



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAGÓGICOS

LA FORMACIÓN ÉTICO-POLÍTICO DEL PEDAGOGO DE LA UNAM DESDE LOS  
DISCURSOS DE PEDAGOGOS MEXICANOS.

**T E S I S**  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
**KAREN DANIELA SOLÓRZANO HERNÁNDEZ**

TUTOR REINALDA SORIANO PEÑA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

EDO. DE MÉXICO, FEBRERO 2024



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



## **AGRADECIMIENTOS**

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), por el apoyo para la realización de los estudios de posgrado y de esta investigación.

A la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y al Programa de Posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, por generar sentidos de posibilidad al tener espacios que permiten crear diálogos y procesos de formación diversos.

A la Dra. Reinalda Soriano Peña, por su compromiso, comprensión y valiosa guía durante la maestría y en el desarrollo de esta investigación.

A las Doctoras y Doctores en Pedagogía de las diferentes Facultades de la UNAM, que contribuyeron con su tiempo y conocimiento para la obtención del objeto empírico de esta investigación.



## DEDICATORIAS

En memoria a mi abuelo José Luís Hernández Nieto, quién fuera como un segundo padre que me demostró su amor constante a lo largo de mi vida y que fue testigo de mis constantes desvelos.

Dedicado a mis padres y hermano por su amor y apoyo incondicional en cada etapa de mi vida.



Una dedicatoria especial para Vicente, te amo.



## ÍNDICE

	PAG.
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1 Problematización	5
1.2 Estado del Arte	9
1.3 Pregunta de Investigación	19
1.4 Objeto de Investigación	19
CAPITULO II. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.	20
2.1 Giro Decolonial	20
2.2 Pedagogía Crítica Latinoamericana	24
2.3 Pedagogía Decolonial	31
2.4 Horizonte Metodológico	36
2.5 Enfoque, técnica e instrumentos	40
2.6 Selección de los sujetos de investigación	45
2.7 Sistematización de la información	46
2.8 Propuesta analítica: Redes conceptuales	46
CAPITULO III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	50
3.1 Análisis de referente empírico. Un primer acercamiento	50
3.2 Categorías de análisis de los datos empíricos	59
3.3 La perspectiva del Análisis Político de Discurso como apoyo para el análisis de los discursos de los pedagogos entrevistados	69
3.4 Horizontes de la Formación pedagógica	73
3.4.1 De la Pedagogía	76
3.4.2 Aspectos diferenciales entre Pedagogía y Educación	81
3.4.3 De la formación. El pedagogo de la UNAM horizontes y dimensiones	82
3.4.4 De la UNAM como espacio de formación	86
3.4.5 De la formación Pedagógica en la UNAM	90
3.4.6 De la Ética y la Política, hacia la reflexión crítica.	101
3.4.7 Sobre el deber ser del pedagogo de la UNAM	105
CONSIDERACIONES FINALES	112
REFERENCIAS	120
ANEXOS	124



## RESUMEN

En este trabajo se analiza la relación entre la formación del pedagogo egresado de la UNAM y la conformación del pensamiento ético político. Esta investigación tuvo como propósito reconocer aquellos aspectos teóricos y formativos que guían el pensamiento del pedagogo a la reflexión de su actuar, para ello, se utilizó como instrumento las entrevistas semiestructuradas, misma que se aplicó a pedagogos mexicanos de la UNAM que se encuentran en la lógica del pensamiento crítico latinoamericano. El análisis del objeto empírico se llevó a cabo en un primer momento desde el método de análisis de los datos hablados de: Michele Knobel y Colin Lankshear, como estrategia del diseño de análisis, ya que, esta nos permite organizar categóricamente la información y posteriormente interpretar así como vincular al referente empírico con el teórico. En un segundo momento de análisis, se utilizó la perspectiva del análisis político del discurso para comprender las dimensiones, sociales, históricas y políticas, que circunscriben las significaciones para bordar las diferentes concepciones en torno a la construcción del concepto de formación. Los resultados obtenidos hacen énfasis en la vinculación del pedagogo con su realidad y la necesidad de la teoría para leer y ofrecer sentidos de posibilidad a las problemáticas diversas a las que se enfrenta el acto pedagógico. Por lo tanto, se concluye que la formación del pedagogo de la UNAM, aunque diversa tiene rasgos diferenciales que permiten crear significaciones sobre nuestros contextos inmediatos así como en nuestras experiencias que dotarán de sentido aquello que conformamos como el pensamiento crítico, lo ético y lo político.

