprender los procesos y condiciones en los que se forman los sujetos de la educación” (Gómez & Corenstein, 2017, p. 26).

A partir de esta afirmación, no es descabellado pensar que la educación constituye un campo problemático que orienta la definición de sus propios problemas, “así como sus límites y sus relaciones con otros campos” (Puiggrós, 1990:26). Asimismo, se configura como un espacio en disputa, ya que promueve “procesos de socialización, normas, formas de comportamiento, percepciones del mundo, ideas y la adquisición o difusión de conocimientos y habilidades para la inserción en la vida social y económica” (Ordorika, 2018, p.173).

El análisis de lo político que albergan los actos educativos, así como de lo pedagógico de lo político, requiere un corpus epistemológico que permita comprender sus mediaciones y configuraciones, sin desconocer la particularidad de lo pedagógico. Se trata de una tarea que no puede prescindir de claves concretas que habiliten la reflexión y que, contrariamente a diversas interpretaciones, demuestren que en la educación y en el acto educativo no existe apoliticismo. En síntesis, coincidimos con lo que propone Puiggrós (2017, p. 18) cuando afirma que es necesario “analizar lo pedagógico en relación con sus condiciones de producción y a reconocer el carácter múltiple de esas condiciones”.

La necesidad de fijar un ángulo de mirada

Una interrogante de suma importancia en el campo problemático de la educación —que con frecuencia pasa inadvertida— consiste en preguntarnos: ¿por qué concibo esta situación de una manera particular y no de otra? Esta pregunta es fundamental, pues invita a reflexionar sobre aspectos que a menudo desatendemos o que, por diversas circunstancias, no consideramos al realizar un análisis o una práctica educativa. En otras palabras: ¿por qué, ante una situación educativa, tendemos a interpretarla como un problema de aprendizaje y no desde las implicaciones contextuales del sujeto? O, a la inversa, ¿por qué interpretamos un problema desde lo contextual y no como una cuestión de aprendizaje o de la didáctica empleada? Y, desde otro ángulo, ¿por qué atribuimos el aprendizaje del sujeto únicamente a la didáctica, sin considerar las particularidades de las mediaciones que atraviesan a la persona y su contexto?

En definitiva, pueden ser múltiples las preguntas que nos formulemos; sin embargo, desde nuestra perspectiva, todo problema debe generar sus propias preguntas, y no al contrario. Es decir, resulta necesario observar la realidad y sus problemáticas antes de preestablecer conceptos o categorías, pues ello nos permitirá definir cuáles son las preguntas epistemológicas —incluso antes que las teóricas— que debemos plantearnos.

Asimismo, existe una distinción entre disponer de un corpus teórico para reflexionar sobre la realidad y desarrollar los elementos epistemológicos para analizar lo que acontece. Sin duda, ambos elementos se relacionan, pero existe una diferencia sustancial entre “el pensar teórico y el epistémico” (Zemelman, 2012, p. 215). Lo primero remite a un corpus preestablecido o a un “contenido organizado” (Zemelman, 2011, p. 72) que, en muchos casos, se impone a la realidad sin considerar el momento ni el contexto histórico en que se encuentra.

Lo segundo, en cambio, no desconoce la teoría existente sobre una problemática específica, sino que apuesta por construir una ruta analítica que permita observar la particularidad de los acontecimientos.

Para profundizar en estas afirmaciones, retomemos a Frei Betto (2021, p. 24), quien, siguiendo a Paulo Freire, afirma: “La cabeza piensa donde pisan los pies”. Analicemos brevemente esta idea, con referencia al campo de la educación, a partir de cuatro elementos que subyacen a ella, para luego continuar con algunas claves epistemológicas que permitan reconocer lo político en lo pedagógico y lo pedagógico de lo político:

