

Usos de las teorías pedagógicas: claves para una reflexión epistemológica crítica

Uses of pedagogical theories: Keys for a critical epistemological reflection

DEVADIP AXEL MELÉNDEZ MONTERO*

El artículo tiene como objetivo proponer claves epistemológicas para repensar el uso de las teorías pedagógicas en el análisis de la realidad educativa. El trabajo se inscribe en una perspectiva de epistemología crítica desde la cual se examina la relación entre teoría y realidad en el campo pedagógico, a partir de la comprensión de las teorías como construcciones históricas que es necesario problematizar y contextualizar. En el plano metodológico, se apoya en una reflexión teórico-crítica sustentada en la revisión conceptual y en el diálogo con autores de la pedagogía crítica. El análisis parte de la distinción entre pensar teórico y pensar epistémico, entre totalidad y conocer todo, entre historia y momento histórico, así como de la necesidad de situar lo político en lo pedagógico y de colocar en el centro a los sujetos de la educación. Los resultados muestran que el uso acrítico de las teorías limita la comprensión de la realidad educativa. Se concluye que repensar esos usos desde una perspectiva crítica y situada fortalece la comprensión y la transformación educativas en contextos históricos y sociales concretos.

Palabras clave:
epistemología,
teoría de la
educación,
educación,
pensamiento
crítico

Recibido: 12 de noviembre de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 7 de abril de 2026 |

Publicado: 20 de abril de 2026

Cómo citar: Meléndez Montero, D. A. (2026). Usos de las teorías pedagógicas: claves para una reflexión epistemológica crítica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1799. <https://doi.org/10.31391/GDMS2176>

The article aims to propose epistemological keys for rethinking the use of pedagogical theories in the analysis of educational reality. It is framed within a critical epistemological perspective from which the relationship between theory and reality in the pedagogical field is examined, on the understanding that theories are historical constructions that must be problematized and contextualized. Methodologically, the study is grounded in a theoretical-critical reflection supported by conceptual review and dialogue with authors in the tradition of critical pedagogy. The analysis is based on the distinction between theoretical thinking and epistemic thinking, between totality and knowing everything, between history and the historical moment, as well as on the need to situate the political within the pedagogical and to place the subjects of education at the center. The findings show that the uncritical use of theories limits the understanding of educational reality. It concludes that rethinking such uses from a critical and situated perspective strengthens educational understanding and transformation in concrete historical and social contexts.

Keywords:
epistemology,
educational theory,
education, critical
thinking

* Maestro en Pedagogía por el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM y candidato a doctor en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Docente en el programa Prepa en Línea-SEP. Líneas de investigación: desigualdades educativas y sociales, educación popular, meritocracia, psicología social de la liberación y economía criminal. Correo electrónico: da.melendezm91@gmail.com/https://orcid.org/0009-0006-2324-4907/ Twitter (X): @axelmelendezm91



INTRODUCCIÓN

En el campo pedagógico, la relación entre teoría y realidad constituye un problema decisivo para pensar el análisis educativo. Con frecuencia, las teorías se emplean como marcos cerrados que ordenan de antemano la comprensión de los procesos educativos sin atender sus condiciones históricas ni sus contextos de producción y uso. A partir de una perspectiva de epistemología crítica, este artículo propone algunas claves epistemológicas para reflexionar sobre el uso de las teorías pedagógicas en el análisis de la realidad educativa. Para ello, desarrolla una reflexión teórico-crítica basada en el análisis conceptual y en el diálogo con autores de la tradición pedagógica crítica.

En el campo educativo y pedagógico, los desafíos contemporáneos exigen una reflexión profunda sobre los modos de producción de conocimiento y sobre el papel que desempeñan las teorías en ese proceso. Las transformaciones sociales, tecnológicas, políticas y culturales que atraviesan las instituciones educativas han puesto en tensión las formas tradicionales de comprender la enseñanza, el aprendizaje y la formación. En este contexto, el uso de las teorías resulta decisivo: ¿cómo pensar la educación sin reducirla a categorías predefinidas?, ¿de qué manera emplear las teorías pedagógicas sin convertirlas en marcos cerrados que limiten la comprensión de lo educativo? A partir de estas interrogantes, el trabajo sitúa su análisis en los problemas concretos que enfrenta la educación y en las limitaciones epistémicas que aún persisten en su estudio.

Desde esta perspectiva, el problema central no radica únicamente en cuáles teorías pedagógicas se utilizan, sino en los modos en que se emplean para interpretar la realidad educativa, orientar las preguntas de investigación y comprender los procesos formativos en contextos históricos y sociales específicos. Con base en ello, proponemos algunas claves analíticas para problematizar el uso de las teorías pedagógicas, entre las que destacan la distinción entre pensar teórico y pensar epistémico, la diferencia entre conocer todo y la noción de totalidad, la relación entre historia y momento histórico, la articulación entre lo político y lo pedagógico, y la centralidad de los sujetos de la educación.

En este horizonte, el uso de las teorías pedagógicas exige una reflexión epistemológica capaz de situarlas en relación con la realidad, con los momentos históricos y con los sujetos de la educación. Así, la teoría no se entiende como un fin en sí mismo, sino como una herramienta para comprender, problematizar y transformar la realidad educativa desde una perspectiva crítica, histórica y situada.