## **ABSTRACT**

In this thesis, we analyse the relationship between the formation of the UNAM graduated educator and his or her conformity of ethical-political thinking. This research aim to perceive clearly the theoretical and formative aspects that guide the thinking of the pedagogic when they ponder its actions, for that reason, we used as instrument: semi-structured interviews, that were applied to mexican UNAM alumnis of Pedagogy whom are part of the logic and critical latinoamerican reasoning. The examination of the empirical material was made during the first stage through “the method of the talking data analysis and interpretation” of Michele Knobel and Colin Lankshear, as an analytic strategy design, because this allows us to organize categorically the information, and subsequently, to interpret and to link up the empirical reference to the theoretical one. At the second stage of the analysis, “the perspective of the political discourse analysis” was used to understand the social, historical and political dimensions that circumscribe the various significances to approach the different conceptions around the construction of the formative concept. The findings emphasize the interconnection of the context of the pedagogic and between the necessity of the theory, to read and give a sense of possibilities to the diverse problems that the pedagogy addresses. Therefore, we concluded that the education of the UNAM pedagogic, although diverse, has its own signature characteristics that allow them to create the signification about our immediate contexts, as well as to our experiences that will give sense to what we consider as the critical, ethical and political thinking.

## INTRODUCCIÓN

El interés para desarrollar dicha investigación surge de la propia experiencia, dónde la teoría se presentó como un medio de reflexión que rebaso inclusive aquellos espacios y prácticas en los que no esperé que tendría cabida. Y no es que la teoría en sí misma no te lleve a cambiar o repensar diversos momentos y espacios, pero son también los tiempos en los que la teoría se presenta como momento de significación que permite tomar otros sentidos de transformación. Para mí, la teoría (la Pedagogía Crítica Latinoamericana) se presentó como un sentido de posibilidad para repensar cuestiones que había dado por sentado y que hasta ese momento no había considerado cambiar el sentido de lo preconcebido. Este proceso se presentó con preguntas en un sinfín de sentidos que hicieron notoria la necesidad de volver a la teoría con otras preguntas, miradas y significaciones. Esta experiencia, me hizo preguntarme sobre esos momentos de reflexión que aparecen en nuestra experiencia y que nos permiten cuestionarnos de formas profundas, ¿Qué experiencias determinan nuestra formación?, ¿Qué caminos debe tomar la formación pedagógica?, ¿Cómo se presentan estos momentos de cuestionamiento en la formación del pedagogo?, ¿Qué experiencias marcan una diferencia en nuestra formación?, todas estas preguntas surgieron y apuntaron a ese momento de cambio en el que la teoría se presentó no sólo a dar respuestas, sino a generar más preguntas.

Este proceso de transformación y construcción tiene una relación estrecha con la teoría, teoría que también exige tomar decisiones precisas sobre el camino del acto pedagógico en el que se dirigen los esfuerzos, por ello pensar estas preguntas desde la misma teoría que abrió esos sentidos de posibilidad en mí, representaba el primer camino para explorar esos aspectos diferenciales en la formación del pedagogo de la UNAM, por lo que la obra de Paulo Freire se convierte en el principal referente para abordar este trabajo de investigación, para continuar con la lectura desde Adriana Puiggrós, autora que retoma la lectura de Freire para dar sentido a lo educativo desde lo propio, lo latinoamericano.