1. **Toda práctica educativa se inscribe en un momento histórico concreto.** Aunque los contenidos puedan parecer similares —por ejemplo, la enseñanza de las matemáticas a mediados del siglo pasado o en la actualidad—, tanto los métodos como las formas y, sobre todo, el vínculo pedagógico entre educandos y educadores están determinados por el momento histórico en el que se desarrolla la práctica. Es decir, “es conveniente no olvidar que a los sistemas educativos desde su constitución como responsabilidad de los Estados se les fueron asignado y primando en cada momento histórico distintos objetivos” (Torres, 2017, p.28)
2. **Toda práctica educativa se sitúa en un contexto particular.** No existe situación educativa que no esté influida por su contexto. Ello puede observarse en las distintas condiciones en que se desarrolla el acto educativo, ya sea en diversas regiones de un país o en comparación con otras naciones.
3. **Todo sujeto pedagógico está inmerso en un contexto.** Dentro de los vínculos particulares de lo pedagógico, existen mediaciones y articulaciones que constituyen a los sujetos. Las y los sujetos de la educación no están aislados de los ámbitos económicos, políticos, culturales y sociales que, aunque no siempre sean evidentes en el acto educativo, inciden profundamente en su formación y desarrollo.
4. **Todo sujeto pedagógico posee un saber y un conocimiento propios.** Esto significa que “todos sabemos algo, pero ninguno sabe todo” (Freire, 2019, p. 50). Reconocer los saberes y conocimientos que las personas poseen más allá del ámbito escolar es

esencial para comprender que el aprendizaje no se limita a las aulas, sino que se enriquece con las experiencias previas y de vida de cada individuo.

Estos puntos afirman que la educación, en cualquiera de sus expresiones, y los sujetos que la constituyen, al insertarse en un momento histórico y en un contexto concreto, ponen en juego marcos de referencia que no siempre se construyen en los procesos educativos. Los aprendizajes y conocimientos adquiridos en la educación están en constante diálogo con otros ámbitos de la vida social o, lo que es lo mismo, “educar es, por tanto, socializar, preparar individuos para una sociedad concreta e ideológicamente definida” (Gutiérrez, 2013, p. 20).

Sin embargo, esta dinámica no siempre se hace explícita ni está necesariamente relacionada con lo que se denomina *currículum oculto*. Se manifiesta, la mayoría de las veces, en las condiciones materiales en que se desarrolla el acto educativo, en la manera en que los educandos aprenden y en las dificultades que enfrentan durante su proceso formativo.

Las opresiones generadas por los diferentes contextos y que se materializan mediante diversos sistemas, como el capitalismo, el patriarcado o el colonialismo, no necesariamente se originan en el espacio educativo. No obstante, es fundamental reconocerlas para evitar reproducirlas en la práctica docente. El sujeto pedagógico que emerge de la relación entre educandos y educadores no está ajeno a las clases sociales, a las violencias derivadas del género o de la identidad sexual, ni a los factores étnicos. Sin embargo, su particularidad en los procesos educativos se ha orientado a definirlos como sujetos pedagógicos que, si no se contemplan las mediaciones, puede parecer que la persona es ajena a otros ámbitos de la vida social en común.

A partir de ello, surge una pregunta que puede ejemplificar la dimensión del problema teórico-epistemológico: ¿el sujeto pedagógico es realmente un sujeto perteneciente a una clase social? La respuesta es, a la vez, afirmativa y negativa. Afirmativa, porque el sujeto pedagógico sigue perteneciendo a una clase social, independientemente de su participación en un proceso

educativo. Negativa, porque en el contexto específico de la educación adquiere una dimensión pedagógica que le permite potenciar o afrontar las desigualdades que lo constituyen mediante el conocimiento.

Esto nos conduce a dos cuestiones epistemológicas profundas más: el problema de la totalidad —o el conocimiento absoluto— y la posibilidad de analizar a un individuo para dar cuenta de procesos más amplios.

En primer lugar, conviene aclarar la confusión entre conocer todo de todo y la noción de totalidad. Conocer todo de todo implicaría abarcar y comprender todos los aspectos que componen la sociedad: historia, cultura, economía, política, etc. Sin embargo, autores como Max Weber (1973) y Karl Popper (1992) refutaron este supuesto desde sus inicios.

Weber sostenía que, ante una “realidad infinita”, el sujeto posee una “mente humana finita”, por lo que resulta imposible conocer todo de todo. Popper, por su parte, argumentó que analizar algo implica seleccionar un aspecto concreto de la realidad, ya que “no nos es posible observar o describir un trozo entero del mundo o de la naturaleza”. Ambos coinciden en las limitaciones del conocimiento humano y rechazan la idea de una comprensión total por parte del propio conocimiento.

Por otro lado, comprender la noción de totalidad implica reconocer que la realidad social no está fragmentada en partes aisladas, pues es compleja y requiere analizar las articulaciones que la constituyen. La totalidad nos permite entender las interrelaciones que conforman un problema, sin suponer que conozcamos todos los hechos. Para Zemelman (2012, p. 50), la totalidad “es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en la que los hechos asumen su significación específica”. Esta óptica constituye “una universalidad diferenciada, en la que lo universal se concreta a través de las particularidades” (Osorio, 2016, p. 34). Así, la totalidad no

busca un conocimiento final y absoluto, sino comprender las relaciones y los significados que emergen de las diferencias y las interacciones.