PENSAR TEÓRICO Y PENSAR EPISTÉMICO

Uno de los principales retos en el uso de la teoría pedagógica —y, en general, en cualquier campo del conocimiento— consiste en distinguir entre el análisis de los problemas que afectan el objeto de estudio a partir de la simple réplica de la teoría y las reflexiones que, en lugar de adaptar la realidad a marcos teóricos preexistentes, buscan pensarla desde sus propias exigencias. En este sentido, resulta necesario reconocer que existe una “vinculación teoría/práctica” capaz de orientar “el desarrollo de nuevas propuestas o el replanteamiento de las existentes” (Pontón, 2022b, p. 32). Dicho de otro modo, no es lo mismo definir un problema de estudio desde

marcos analíticos ya establecidos que desde la observación de lo que acontece para determinar si la teoría empleada resulta pertinente. Esta distinción no es sencilla, pues implica reconocer tanto los aportes de las teorías como sus límites frente a las exigencias de la realidad.

El pensar teórico y el pensar epistémico constituyen dos modos complementarios de aproximarse al conocimiento. Mientras el primero se apoya en marcos conceptuales previamente elaborados para interpretar la realidad, el segundo parte de las exigencias de esta para interrogar los límites de esos marcos y abrir la posibilidad de construir nuevas categorías de comprensión. Ambos no se excluyen, sino que se nutren en el ejercicio analítico y permiten generar nuevos aportes teóricos.

Desde esta perspectiva, conviene señalar que, para reflexionar sobre esta tarea, se retoma, aunque no de manera exclusiva, la propuesta de Hugo Zemelman, quien plantea la necesidad de diferenciar entre un pensamiento que opera a partir de conceptos ya constituidos y otro que se coloca frente a la realidad como un problema abierto. Mientras el pensar teórico se apoya en sistemas conceptuales relativamente estructurados que ayudan a ordenar e interpretar la realidad desde categorías ya elaboradas, el pensar epistémico se orienta a problematizarla antes de nombrarla; es decir, busca reconocer sus exigencias en su movimiento y complejidad antes de subsumirla en categorías ya definidas. El pensar epistémico no sustituye al pensar teórico ni se opone a él, sino que lo antecede y lo orienta, al implicar una actitud de apertura, problematización y construcción de preguntas frente a la realidad, mientras que el pensar teórico aporta herramientas conceptuales para su interpretación. Esta distinción resulta relevante para el campo pedagógico, ya que permite reflexionar sobre el uso de las teorías no como marcos cerrados que se aplican de manera automática, sino como construcciones conceptuales que deben dialogar con problemas históricos y educativos concretos.

La teoría, entendida como un conjunto de ideas y concepciones orientadas a explicar la realidad y como una “capacidad de mirar el transcurrir histórico” (Zemelman, 2012b, p. 37), se construye en un momento histórico determinado y a partir del análisis de una población o de un problema específico. Aunque existen categorías conceptuales que pueden trascender el tiempo —como clase social, patriarcado, colonialismo o, en el caso de la pedagogía, educación y vínculos pedagógicos—, ello no excluye que la realidad contemporánea demande nuevas precisiones analíticas. Por ejemplo, los estudios de Karl Marx sobre las clases sociales resultan fundamentales para comprender ciertos fenómenos actuales; sin embargo, sus elaboraciones surgieron en un contexto histórico particular, en el que el capitalismo no había alcanzado el desarrollo que presenta hoy. Esto no implica que su teoría haya perdido vigencia, sino que invita a reflexionar sobre cómo incorporarla o revisarla en función de las condiciones del momento histórico.

Algo similar ocurre con diversas teorías educativas. En *Emilio o de la educación*, Jean-Jacques Rousseau hace una reflexión que abarca desde “la edad de la naturaleza” hasta “la edad de la sabiduría y el matrimonio”, y define distintas etapas de la vida, en particular para hombres y mujeres. Desde una concepción “natural” de la existencia humana, delimita los roles femeninos al asignar a las mujeres únicamente las funciones de esposas o madres, y excluirlas de etapas como la de la sabiduría. Para el autor, “cuando la familia es viva y animada, las tareas domésticas son la ocupación más valiosa para la mujer y el desahogo más suave para el marido” (Rousseau, 2016, p. 46).

En ese marco, los roles de género “vienen dados por la ley de la naturaleza” (Mejía y Rendón, 2022, p. 137). Hoy resultaría impensable que un autor expresara tales afirmaciones, lo que permite advertir cómo Rousseau concebía la sociedad, la educación y las relaciones de género en su propio contexto.

Otro ejemplo es el del pedagogo soviético Antón Semiónovich Makárenko, quien apostó por una educación de orientación colectiva al considerar que el proceso educativo es, ante todo, una cuestión social. Su pensamiento estuvo influido por el contexto de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, lo que lo llevó a sostener que la colectividad era más importante que la individualidad: “En tanto que la colectividad protege en todos los puntos de contacto contra el egoísmo individual, salvaguardando a cada individuo y creando las óptimas condiciones para su desarrollo” (Makárenko, 1977, p. 71). En ese sentido, su propuesta teórica estuvo condicionada por el horizonte socialista de su tiempo.

Asimismo, Juan Amós Comenio, considerado el padre de la pedagogía moderna, sentó bases fundamentales para pensar una educación universal, gratuita, obligatoria e igualitaria. Sostenía, además, que “sólo hay un método natural para todas las ciencias” (Comenio, 1998, p. 71), afirmación que plantea una única forma de aprender y educarse a partir de la observación de las leyes de la naturaleza y del desarrollo humano. En el contexto de los siglos XVI y XVII, estas ideas resultaban innovadoras y disruptivas frente a una educación centrada en la memorización, en la autoridad incuestionable del docente y en concepciones religiosas dominantes.