En relación a lo anterior, esta investigación tiene como propósito, analizar aquellos elementos que han permitido que los discursos construidos por pedagogos mexicanos en relación con la formación ético-político del pedagogo de la UNAM tomen significado para construir sus significaciones en relación al pensamiento crítico, mismas que adquieren diferentes sentidos desde la propia experiencia, para ello se analizó su discurso a través de la entrevista semiestructurada para recuperar aquellas experiencias en relación al pensamiento crítico, lo ético y lo político dentro de su formación con ayuda de la perspectiva del Análisis Político del Discurso.

El presente trabajo se encuentra conformado de la siguiente manera: en la primera parte lo concerniente al planteamiento del problema y su contextualización, para pasar a la investigación documental que representa la búsqueda y acotación del estado del arte, sus aportaciones y limitaciones frente a lo que pretende este trabajo. En un segundo momento se presentan los aportes construidos en tanto a la articulación teórico-conceptual sobre el Giro Decolonial y la Pedagogía Crítica Latinoamericana para identificar las categorías conceptuales desde las que parte este trabajo y desde las que se pretende darle sentido a las lecturas y respuesta a la pregunta de investigación, así como la propuesta metodológica de la investigación, su enfoque metodológico, los instrumentos de recolección de información y los mecanismos de selección tanto para la investigación bibliográfica-documental, como para la obtención del objeto empírico. Para el tercer momento de la investigación se presentan los descubrimientos del análisis del objeto empírico y las líneas de discusión que han surgido en tanto a la recuperación de los resultados obtenidos de la transcripción de las entrevistas realizadas y con relación al referente teórico.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Problematización**

La pedagogía como disciplina que se encarga de analizar y reflexionar acerca de lo educativo, requiere de la tarea constante de la reflexión de su práctica así como de los discursos que la componen por lo que resulta necesario que se pregunte acerca de la historicidad de los educadores, educandos, así como de la historicidad de la educación, y de todo lo que la permea, para esto, conocer y reconocer a la educación dentro de un contexto social, político e histórico permite entender sus fines y posibilidades, tarea que requiere un compromiso ético en tanto a la tarea constante del pedagogo para repensarse y reflexionarse en cuanto a su práctica y las interacciones que establece con los otros.

Reconocer el acto de responsabilidad que requiere la práctica pedagógica es parte necesaria de la misma, ya que como acto humano y humanizante al estar vinculada a la interacción con los otros, asume la responsabilidad de ese otro para establecer relaciones dialógicas que permitan actos de libertad y reconocimiento, este acto no es de carácter innato o espontáneo, este acto de responsabilidad del actuar que tenemos como pedagogos, es resultado de la reflexión y del posicionamiento ético y político del que se toma parte y en el que se decide dirigir los esfuerzos pedagógicos para establecer prácticas que favorezcan diálogos de transformación.

Dentro de la tarea pedagógica se requiere del constante análisis y reflexión del entorno educativo en el que se desenvuelve nuestra práctica pedagógica, esto como una parte inherente del reconocimiento y responsabilidad que tomamos con el otro. Para que esta reflexión se realice desde un pensamiento crítico y reflexivo, requiere entonces que sus actores sean críticos y reflexivos consigo mismos, lo que a su vez requiere de la tarea de reflexionar la práctica pedagógica desde su contexto. Este contexto tiene que ser leído desde su acontecer, su historicidad que nos permita vislumbrar aquellas aristas y lo no reflexionado. Es por esto que no se puede perder de vista (para entender los procesos educativos de México y Latinoamérica) los procesos históricos por los que atravesó y que llevó a la transformación de la

educación, así como a los discursos que la componen y que evocan a esa historia que no se está leyendo para pensar el presente.