Respecto al segundo dilema —la posibilidad de, a partir del estudio de un caso, trazar orientaciones teóricas para analizar un fenómeno más amplio—, cabe destacar dos valoraciones. Primero, los estudios de caso, las entrevistas o los grupos focales aportan una riqueza teórica invaluable, pues permiten acceder a las vivencias de los protagonistas. Segundo, estos análisis, al reconocer los problemas de las personas, ayudan a comprender las dimensiones en las que operan los procesos estructurales.

Pongamos un ejemplo para ilustrar las afirmaciones anteriores. En el campo pedagógico, es muy común encontrar estudios e investigaciones centrados en una población escolar, en una institución educativa o en los procesos de aprendizaje de determinados grupos. Estos análisis, sumamente enriquecedores, muestran las experiencias y situaciones concretas de las y los sujetos pedagógicos, ya que de ellos se desprenden posibles orientaciones para mejorar la práctica docente, se visibilizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, los vínculos que se establecen entre los actores educativos, así como los problemas que pueden atravesarlos.

Sin embargo, la complejidad y la riqueza de considerar el contexto, el momento histórico concreto y las posibles formas de opresión que atraviesan al sujeto pueden generar nuevas preguntas y respuestas, en tanto se reconocen —sin subordinar el análisis de lo definido— las mediaciones existentes.

Lo anterior no implica que todo estudio de caso, población o proceso específico deba incorporar como eje central el capitalismo, el heteropatriarcado o el colonialismo. Tampoco se pretende subordinar el acto educativo ni el pedagógico a un análisis que reduzca la escuela a un mero reflejo de los medios de producción. De lo que se trata, en realidad, es de integrar distintos elementos sin supeditar lo pedagógico a otros niveles de análisis. Solo así podríamos

comprender, por ejemplo, por qué los hombres suelen tener mayores oportunidades educativas que las mujeres, o por qué ciertos estudiantes, al poder desayunar y almorzar, muestran mejores desempeños en sus procesos de aprendizaje en comparación con quienes no cuentan con esas mismas condiciones.

El individuo puede ser una fuente de conocimiento profundo, pero si no se contextualiza en marcos más amplios, el saber obtenido quedará limitado. Un ejemplo de articulación entre lo individual y lo estructural es el trabajo de Rita Segato (2003), quien, al analizar la violencia patriarcal, combinó elementos de distintas disciplinas para situar las violencias en un contexto estructural más amplio a partir de entrevistas realizadas a perpetradores de la violencia.

Pero ¿qué tiene todo esto que ver con la educación, con lo político, con lo pedagógico o con lo político de lo pedagógico? Como se mencionó, no se trata de subordinar lo pedagógico a otras categorías, sino de delimitar nociones que permitan un análisis profundo. Algunas claves para pensar epistémicamente el acto educativo a partir de estas valoraciones son:

- Considerar el contexto y el momento histórico, así como las particularidades de los sujetos pedagógicos en sus mediaciones.
- Reconocer las mediaciones que constituyen y orientan ciertos elementos de los sujetos pedagógicos, pero que no determinan, en “última instancia”, su situación.
- Entender la noción de totalidad para analizar las articulaciones sin desdibujar la particularidad de lo pedagógico ni del acto educativo.
- Valorar el análisis de casos por su riqueza analítica, sin desconocer ni comprender las mediaciones existentes.
- Reconocer la particularidad de los sujetos y las desigualdades que los atraviesan.
- Asumir la educación como un campo problemático y en disputa.
- Entender que la educación está inserta en las problemáticas sociales, para evitar la reproducción de desigualdades.

Tomar en cuenta la totalidad, las mediaciones, la particularidad tanto de lo pedagógico como de los sujetos de la educación, y todos los elementos mencionados nos permite enriquecer nuestro ángulo de lectura sobre los problemas educativos. Al mismo tiempo, esto permite reconocer dos cuestiones que constituyen una primera clave de nuestra discusión: primero, que en todo acto educativo existe un carácter político; y segundo, que todo carácter político posee una dimensión pedagógica. Analicemos lo anterior desde el ángulo de lectura que venimos problematizando.