Casos como los anteriores abundan entre autoras y autores clásicos y contemporáneos. No obstante, más allá de evaluar sus aportes, lo fundamental es reflexionar sobre la manera en que cada uno construyó su pensamiento a partir de las exigencias de su contexto y de su momento histórico o, en términos de Zemelman (2013), de aquello que “responde a los tiempos básicos de exigencias” (p. 46). Aunque estuvieron influidos por teorías previas, supieron responder a las demandas de la realidad concreta y producir un pensamiento propio y situado. Un ejemplo adicional permite advertirlo con claridad: el hambre y la pobreza han existido durante siglos, lo que podría hacer pensar que se trata de problemas que atraviesan tiempos y geografías; sin embargo, sus causas no son las mismas en el esclavismo, en el feudalismo o en el capitalismo. Se trata de problemas persistentes, pero la exigencia de la realidad obliga a examinar las causas particulares de cada coyuntura para comprenderlos con mayor precisión.

En otras palabras, la teoría que se aprende durante la formación en pedagogía, o en cualquier otra disciplina, es fundamental, pues ofrece un conjunto de aportes para pensar lo que ocurre en la realidad. No obstante, esos aportes pueden resultar insuficientes si no se atienden las particularidades del momento histórico en que se vive. Las teorías del aprendizaje y del desarrollo humano, por ejemplo, deben anclarse en los contextos desde los cuales se estudia, se analiza o se investiga en el campo de la pedagogía.

Sobre la base de estos primeros planteamientos, es posible profundizar en la distinción entre pensar teórico y pensar epistémico. El primero consiste en utilizar la teoría —sus conceptos, categorías y formas de interpretación— para analizar una situación particular. En ese caso, se parte de un marco teórico ya definido, a menudo rígido, desde el cual se interpreta lo que ocurre. El pensar epistémico, en cambio, implica, en primer lugar, no desconocer las contribuciones de la teoría, sino preguntarse

si aquello que se analiza puede comprenderse en realidad dentro de construcciones conceptuales ya establecidas o si requiere nuevas categorías para dar cuenta de sus particularidades. En segundo lugar, convoca a atreverse a crear conocimiento nuevo; es decir, a nutrir la teoría existente, pero también a nombrar y comprender la realidad desde sus propias exigencias, con lo que se abren procesos de reflexión más profundos que no parten de lo predeterminado.

Para ilustrar lo anterior, conviene considerar un ejemplo. En la actualidad, la tecnología —ya sea la inteligencia artificial, las clases virtuales u otras herramientas digitales— plantea un reto significativo para los docentes en relación con el vínculo pedagógico que establecen con sus estudiantes y con las formas en que este se desarrolla. Si esta situación se analiza desde marcos teóricos preestablecidos sobre cómo debe configurarse dicho vínculo, es probable que ya existan respuestas o manuales que intenten atender las exigencias de la realidad. Sin embargo, si se le piensa a partir de las particularidades que emergen de la relación educativa mediada por la tecnología y del impacto que esta tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje, será posible dotar de sentido y de nombre a la especificidad de lo que acontece en el presente, sin desconocer la teoría existente.

El pensar teórico es fundamental, pues permite nutrir los análisis con aportes ya construidos. No obstante, el pensar epistémico abre la posibilidad de generar conocimiento situado, sensible a las transformaciones históricas y capaz de interpelar la teoría a partir de las exigencias de la realidad contemporánea. Se trata, en efecto, de una exigencia que “nos enfrenta a la necesidad de construir nuevas categorías para abordar los fenómenos, pero sin desconocer los conocimientos acumulados” (Zemelman, 2011b, p. 15).

En síntesis, distinguir entre el pensar teórico y el epistémico permite reconocer que la teoría no debe asumirse como un marco cerrado, sino como un punto de partida para interrogar la realidad. Mientras el pensar teórico aporta herramientas para comprender lo que acontece, el epistémico impulsa a cuestionar, recrear y situar el conocimiento en diálogo con las transformaciones del presente. En otros términos, el pensar teórico está “basado en proposiciones conceptuales con contenidos determinados”, mientras que el epistémico “nos enfrenta con ámbitos de la realidad en cuyos contornos apenas pueden reconocerse las opciones de teorización” (Zemelman, 2012a, p. 56).

Más que oponerse, el pensar teórico y el epistémico se articulan en una relación dinámica y necesaria. El primero ofrece las bases conceptuales desde las cuales comprendemos el mundo; el segundo nos lleva a revisar, problematizar y resignificar esas bases cuando la realidad las desborda para constituir un “emplazamiento epistemológico” que sostenga “que no hay un elemento *a priori* determinante de lo cognoscible” (Cabrera, 2022, p. 119). Solo desde esa tensión creativa entre teoría y realidad es posible construir saberes pedagógicos verdaderamente críticos y contextualizados.

CONOCER TODO O LA TOTALIDAD

Uno de los problemas más comunes entre los estudiantes en formación —incluidos, con frecuencia, los de posgrado— es la disyuntiva permanente entre la aspiración

de conocerlo todo y la necesidad de definir aquello que articula, media e incide en los problemas de estudio. Más que a la simple delimitación de temas y objetos de análisis, nos referimos al contraste entre quienes buscan abarcarlo todo y quienes, desde otra perspectiva, procuran comprender los ejes articuladores y las mediaciones de las problemáticas.

Para abordar esta cuestión, conviene aclarar la confusión entre la pretensión de conocerlo todo y la noción de totalidad. Conocerlo todo implicaría abarcar y comprender todos los aspectos que componen la sociedad: historia, cultura, economía, política, entre otros. Sin embargo, autores como Weber (1973) y Popper (1992) refutaron ese supuesto desde sus primeras formulaciones. Weber sostenía que, ante una “realidad infinita”, el sujeto posee una “mente humana finita”, por lo que resulta imposible conocerlo todo. Popper, por su parte, argumentó que analizar algo supone 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 señalar las limitaciones del conocimiento humano y en rechazar la idea de una comprensión total de la realidad.