En la actualidad, podemos ver como prácticas educativas que fueron construidas desde la hegemonía siguen formando parte de las prácticas cotidianas en la educación, dónde se siguen viendo planes y programas que siguen apostando por modelos hegemónicos y una sola forma de pensar la educación, prevaleciendo el olvido de la diversidad, de las diferencias así como de todo aquello que no está dentro del orden del pensamiento occidental. Esto no es de extrañarse cuando los planes educativos y sus objetivos no surgen de las necesidades contextuales sino que surgen de los objetivos económicos en medida de asegurar su cumplimiento.<sup>1</sup>

En este trabajo se hace notar a la educación de América Latina como: una educación con una visión sesgada y eurocentrista de la realidad, pasando de largo la misma historia, cultura e identidad de los territorios que no forman parte de esta visión hegemónica. En el que la educación del Estado ha servido como instrumento para llevar esta forma de ver el mundo al territorio de los vencidos y la que valide estos conocimientos en función de un pensamiento hegemónico que sirva los sistemas políticos, económicos y sociales, por lo que hay una necesidad de formar a pedagogos dentro de la historicidad que sean capaces de entender su mundo y dar lecturas desde la historicidad de la realidad latinoamericana y de manera particular de México.

En este sentido resulta necesario reconocer que México y Latinoamérica carga con un pasado de imposición ideológica que se ha encargado de seguir instaurando su lógica de pensamiento occidental, y asegurándose de reproducirla así como de justificarla desde el mecanismo de la desmemoria y el rechazo, lo que no permite una lectura contextualizada acerca de la herencia histórica, social, política y educativa de un territorio colonizado y explotado para entender los caminos que han

---

<sup>1</sup> "... investigaciones, principalmente las del Banco Mundial, han buscado legitimar la uniformidad de las agendas educativas en América Latina a través de la homogeneidad del diagnóstico de los respectivos sistemas educativos. Estas mismas agendas han sido exportadas a otras regiones como África. Así los organismos internacionales fueron importantes inductores de las reformas educacionales llevadas a cabo en América Latina, pero también en la producción de conocimientos como dispositivo regulador y de gobernanza. (Novoa, 1995)

tomado los fenómenos educativos dentro de este contexto<sup>2</sup>. Mismo que se convierte en un problema generacional sobre la concepción de nosotros mismos dentro de nuestro contexto. Por ello resulta necesario preguntarnos cómo pedagogos: ¿desde dónde estamos creando nuestra práctica pedagógica? Lo que forzosamente nos lleva a repensar acerca de nuestro contexto y nuestra historicidad como sujetos.

Como pedagogos necesitamos cambiar la forma en la que se nos ha enseñado y entendernos nuestro acontecer y nuestra trascendencia histórica, mismo que sólo puede darse a partir de un proceso formativo consciente. Por lo que en este trabajo es de interés conocer el pensamiento dentro de la formación del pedagogo de la UNAM que le ha llevado a repensarse desde una postura ética y política de su práctica para posicionarse dentro del pensamiento de la Pedagogía Crítica Latinoamericana<sup>3</sup> y Decolonial, apelando por la capacidad posibilitadora de la pedagogía para cambiar la manera de ver y releer el mundo, así como de la necesaria lectura histórica para entender el acontecer y los caminos posibles para transformar la manera de relacionarnos con el otro así como de cambiar la mecánica de pensamiento para articular proyectos de formación ético-político dentro de la práctica educativa en México y Latinoamérica.

En este trabajo es de interés conocer la dinámica de pensamiento dentro de la formación del pedagogo de la UNAM que le ha llevado a repensarse desde una postura ética y política de su práctica para posicionarse dentro del pensamiento Decolonial y la Pedagogía Crítica Latinoamericana, para lo que se retoma el pensamiento de Paulo Freire y Adriana Puiggrós, mismos que abordan el

---

<sup>2</sup> Retomando a Freire, es importante para el proceso de liberación conocer y entender la historicidad así como su relación con la conformación del yo, en el caso de México y Latinoamérica, resulta necesario acercarnos a la historia colonial para establecer nuevas formas de problematizar nuestra realidad para crear alternativas en el futuro. “De ahí que la invasión cultural..., coherente en su matriz antidualógica e ideológica, jamás pueda llevarse a cabo mediante la problematización de la realidad y de los contenidos programáticos de los invadidos. De ahí que para los invasores, en su anhelo por dominar, por encuadrar a los individuos en sus patrones y modos de vida, solo les interese saber cómo piensan los invadidos su propio mundo con la el objeto de dominarlos cada vez más. En la invasión cultural es importante que los invadidos vean su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia” (2005, p. 199)