Si partimos del supuesto de que todo análisis y todo acto educativo deben considerar un ángulo de lectura que reconozca múltiples dimensiones, estamos afirmando que el vínculo pedagógico —así como el análisis o la investigación educativa— debe contemplar las mediaciones que orientan determinadas situaciones. En este sentido, considerar, por ejemplo, la violencia patriarcal y de género que atraviesa los procesos educativos constituye, en sí misma, una postura política. Es decir, si en la práctica docente —muchas veces sin ser plenamente consciente de ello— priorizo y otorgo mayor valor a la palabra del varón por encima de la voz de la mujer, estoy asumiendo una toma de posición que reproduce desigualdades estructurales; en consecuencia, se trata de un carácter político de lo pedagógico.

En este sentido, la relación entre lo político y lo pedagógico se muestra estrechamente vinculada, aunque una advertencia es necesario hacer: el análisis de estas dimensiones no implica subordinar las categorías educativas y pedagógicas a otros campos del conocimiento, sino por el contrario, se trata de buscar su relación para dar explicaciones más rigurosas y acorde con las realidades de las y los sujetos. Es decir, “las categorías pedagógicas no podrán, entonces, deducirse de conceptos económicos o sociológicos, pero deberán dar cuenta de los procesos económicos-sociales-culturales en los cuales los procesos educativos nacen y se desarrollan” (Puiggrós, 2015, p. 27).

Ahora bien, si lo anterior se manifiesta en etapas tempranas de la escolaridad de las y los sujetos pedagógicos, es posible que los estudiantes aprendan que “así funciona el mundo”: priorizando la palabra del hombre sobre la de la mujer. Esto constituiría, a su vez, un carácter pedagógico de lo político.

Estos ejemplos —que, lamentablemente, no se encuentran tan alejados de la realidad— muestran la importancia de reflexionar sobre nuestro ángulo de lectura y la práctica pedagógica en cualquiera de sus expresiones. Sin embargo, antes de profundizar en lo político y en lo pedagógico, así como en su dimensión relacional y dialéctica, conviene detenernos a pensar en la relevancia de no abordar las situaciones educativas de manera predefinida y a reflexionar sobre la intencionalidad de los procesos educativos.

Intencionalidad de las prácticas y procesos educativos

Como se ha mencionado, es fundamental considerar las mediaciones y articulaciones que intervienen en todo proceso educativo. Estas, junto con las orientaciones que imprimimos sobre las prácticas pedagógicas, inciden directamente en la configuración de los sujetos de la educación. En este sentido, Freire (2010, p. 35) advierte sobre la necesidad de preguntarnos: “¿al servicio de quiénes, de qué ideales, producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela?”.

Interrogarnos sobre la intencionalidad que guía nuestras prácticas y procesos educativos resulta esencial. Esta pregunta implica desmontar el paradigma de la apoliticidad en la educación, que presupone una neutralidad inexistente y una asepsia científica al mirar todo aquello relacionado con el acto educativo, incluidas las reflexiones ideológicas que “son siempre producidas, transmitidas y recibidas dentro de prácticas sociales particulares” (Giroux, 1997, p.205).

El primer argumento contra dicha apoliticidad sostiene que todo acto educativo posee una intencionalidad específica, determinada —en la mayoría de los casos— por quien lo dirige

en un momento y un contexto históricos concretos. Esto incluye desde los responsables de diseñar políticas educativas hasta quienes establecen criterios de admisión y evaluación, o definen e implementan los contenidos.

El segundo argumento, retomando a Ordorika (2014), plantea que “las universidades son instituciones políticas de la sociedad”, en tanto que espacios dedicados a la “generación, recreación y transmisión del conocimiento”. Aunque esta afirmación se centra en el nivel superior, es aplicable a todos los niveles, ya que en cada uno se configuran sujetos y subjetividades que se desarrollan e interactúan en la vida social.

El tercer argumento sostiene que no existe práctica educativa que escape al contexto social e histórico en el que se inscribe. Ya sea en una educación socialista, capitalista o alternativa, toda forma de educación está profundamente vinculada a sus condiciones materiales y temporales.

Por ejemplo, Cuba, Venezuela y la extinta Unión Soviética impulsaron una educación socialista tras sus respectivos procesos revolucionarios (Meléndez, 2024). En contraste, la reforma educativa promovida por Enrique Peña Nieto en México evidenció la influencia de los grupos empresariales en la educación. De manera más reciente, el gobierno argentino de Javier Milei ha impulsado políticas contrarias al uso del lenguaje inclusivo en el ámbito educativo. No obstante, también existen otras expresiones, como los procesos formativos de las comunas venezolanas que, a partir de la vinculación teórico-técnica, buscan enfrentar las crisis que atraviesa su país (Meléndez, 2024). Asimismo, las comunidades zapatistas en el sur de México han desarrollado propuestas pedagógicas críticas y autónomas frente a los modelos tradicionales de la educación.