Por otro lado, comprender la noción de totalidad implica reconocer que la realidad social no está fragmentada en partes aisladas, pues es compleja y exige analizar las articulaciones que la constituyen. La totalidad ayuda a entender las interrelaciones que configuran un problema, sin suponer por ello que se conocen todos los hechos. Para Zemelman (2012a), 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” (p. 50). Esta lógica 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 la comprensión de las relaciones y los significados que emergen de las diferencias y las interacciones.

En otras palabras, cuando se investiga desde la pedagogía, resulta imposible conocer todos los elementos que conforman el problema de estudio, pues ello implicaría un análisis de largo alcance capaz de abarcar componentes culturales, sociales, políticos, económicos y educativos, entre otros. Dicho de otro modo, habría que saberlo todo para ofrecer respuestas integrales a lo que se pretende analizar. En este marco, la noción de totalidad permite comprender las articulaciones y mediaciones que inciden en el problema de estudio, sin subordinar la especificidad de lo pedagógico. Para aclarar esta distinción, conviene considerar un ejemplo.

Imaginemos una investigación sobre los procesos de aprendizaje en un grupo de educación básica. Al iniciar la recolección de información, se advierte que cada estudiante se encuentra en una situación particular: algunos pertenecen a distintas clases sociales, otros provienen de comunidades indígenas y en el grupo también hay diferencias de sexo, edad y lugar de residencia. Si se partiera de la exigencia de conocerlo todo, estas condiciones demandarían, junto con la delimitación del objeto de estudio, un amplio conocimiento sobre género, desigualdad social, multiculturalidad, desarrollo humano y procesos transgeneracionales, así como sobre los procesos de aprendizaje en cada una de estas situaciones. En ese caso, sería posible desarrollar una investigación, o varias, para cada circunstancia identificada, aunque, en un trabajo académico, el tiempo y los recursos probablemente resultarían insuficientes.

Por el contrario, la noción de totalidad no invita a estudiar cada componente de manera aislada ni a agotarlo en toda su profundidad, sino a reconocer las mediaciones que articulan el problema central —en este caso, el proceso de aprendizaje— con otros ámbitos de la vida social. Se trata, por tanto, de comprender cómo esas mediaciones inciden en el objeto de estudio sin subordinar ni desdibujar la especificidad de lo pedagógico.

En este sentido, si se intentara abordar de modo exhaustivo cada uno de los aspectos mencionados, el resultado sería una investigación muy rica, pero difícil de sostener en términos metodológicos y temporales. En cambio, al concentrarse en las articulaciones y en los efectos que configuran la cuestión educativa, es posible contar con herramientas teóricas que ayuden a comprender la particularidad de lo pedagógico en su relación con otros campos del conocimiento y con la vida social.

Lo anterior no significa que los pedagogos deban convertirse en especialistas en economía política, estudios de género o multiculturalidad. Tampoco supone que la pedagogía deba asumirse como una ciencia interdisciplinaria, pues ello conduciría a una “no-especificidad epistemológica” (De Alba, 2002, p. 41). Más bien, se trata de reconocer y comprender los componentes que inciden en los procesos educativos. Analizar, por ejemplo, el aprendizaje de un estudiante únicamente desde las teorías pedagógicas, sin atender a otras mediaciones, puede ofrecer resultados pertinentes; sin embargo, incorporar los factores sociales, culturales, económicos o de género que influyen en ese proceso permite una comprensión más amplia y situada. En efecto, el estudiante, por el solo hecho de estar en la escuela, no deja de pertenecer a una clase social, de habitar un contexto cultural ni de formar parte de un género.

La pedagogía exige considerar la educación en su complejidad singular, marcada por múltiples mediaciones que la condicionan y la hacen posible. Desde esta perspectiva, asumir la totalidad no supone disolver lo pedagógico en lo social, sino comprenderlo en su entramado de relaciones, donde lo educativo se configura en diálogo con los diversos factores que conforman la experiencia humana.

En este contexto, pensar la totalidad implica situar lo pedagógico en relación con las condiciones históricas, culturales y políticas que lo atraviesan. La educación adquiere sentido cuando se reconoce que los procesos formativos no ocurren en el vacío, sino en una red de mediaciones que los condiciona y los posibilita. Así, la totalidad no se opone a la particularidad de lo pedagógico; por el contrario, la fortalece al permitir una comprensión más crítica y situada de sus prácticas y sentidos, en la medida en que “el objeto de la pedagogía se construye, desde esta concepción, por articulación y diferenciación en relación a otros objetos de las ciencias sociales y no por reducción a ninguno de ellos” (Puiggrós, 1988, p. 53).

En síntesis, comprender la noción de totalidad no implica abarcarlo todo, sino reconocer las mediaciones que configuran los procesos educativos sin perder de vista la especificidad de lo pedagógico. La totalidad permite situar la práctica educativa en un entramado social más amplio, mientras que la pedagogía ofrece claves para comprender cómo esas mediaciones se expresan en los vínculos, el aprendizaje y la formación humana o, dicho de otro modo, cómo “las categorías pedagógicas no podrán, entonces, deducirse de conceptos económicos o sociológicos, pero deberán dar cuenta [...] en los cuales los procesos educativos nacen y se

desarrollan” (Puiggrós, 2015, p. 27). Pensar desde esta perspectiva permite elaborar análisis más críticos, integrales y coherentes con la complejidad de la realidad educativa en su contexto histórico.

LA HISTORIA O EL MOMENTO HISTÓRICO

Para evitar imprecisiones conceptuales, conviene distinguir entre historia, análisis histórico, historiografía y momento histórico, ya que no son nociones equivalentes. La historia refiere el proceso histórico real, es decir, el devenir de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales en el tiempo. El análisis histórico designa la interpretación construida sobre ese proceso desde un presente y desde marcos conceptuales determinados. La historiografía alude a las distintas formas en que la historia ha sido escrita e interpretada por diversas corrientes académicas. El momento histórico, por su parte, no remite solo a un periodo cronológico, sino a la configuración específica de relaciones sociales, políticas y culturales que definen un presente. Esta distinción permite comprender que el uso de las teorías pedagógicas no se relaciona únicamente con la historia como pasado, sino con el momento histórico en el que esas teorías se emplean y resignifican.

En este sentido, otro aspecto clave para comprender el uso de la teoría es la distinción entre análisis histórico y análisis del momento histórico. Aunque con frecuencia ambos se emplean como sinónimos, en realidad remiten a planos teóricos, epistemológicos y metodológicos distintos. El primero se orienta al estudio de la trayectoria o genealogía de un problema específico, es decir, a la reconstrucción de su desarrollo a lo largo del tiempo. El segundo, en cambio, apunta a la comprensión del contexto histórico concreto en el que ese problema se manifiesta. Ambas perspectivas son valiosas, pero exigen aproximaciones diferenciadas: no es lo mismo analizar la historia de las ideas o de un fenómeno educativo que comprender su expresión en un momento histórico determinado.

Reflexionar sobre la historia de un problema permite identificar los contextos en los que se gestó, así como las mediaciones, rupturas y continuidades que le dieron forma. Por el contrario, centrar el análisis en el momento histórico —ya sea el presente o un pasado específico— hace posible delimitar con mayor precisión los factores que inciden en su configuración. Un ejemplo puede aclararlo: si se quisiera estudiar la autonomía universitaria en América Latina, podrían seguirse dos rutas. La primera consistiría en realizar un estudio historiográfico que rastreara su desarrollo desde los orígenes hasta la actualidad. La segunda supondría delimitar un momento histórico concreto —como su surgimiento, una reforma reciente o su situación actual— para analizar cómo se expresa y se transforma en ese contexto.

Ambas aproximaciones son legítimas y complementarias, aunque persiguen objetivos distintos. Cuando la educación se estudia desde una perspectiva histórica, se examina “la evolución de la educación en cuanto a tarea desempeñada por individuos e instituciones en un marco social, económico y político determinado...” (Guichot, 2006, p. 18). Por su parte, comprender la realidad desde el momento histórico implica asumirla como un proceso en construcción permanente, lo que “obliga a concebirla como una articulación entre historicidad, en tanto movimiento interno constitutivo de lo concreto, y subjetividad, en tanto capacidad de construcción desde lo potencial” (Zemelman, 1997, p. 27).

Las teorías pedagógicas no se utilizan de manera abstracta ni en la historia entendida en general, sino en momentos históricos concretos, en contextos sociales específicos y frente a problemas educativos determinados. Por ello, el uso de la teoría pedagógica no constituye solo un problema histórico en sentido amplio, sino un problema histórico-situado, pues exige comprender las condiciones sociales, políticas y educativas desde las cuales las teorías son interpretadas, apropiadas y puestas en juego para pensar la realidad educativa, ya sea pasada o presente. Desde esta perspectiva, analizar el uso de las teorías pedagógicas exige no solo conocer su origen histórico, sino también comprender el momento histórico en el que funcionan como herramientas de interpretación e intervención educativa.

Distinguir entre historia y momento histórico ayuda a afinar la mirada analítica y situar con mayor claridad el objeto de estudio. Mientras el análisis histórico recupera la trayectoria, las raíces y los procesos que configuraron un fenómeno educativo, el análisis del momento histórico permite comprender su expresión concreta en ciertas condiciones. Ambos enfoques no se excluyen, sino que se articulan de manera dinámica: la historia aporta profundidad y densidad a la comprensión, mientras que el momento histórico abre la posibilidad de pensar de manera crítica el presente como espacio de construcción y transformación.

Reconocer la diferencia entre la historia y el momento histórico no solo hace posible situar los procesos educativos en su temporalidad, sino también comprender cómo, en cada contexto, se configuran relaciones de poder, sentidos y disputas en torno a lo educativo; es decir, “el objeto de estudio de la pedagogía tiene una dimensión histórica y contextual” (Pontón, 2011, p. 93). En este punto, resulta necesario reflexionar sobre la dimensión política que atraviesa toda práctica pedagógica, así como sobre la manera en que lo pedagógico incide en la construcción de lo político.

LO POLÍTICO DE LO PEDAGÓGICO Y LO PEDAGÓGICO DE LO POLÍTICO

Como hemos planteado en los apartados anteriores, pensar desde la pedagogía implica reconocer las mediaciones históricas y epistemológicas que configuran las formas de conocer. En esa misma dirección, reflexionar sobre lo político de lo pedagógico y lo pedagógico de lo político ayuda a profundizar en la forma en que la teoría y la práctica educativa se encuentran condicionadas por decisiones que nunca son neutras.

Cuando se habla de lo pedagógico, de la educación o de cualquier campo del conocimiento, con frecuencia se plantea la necesidad de asumir una supuesta asepsia científica para no “contaminar” ni “sesgar” los estudios o las investigaciones. Sin duda, mantener cierta distancia analítica es importante, pues favorece una comprensión más profunda de los hechos que se estudian. Sin embargo, tomar distancia no equivale a asumir neutralidad: lo primero implica reconocer las propias decisiones teóricas, políticas y metodológicas para examinar las implicaciones de lo que se analiza; lo segundo supone no adoptar postura alguna frente a los problemas estudiados con la intención de evitar sesgos. En este sentido, conviene reconocer que “cuando analizamos fenómenos sociales, el investigador se encuentra ‘implicado’ en la situación que investiga” (Pontón, 2022a, p. 103).