Así, la pregunta “¿al servicio de quién o de quiénes se encuentra el acto educativo?” adquiere relevancia. Analizar la intencionalidad educativa no implica asumir que toda práctica

responde a intereses empresariales o ideológicos, sino invitar a una mirada crítica sobre nuestras propias acciones en el ámbito de la educación.

Definir un problema de investigación por encima de otro, decidir qué contenidos conformarán nuestro programa de clase, determinar qué institución recibirá mayor o menor presupuesto educativo o, incluso, omitir ciertos temas en nuestra labor docente, no constituye únicamente una decisión técnica o administrativa, sino una orientación que guía nuestra práctica e incide directamente en los sujetos pedagógicos con los que nos relacionamos. Lejos del carácter moral de “lo bueno” o “lo malo” de las orientaciones que decidimos, la intención es mostrar que, a partir de nuestras decisiones, estamos tomando partido por una situación.

Muchas veces, debido a la formación recibida en las escuelas, no contemplamos las diversas mediaciones que intervienen al tomar decisiones y al orientar nuestra práctica. Ya sea por acción u omisión, toda nuestra labor posee intencionalidad y orientación. En algunas ocasiones, esta puede estar destinada a erradicar las desigualdades educativas; en otras, puede manifestarse únicamente en lo didáctico de la práctica; o, en contraposición, existen orientaciones e intencionalidades que, aun reconociendo las múltiples mediaciones de nuestras decisiones, promueven prácticas que profundizan las desigualdades sociales. En cualquiera de estos escenarios, más allá de considerar lo “bueno” o lo “malo”, es necesario reconocer que, como afirma Puiggrós (2023, p. 158), “las profundidades de la vida social, la diversidad y pluralidad de las fuerzas sociales no pueden ser ajenas a las preocupaciones del educador”.

Esto pone de manifiesto el carácter político de la educación. Es decir, la orientación e intencionalidad de nuestra práctica —aunque se realice casi instintivamente— no son neutras, ya que implican tomar partido frente a determinadas situaciones. ¿Por qué sucede esto? Porque el sujeto pedagógico se encuentra inmerso en un contexto histórico concreto que, entre otras cosas, refleja que “las prácticas humanas dependen tanto de la subjetividad de los actores sociales (su conciencia, sus valores, objetivos, etc.) como del peso de factores de

orden histórico estructural que en gran parte escapan al control de los agentes sociales” (Fanfani, 2011, p. 98).

La neutralidad, desde su perspectiva etimológica, se define como la “cualidad de no ser ninguno de los dos”; es decir, no tomar partido por ninguna de las posiciones. Sin embargo, a partir de la reflexión sobre las orientaciones e intencionalidades que impregnamos en nuestra práctica, surge la pregunta: ¿acaso no son estas decisiones una forma de tomar partido por alguna teoría, por un problema educativo o por algún elemento subyacente en la trama educativa?

Como hemos visto, reflexionar sobre la pregunta inicial de este apartado, que Freire nos planteó —“¿al servicio de quiénes, de qué ideales, producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela?”— permite un análisis más profundo de la supuesta apoliticidad o neutralidad del acto educativo. Tomar en consideración nuestro contexto y momento histórico concretos nos permite examinar la orientación e intencionalidad de nuestra práctica educativa, lo que, a su vez, invita a cuestionar la idea de la neutralidad en la educación.

Sin embargo, muchas veces no basta con reconocer conscientemente nuestra toma de partido; también es necesario preguntarnos cómo se materializa en la práctica concreta. Un ejemplo de ello lo señala bell hooks (2021, p. 209), quien advierte que incluso los “profesores progresistas” suelen centrarse más en cuestionar el clasismo a través de las lecturas que en examinar cómo los sesgos de clase moldean la conducta en el aula. Por ello, la intencionalidad educativa no se refleja únicamente en los contenidos, sino también en las metodologías, los vínculos pedagógicos y las dinámicas cotidianas que se establecen en el acto educativo, por lo que se debe de considerar al proceso de enseñanza y aprendizaje en permanente diálogo en donde “la educación y la política se informan mutuamente” (Giroux, 2003 p.142).