Cabe preguntarse entonces: ¿es posible ser neutral ante la exclusión educativa?, ¿ante las desigualdades estructurales que afectan los procesos de aprendizaje?,

¿ante la reproducción de la violencia de género en el aula? Estas preguntas conducen a reconocer que la neutralidad, en el ámbito educativo, constituye en sí misma una posición y, por tanto, una toma de carácter político.

Para comprender mejor esta cuestión, conviene distinguir entre el análisis de la política educativa y el análisis de lo político de la educación. Ambas dimensiones son diferentes: la primera, en términos generales, se ocupa de presupuestos, decisiones institucionales y marcos normativos; la segunda, en cambio, remite a las relaciones de poder, la producción de significados y la construcción de subjetividades que atraviesan cada acto educativo. De igual modo, debemos considerar que toda práctica pedagógica es, al mismo tiempo, una práctica política.

Todo acto educativo posee una orientación: desde las decisiones cotidianas de quien enseña hasta los planes de estudio, los contenidos curriculares y las políticas públicas que los sustentan. Estas orientaciones, como señala Freire (2010), interpelan de forma constante: “¿al servicio de quiénes, de qué ideales, producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela?” (p. 35). En otras palabras, cada elección —los textos que se leen, la relación docente-estudiante que se promueve o la distribución del presupuesto educativo— expresa una posición particular que nunca es neutral.

Pensemos en un ejemplo sencillo: si un docente decide incluir únicamente lecturas de autores varones o prioriza enfoques centrados en la competencia individual por encima de los procesos colectivos, toma partido, por acción u omisión, por una forma particular de comprender el mundo y de formar sujetos. En ambos casos, se excluyen otras perspectivas y se transmite un modo específico de concebir el saber. Como advierte Puiggrós (1990), en su reflexión sobre la relación entre educandos y educadores desde perspectivas gramscianas y freirianas, “el vínculo pedagógico es también político y se define como conflicto, no como espacio neutral y renuente de lucha” (p. 129).

El carácter político de lo pedagógico, entonces, no solo se expresa en las orientaciones institucionales, sino también en la relación educativa misma. Lo pedagógico es político porque forma a los estudiantes desde lógicas particulares para interpretar, comprender y transformar la realidad. A su vez, lo político de lo pedagógico radica en reconocer que la educación no solo reproduce el mundo, sino que también puede abrir espacios para su crítica y su reinención.

Desde esta perspectiva, Freire (2017) recuerda que “la educación se entiende como un proceso permanente” (p. 23), pues el sujeto nunca alcanza una plenitud definitiva. Esto significa que la educación es, en cierto sentido, “un proceso imposible: imposible como proyecto acabado” (Puiggrós, 1995, p. 104). En su interior se despliegan prácticas que forman subjetividades, lo que hace posible “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 y Corenstein, 2017, p. 26).

De ahí que la educación deba entenderse como un campo problemático que define sus propios objetos, límites y vínculos con otros campos de conocimiento (Puiggrós, 1990). En cuanto espacio de disputa, 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).

En este marco, la educación, por su capacidad para formar sujetos e incidir en los modos de comprender el mundo, constituye a la vez un acto político y pedagógico. Lo mismo ocurre con el uso de la teoría: al seleccionar determinadas perspectivas analíticas y no otras, se adoptan posturas frente a la realidad. Por ello, el desafío no consiste en evitar la política, sino en reconocer que todo acto educativo implica una toma de posición frente a lo educativo, lo humano, lo social y lo histórico. Toda elección teórica entraña una postura ante la realidad, y solo al asumir sus alcances políticos y éticos es posible emplearla de manera crítica, situada y transformadora. Desde este horizonte, pensar la teoría exige concebir también la educación como un acto político que produce conocimiento y subjetividad. Más que buscar neutralidad, el reto consiste en asumir las implicaciones éticas, políticas y pedagógicas de cada acto educativo.

LOS SUJETOS COMO CENTRO

En los apartados anteriores, hemos sostenido que, tanto en la educación como en las orientaciones pedagógicas que se adoptan, así como en la atención a los momentos históricos o a la historia de la educación, subyace siempre una relación de sujetos que, en su condición de educandos y educadores, se constituyen como sujetos pedagógicos en espacios determinados de la acción educativa. Aunque la pedagogía tiende a definir su objeto de estudio en la educación —ya sea desde la historia, la didáctica, los procesos de aprendizaje, el estudio de las políticas educativas o el currículo, entre otros ámbitos—, no debe desdibujar a los sujetos de la educación, pues son ellos quienes ocupan el centro de las prácticas, los sentidos y las decisiones de todo acto educativo.

Siempre que se analice una cuestión desde lo pedagógico o lo educativo, es necesario considerar que el eje articulador de cualquier situación en este campo es el de los sujetos de la educación. Son ellos quienes hacen posible hablar de educación. Sin sujeto, no cabría ningún acto educativo —formal, no formal, informal o de educación popular—, ya que es él quien determina y posibilita tanto el desarrollo como el avance del campo. Esto requiere pensar lo educativo como un campo “problemático en el que la formación de sujetos se sitúa como un nivel y momento de articulación con otros niveles y momentos” (Gómez, 2006, p. 64).

Estas afirmaciones suelen olvidarse con facilidad. Cuando se analizan, por ejemplo, las políticas educativas, el enfoque suele centrarse en la cobertura o en el aumento de la matrícula, sin considerar que esas cifras representan sujetos concretos, cuyas trayectorias y condiciones determinan los procesos educativos. De igual modo, al estudiar los currículos, a menudo se pierde de vista que su desarrollo depende de los sujetos que los encarnan: docentes y estudiantes.

Colocar en el centro del análisis al sujeto —como aquel que hace posible y potencia la educación como objeto de estudio de la pedagogía— no supone que todo análisis deba partir exclusivamente de experiencias individuales y dejar de lado otras dimensiones estructurales o institucionales. Por el contrario, incluso en investigaciones centradas en indicadores cuantitativos, como la cobertura o el presupuesto, resulta indispensable considerar las dimensiones particulares de quienes habitan la educación. Los sujetos de la educación son quienes otorgan sentido, historicidad y orientación al campo, lo que hace posible articular las prácticas pedagógicas, las

condiciones históricas y las teorías que las interpretan. En otras palabras, es necesario reconocer que el sujeto de la educación y toda práctica educativa se sitúan en un contexto particular (Meléndez, 2026).

Colocar a los sujetos en el centro del análisis educativo conlleva el reconocer que toda teoría pedagógica, por más sólida que sea, solo adquiere sentido cuando dialoga con las experiencias concretas de quienes participan en los actos educativos. En este sentido, la teoría no puede asumirse como un conjunto de verdades universales, sino como una herramienta viva que se nutre de la práctica y de los contextos en los que los sujetos se forman y se transforman. Ignorar esta centralidad conduciría a reproducir análisis abstractos en los que la educación se concibe como un proceso sin rostros, sin historias ni voces.

Por ello, el uso de cualquier teoría pedagógica exige una mirada atenta a las trayectorias, condiciones y singularidades de los sujetos que la encarnan y la hacen posible. En la medida en que la teoría se ancla en sus realidades, cobra vigencia y se convierte en una herramienta para comprenderlas y transformarlas. Así, pensar pedagógicamente supone pensar desde y con los sujetos de la educación, en quienes se entrelazan las dimensiones históricas, políticas y culturales que toda teoría debe considerar para conservar su sentido crítico y su potencia emancipadora.

EL USO DE LAS TEORÍAS

Hemos sostenido hasta este punto que existen diversas claves, aunque no son las únicas, que fortalecen el análisis de la realidad educativa desde una perspectiva pedagógica. Considerar la distinción entre pensar teórico y pensar epistémico, la diferencia entre conocerlo todo y la noción de totalidad, distinguir entre historia y momento histórico, reconocer la dimensión política de lo pedagógico y colocar en el centro al sujeto de la educación ayuda a reflexionar sobre los usos de la teoría desde una perspectiva epistemológica, histórica y situada.

Frente a cualquier teoría que conozcamos o estemos por conocer, conviene detenerse a pensar: ¿somos nosotros quienes utilizamos la teoría o es la teoría la que termina imponiendo de antemano la lectura de la realidad? Esta interrogante invita a reflexionar no solo sobre los fundamentos teóricos, sino también sobre sus modos de uso. Esto significa que, antes de aplicar cualquier teoría pedagógica, incluso aquellas que se autodefinen como críticas, es necesario problematizar la realidad para discernir si nuestros conceptos, categorías y análisis resultan pertinentes para aquello que se pretende comprender.

Estas reflexiones implican, a su vez, evitar el traslado acrítico de conceptos y categorías predefinidos a realidades que quizá no encajen en ellos o, en el peor de los casos, la formulación de afirmaciones generales que terminan explicándolo todo y nada al mismo tiempo, como la tan repetida expresión “el problema es el capitalismo”. Este tipo de enunciados impide analizar la realidad desde sus propias exigencias y complejidades.

Lejos de desconocer las teorías pedagógicas existentes, lo anterior supone no someter la realidad a categorías establecidas antes de su problematización. En otras palabras, se trata de “colocarse frente a las circunstancias sin anticipar propiedad

sobre ellas” (Zemelman, 2011a, p. 216) y de comprender que, en la relación entre teoría, aprendizaje y práctica, “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (Freire, 1999, p. 30).

El uso de la teoría, cuando se limita a definir situaciones desde marcos preestablecidos, puede mostrar cierta experticia en un campo. Sin embargo, cuando se utiliza para problematizar sus alcances, límites y potencialidades, se generan condiciones para responder a la exigencia histórica de la realidad. Ambas posibilidades pueden ser valiosas en el campo pedagógico; lo relevante es reconocer las implicaciones de cada una y evitar suponer que todo lo que ocurre en la educación está ya predefinido y cerrado, como si no se tratara de un proceso dinámico y en constante transformación.

El uso de cualquier teoría pedagógica exige reconocer su historicidad, sus modos de construcción, sus potencialidades, los aspectos que abarca y aquellos que deja fuera, así como sus aportes y sus límites. No se trata de desechar teorías a priori, sino de situarlas en un ángulo de lectura que fortalezca las herramientas con las que se comprende la realidad, sin perder de vista que toda teoría cobra sentido, en última instancia, en su encuentro con los sujetos y con los contextos concretos de la práctica educativa.

En síntesis, las teorías pedagógicas solo adquieren sentido cuando se articulan con contextos concretos y con los sujetos que hacen posible la práctica educativa. La teoría, lejos de ser un marco rígido o una receta metodológica, se convierte en una herramienta viva cuando se pone al servicio de la comprensión crítica del presente. Solo en ese diálogo entre teoría, sujeto y realidad —donde el pensamiento se vuelve acción y la acción, reflexión— es posible hacer de la pedagogía una práctica en verdad transformadora.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo del artículo, hemos planteado que el problema del uso de las teorías pedagógicas no radica únicamente en la elección de determinadas corrientes o autores, sino en la forma en que estas se emplean para relacionarse con la realidad educativa. Desde esta perspectiva, la reflexión epistemológica propuesta no se orienta a discutir las teorías pedagógicas en sí mismas, sino a problematizar sus usos, alcances y límites en la comprensión de la realidad educativa.