En síntesis, podemos destacar los siguientes puntos:

- No existe neutralidad en los actos educativos, pues toda práctica pedagógica posee una intencionalidad situada.
- La intencionalidad, entendida como propósito, nos invita a preguntarnos qué buscamos formar, transmitir o transformar mediante la enseñanza, la investigación, entre otros procesos.
- Como espacio de construcción de conocimiento, la intencionalidad que se imprime a la educación nos permite cuestionar al servicio de quién o quiénes se encuentra el acto educativo.
- Analizar las orientaciones de la educación implica revisar tanto las decisiones estructurales como las prácticas, los contenidos y los vínculos en el acto educativo.

Hasta aquí hemos señalado que la práctica —ya sea docente, investigativa o de asesoría— influye de manera fundamental en el carácter político de lo educativo. No obstante, también es importante reconocer que las y los estudiantes, como sujetos activos, aportan saberes, reflexiones y experiencias que inciden en las orientaciones e intencionalidades de los procesos educativos.

Esto nos lleva a una segunda clave del análisis de lo político de lo pedagógico y de lo pedagógico de lo político: las orientaciones e intencionalidades se materializan en el vínculo pedagógico dentro de una trama educativa concreta. En otras palabras, nuestras decisiones, en cualquiera de sus expresiones, constituyen un carácter político en la educación, es decir, implican una toma de postura. Esta toma de postura, expresada a través de la difusión de resultados de investigación, del vínculo pedagógico o de la práctica educativa en general, tiene la intención de incidir en la formación de sujetos y subjetividades, lo que evidencia su dimensión pedagógica.

Sin embargo, dentro de estas orientaciones e intencionalidades también subyacen tensiones y conflictos, pues la educación no es un espacio determinado e inamovible, sino un campo en constante construcción y disputa.

Tensiones y disputas en el campo educativo

Aunque las tensiones y disputas pueden manifestarse en el aula, es más común observarlas en los conflictos entre las personas responsables de tomar decisiones y los sujetos pedagógicos que se ven impactados por las orientaciones e intencionalidades que se buscan implementar en la educación.

Los movimientos estudiantiles, o activismos de los y las estudiantes, como señala Dip (2023, p. 17), “pueden surgir a raíz de acciones políticas más o menos espontáneas” y emergen para “enfrentar problemáticas o enarbolar demandas”, muchas veces en oposición a las decisiones de diversas autoridades educativas. Por su parte, el magisterio de distintos países y niveles educativos se ha organizado históricamente para confrontar decisiones que afectan su dignidad o sus condiciones laborales. Un ejemplo de ello es el caso mexicano, donde el profesorado se movilizó contra la aprobación de la “reforma educativa” impulsada durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, que, como comenta Hernández (2016), “estuvo precedida de una humillante campaña, intensificada a raíz del inicio de las acciones de resistencia de los docentes, que lastimó su dignidad y abrió una profunda herida”.

En cualquiera de estas situaciones, ya sea mediante tensiones menores o movilizaciones amplias, se evidencia de manera visible lo político de lo educativo. En estos escenarios, la disputa suele centrarse en la intencionalidad y la orientación de la educación, materializadas en decisiones que inciden directamente en las tramas educativas de los sujetos, aunque también puede expresarse en la disputa de los sentidos comunes de las poblaciones (Meléndez, 2023, p. 393).

Estos momentos, en los que las tensiones y conflictos se transforman en disputas, generan interpretaciones sobre la educación —¿al servicio de quién o de quiénes está? — promueven análisis que afectan la trama educativa —¿qué impacto tiene esta situación en la educación? — y, en general, evidencian posiciones en conflicto: las de quienes toman decisiones y las de quienes reciben sus efectos, los sujetos de la educación.

Estas tensiones y disputas en el campo educativo no solo evidencian el carácter político de la educación, sino que también ponen de relieve la dimensión pedagógica que subyace a cada decisión, orientación o acción en la trama educativa. Al analizar cómo se generan conflictos entre autoridades, docentes y estudiantes, podemos identificar cómo las intencionalidades se materializan en prácticas concretas que moldean la formación de sujetos y subjetividades. Es decir, también dentro de lo descrito, existe un “proceso de regulación moral y de producción cultural” (Giroux, 2020 p.23)

En este sentido, comprender lo político de lo educativo requiere mirar no solo las decisiones estructurales o las disputas visibles, sino también cómo estas se inscriben en los vínculos pedagógicos y en la vida cotidiana de quienes participan en los procesos educativos. De esta manera, se evidencia que cada orientación, cada elección curricular o metodológica constituye un acto político que, simultáneamente, tiene consecuencias pedagógicas, lo que revela la necesidad de analizar la intencionalidad que guía nuestra práctica educativa.