En este sentido, la distinción entre pensar teórico y pensar epistémico permite comprender que la teoría no debe utilizarse como un conjunto de categorías cerradas que se aplican de forma automática a la realidad, sino como una herramienta conceptual que debe dialogar con problemas concretos. El pensar epistémico aparece así como una exigencia de problematización previa a la conceptualización, lo que implica reconocer que la teoría no sustituye a la realidad ni agota su complejidad.

Por otra parte, la noción de totalidad ayuda a comprender que los fenómenos educativos no pueden analizarse de manera aislada, sino como parte de configuraciones sociales, políticas, económicas y culturales más amplias. Esto exige situar los problemas educativos en relación con las mediaciones que los atraviesan, evitando miradas fragmentadas que reducen la complejidad de la realidad educativa.

Asimismo, la distinción entre historia, análisis histórico, historiografía y momento histórico nos permitió señalar que las teorías pedagógicas no se emplean de forma abstracta ni en un vacío temporal, sino en momentos históricos concretos, en contextos sociales específicos y frente a problemas educativos determinados. Por ello, el uso de la teoría pedagógica constituye un problema histórico-situado, ya que requiere comprender las condiciones desde las cuales las teorías son interpretadas, apropiadas y utilizadas para pensar la realidad educativa.

De igual forma, la articulación entre lo político y lo pedagógico hizo posible reconocer que la educación no es un campo neutral ni exclusivamente técnico, sino un espacio marcado por disputas de sentido, proyectos de sociedad y formas de concebir a los sujetos de la educación. En consecuencia, el uso de las teorías pedagógicas también supone posicionamientos frente a la realidad social, educativa e histórica.

Por último, un elemento central de toda la reflexión compartida es la necesidad de situar en el centro del análisis pedagógico a los sujetos de la educación. Con frecuencia, las discusiones sobre teorías, modelos o corrientes pedagógicas se desarrollan en un plano abstracto en el que los sujetos concretos desaparecen y la educación se reduce a conceptos, metodologías o instituciones. Sin embargo, la educación es, ante todo, una relación social entre sujetos históricos, situados en contextos específicos y atravesados por condiciones materiales, desigualdades y expectativas concretas. Por ello, cualquier uso de las teorías pedagógicas que no considere a los sujetos como punto de partida y de llegada del proceso educativo corre el riesgo de convertirse en un ejercicio teórico desvinculado de la realidad.

En síntesis, el uso de las teorías pedagógicas exige situarlas en relación con las realidades concretas, los momentos históricos y los sujetos que las encarnan en su práctica. El desafío no consiste en quedar atrapados en la teoría, sino en utilizarla como una herramienta para comprender, problematizar y transformar la realidad educativa. Solo desde esta relación entre teoría, realidad, historia y sujeto es posible construir una pedagogía crítica, situada y abierta a los desafíos de su tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera, D. (2022). Epistemes, juegos y laboratorios. Emplazamientos epistémicos y generación de conocimientos. En L. V. Pinto Araújo, D. M. Cabrera Hernández y L. López Pérez (coords.). *Entre miopía y presbicia: aportes epistemológicos a la investigación en ciencias sociales y humanidades*. Editorial Balam
- Comenio, J.A. (1998). *Didáctica magna*. Editorial Porrúa.
- De Alba, A. (2002). Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas. En A. de Alba (coord.). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. UNAM.
- Freire, P. (2017). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2010). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

- Gómez Sollano, M. (2006). Propuesta epistemológica y retos pedagógicos. En H. Zemelman y M. Gómez Sollano (coords.). *La labor del maestro: formar y formarse* (pp. 48-59). Editorial Pax México.
- Gómez Sollano, M. y 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.
- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 2, núm. 1, pp. 11-51. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5788>
- Makárenko, A. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Editorial Progreso.
- Mejía Génez, M. y Rendón Meza, M. (2022). La figura femenina de Sofía en la obra Emilio de Rousseau. Una crítica a los estereotipos de género. En M. Marín Ibarra, G. A. Tirado Villegas y E. Rivera Gómez (eds.). *Ausencias en Clío. Género e historia en México* (pp. 135-151). Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Meléndez, A. (2026). Lo político de lo pedagógico y lo pedagógico de lo político: claves epistemológicas. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, núm. 1, vol. 3, pp. 826-850. <https://doi.org/10.71112/ac999w59>
- 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.
- Pontón, C. (2022a). Al cobijo de las ciencias sociales y humanas: notas sobre la configuración conceptual e histórica del campo educativo y pedagógico en México. En L. V. Pinto Araújo, D. M. Cabrera Hernández y L. López Pérez (coords.). *Entre miopía y presbicia: aportes epistemológicos a la investigación en ciencias sociales y humanidades*. Editorial Balam.
- Pontón, C. (2022b). Presentación. En C. B. Pontón Ramos (coord.). *Formación y vinculación teoría y práctica*, vol. 6. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. IISUE-UNAM.
- Popper, K. (1992). *La miseria del historicismo*. Alianza-Taurus.
- Puigrós, A. (2015). *Imperialismo y educación en América Latina*. COLIHUE.
- Puigrós, A. (1995). *Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina*. Ariel.
- Puigrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza Editorial Mexicana.
- Puigrós, A. (1988). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*. GV Editores.
- Rousseau, J.-J. (2016). *Emilio o de la educación*. Ediciones de la JUNJI.
- Weber, M. (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu.
- Zemelman, H. (2013). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Siglo XXI.

- Zemelman, H. (2012a). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. ANTROPOS.
- Zemelman, H. (2012b). *Pensar y poder: razonar y gramática del pensar histórico*. Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2011a). *Configuraciones críticas, pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2011b). *Los horizontes de la razón: III. El orden del movimiento*. ANTROPOS.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En E. León y H. Zemelman (coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). ANTHOPOS.