De estas tensiones y disputas podrían mencionarse múltiples ejemplos que, tras el conflicto, han impactado significativamente el acto educativo. Por lo general, ya sea que se llegue a un acuerdo entre los actores o que uno resulte vencedor, la trama educativa no será la misma que antes del conflicto. Tal vez el caso más reciente y relevante en América Latina sea la irrupción y el fortalecimiento del movimiento feminista, que, mediante denuncias, acciones, demandas y propuestas, evidenció que la violencia patriarcal también se reproducía en los centros educativos. Esta situación, presente en la mayoría de las instituciones educativas y

motivada por el carácter político y transformador del movimiento que, como lo dice (Belausteguigoitia & Ytza, 2022, p. 17) “reclama la reconstrucción de las instituciones educativas”, implicó cambios en los planes y programas de estudio, en la manera de desarrollar el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes, en las relaciones entre educandos y, en general, en todos los elementos que constituyen la trama educativa de una institución. Como puede observarse, este proceso generó no solo un movimiento de denuncia y demanda, sino que también sentó las bases para modificar diversos elementos y relaciones pedagógicas en las escuelas.

Este análisis representa una tercera clave de lo político de lo pedagógico y de lo pedagógico de lo político: es una relación dinámica que se nutre mutuamente de manera constante. Son procesos interdependientes: las decisiones, orientaciones e intencionalidades que emergen de lo político impactan directamente en las prácticas pedagógicas, mientras que las experiencias, aprendizajes y vínculos que se generan en el ámbito educativo retroalimentan y transforman lo político. Esta relación muestra que la educación nunca es neutral; cada acción, cada elección curricular o metodológica, cada respuesta a los conflictos y tensiones contribuyen a configurar sujetos y subjetividades, así como a redefinir las tramas educativas en las que estos se inscriben.

En consecuencia, analizar lo político de lo pedagógico requiere atender simultáneamente a las mediaciones estructurales, a la intencionalidad de los actores y a los efectos concretos en la vida pedagógica cotidiana, reconociendo que cada disputa, cada ajuste y cada negociación en el ámbito educativo constituye un espacio de construcción y transformación de la educación.

DISCUSIÓN

La discusión desarrollada en este artículo permite reafirmar que la relación entre lo político y lo pedagógico no puede entenderse como un vínculo externo, sino como una articulación constitutiva del acto educativo. A lo largo del texto se muestra que toda práctica pedagógica está atravesada por orientaciones, intencionalidades y posicionamientos epistemológicos que responden a disputas más amplias en el campo social. En este sentido, reconocer el carácter político de la educación implica problematizar la aparente neutralidad de los procesos formativos y asumir que las decisiones curriculares, institucionales y didácticas configuran modos específicos de producir sujetos, saberes y relaciones sociales. Esta mirada crítica abre la posibilidad de comprender la educación como un espacio donde se condensan conflictos, resistencias y proyectos en tensión.

Asimismo, la discusión permite situar en el centro la necesidad de construir ángulos de lectura epistemológicos que hagan visible la dimensión pedagógica de los procesos políticos. Las transformaciones, disputas y reconfiguraciones del orden social no solo se expresan en el plano institucional o normativo, sino que también se materializan en prácticas educativas concretas, en los vínculos pedagógicos y en las tramas cotidianas de las instituciones. Desde esta perspectiva, lo pedagógico de lo político se revela como un proceso dinámico e interdependiente, en el que la formación, la transmisión de sentidos y la producción de saberes juegan un papel central. Pensar esta relación de manera articulada permite avanzar en análisis más complejos de la educación como campo en disputa, evitando reduccionismos y habilitando nuevas preguntas para la investigación crítica en educación.

CONCLUSIONES

La educación no es un espacio neutral; cada acto educativo, desde la selección de contenidos hasta la construcción de vínculos pedagógicos, está atravesado por orientaciones e intencionalidades específicas. Estas decisiones, conscientes o inconscientes, configuran la trama educativa y determinan qué saberes se priorizan, qué relaciones se fomentan y cómo se forman las subjetividades de quienes participan en los procesos educativos. Reconocer que toda práctica educativa tiene un carácter político permite desmontar la idea de neutralidad y comprender que la educación siempre implica tomar partido, ya sea reproduciendo desigualdades o promoviendo transformaciones sociales.

Reflexionar epistemológicamente sobre la educación resulta esencial para construir un ángulo de lectura adecuado a las complejas tramas que atraviesan los sujetos pedagógicos. No basta con aplicar teorías preexistentes; es necesario reconocer las mediaciones, particularidades y contextos históricos que configuran a los educandos y educadores, así como las relaciones que se establecen entre ellos. Solo a través de esta mirada crítica y contextualizada es posible analizar los problemas educativos de manera integral, evitando reducirlos a categorías únicas o preestablecidas, promoviendo un conocimiento más profundo sobre cómo se configuran las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, lo político de lo pedagógico y lo pedagógico de lo político demuestran que la educación nunca es neutral. Todo acto educativo posee un carácter político que se expresa pedagógicamente, sus orientaciones e intencionalidades se materializan en los vínculos y tramas educativas concretas, y lo político y lo pedagógico se configuran como procesos interdependientes que se nutren mutuamente de manera constante; estas tres claves evidencian que cada decisión, práctica y relación contribuye a formar sujetos y transformar

experiencias educativas, mostrando que la construcción y la transformación en la educación son siempre dinámicas y situadas.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó Grammarly para cuidar la redacción y la fluidez de las ideas, lo cual no sustituye, por ningún motivo, el proceso intelectual realizado. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas, en las que se comprobó que no existe plagio, el autor manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo analítico e intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica ni de IA.

REFERENCIAS

- Belausteguigoitia, M., & Ytza Páez, N. (2022). Activismo académico feminista: Paradojas y dilemas. Centro de Investigaciones y Estudios de Género - UNAM.
- Dip, N. (2023). Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro. CLACSO.
- Fanfani, E. (2011). La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI.
- Frei, B. (2021). Carta a mi amigo Paulo Freire. En N. Arata (Coord.), 100 voces (y una carta) para Paulo Freire (pp. 23–25). CLACSO.
- Freire, P. (2010). El grito manso. Siglo XXI.
- Freire, P. (2017). Política y educación. Siglo XXI.
- Freire, P. (2019). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). Teorías y resistencias en educación. Siglo XXI-UNAM.
- Giroux, H. (2003). La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural. MORATA.

- Giroux, H. (2020). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Siglo XXI-UNAM.
- Gómez Sollano, M., & Corenstein, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas: dimensiones de análisis y categorías intermedias. En Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas: Contextos, conceptos y experiencias (pp. 21–40). UNAM-Newton.
- Gutiérrez, F. (2013). Educación como praxis política. Siglo XXI.
- Hernández, L. (2016). La novena ola magisterial. Para Leer en Libertad / Rosa Luxemburg Stiftung.
- Hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad (Trad. esp.). Capitán Swing Libros. (Obra original publicada en 1994).
- Meléndez, A. (2023). Formación política y disputa de los sentidos comunes. En Viejas y nuevas derechas en América: contrainsurgencia, despojos y sentidos comunes (pp. 375–396). CLACSO.
- Meléndez, A. (2024, julio 9). La educación como reservorio de la revolución I. Revista Comun. <https://revistacomun.com/blog/la-educacion-como-reservorio-de-la-revolucion-i/>
- Ordorika, I. (2014). Poder, política y educación superior. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602014000400001
- Ordorika, I. (2018). Política, educación y política. En H. Casanova (Coord.), La educación y los retos de 2018 (pp. 173–182). UNAM.
- Osorio, J. (2016). Fundamentos del análisis social: la realidad social y su conocimiento. Fondo de Cultura Económica.
- Popper, K. (1992). La miseria del historicismo. Alianza-Taurus.
- Puiggrós, A. (1990). Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Alianza Editorial.
- Puiggrós, A. (1995). Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina. Ariel.

- Puiggrós, A. (2015). Imperialismo y educación en América Latina. COLIHUE.
- Puiggrós, A. (2017). La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas. COLIHUE.
- Puiggrós, A. (2023). Por una defensa de la educación pública. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas. Siglo XXI.
- Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Universidad Nacional de Quilmes.
- Torres, J. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. MORATA.
- Weber, M. (1973). Ensayos sobre metodología sociológica. Amorrortu.
- Zemelman, H. (2011). Configuraciones críticas: Pensar epistémico sobre la realidad. Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2012). Los horizontes de la razón. 1. Dialéctica y apropiación del presente. Anthropos.