<sup>3</sup> Se apela a la Pedagogía Crítica Latinoamericana debido a esa lectura necesaria que hace en tanto a la necesidad de generar nuevos conocimientos que fueran contextualizados dejando de lado la visión occidental y la falsa visión universalista del conocimiento y las formas de concebirlo, poniendo en juego nuevas pedagogías y nuevas lecturas al acontecer educativo.

pensamiento decolonial como posibilitadora de la pedagogía para cambiar la manera de ver y releer el mundo a partir de una lectura histórica para entender el acontecer así como los caminos posibles que permitan transformar la manera de relacionarnos con el otro y cambiar la mecánica de pensamiento para articular proyectos de formación ético-político dentro de la práctica educativa en México y Latinoamérica.

En este sentido se pretende explicar la importancia de una formación ético-política para el pedagogo de la UNAM desde la perspectiva de las pedagogías críticas latinoamericanas, para establecer esa necesidad de crear nuevas lecturas que permitan posibilidades en donde no han sido vistas, de crear nuevas prácticas y de establecer nuevas formas de relacionarnos con los otros. Cabe aclarar, que el concepto de formación no debe entenderse como un camino seleccionado desde mapas curriculares o planes educativos dados por las instituciones, sino como un camino que permita el establecerse como un acto autónomo e inacabado que está en constante transformación en tanto al carácter mismo que requiere la reflexión y la crítica hacia nuestra práctica pedagógica.

Establecer la necesidad de la creación de una conciencia que parte de lo ético y lo político, apela al acto político que establezca la necesidad de un pensamiento en constante transformación por la teoría, por la reflexión y por la lectura contextualizada en nuestra práctica, "...la necesidad de contemplar su ética discursiva con una ética material que postula la necesidad de crear las condiciones para garantizar la vida y el desarrollo de los seres humanos, tomando como punto de partida la situación, históricamente construida, de quienes son víctimas de la dominación y la exclusión..." Enrique Dussel en (Andrade, 2019, p.150).

En el sentido de establecer esta necesidad de posicionarse dentro de la Pedagogía crítica Latinoamericana y de una postura ética-política es necesario entender que este es parte de un proceso de formación inacabado que forma parte de una tarea constante de construcción y transformación que debe materializarse en el actuar y que conlleva este acto de responsabilidad con el otro para poder establecer lecturas contextualizadas que me permitan de-construir nuevas

narrativas y discursos para eso otro que no tuvo cabida desde la mirada occidental y que tampoco debe caer en discursos pobres de inclusión y diversificación, por lo que requiere compromiso para apropiarse de las prácticas educativas de América Latina.

Con lo anterior al presentar la necesidad de una formación ético-política para el pedagogo de la UNAM no se realiza una división ante la diversidad curricular que presenta la formación profesional de los diferentes pedagogos en tanto al campus en el que estos inician su formación, ya que para este trabajo la capacidad crítica y reflexiva en tanto al direccionar su proceso formativo debe estar conducido por la necesidad de repensarse a sí mismos y su práctica, por lo que esto no atiende a un solo perfil de pedagogo sino a todos estos en aras de involucrarse directamente y direccionar su proceso dentro de los espacios académicos de la Universidad.

## **1.2 Estado del arte**

Para esta investigación se retoman los aportes de teóricos de autores que escriben desde lo decolonial como Adriana Puiggrós, retomando a Santos, Piovezana y Bernardi, que establecen a lo Colonial como una característica históricamente ocultada de la educación en Latinoamérica pero palpable en sus prácticas cotidianas, y que ve a la educación como una posibilitadora para dar otras lecturas a los procesos sociales históricos; Dussel, que hace una crítica a la narrativa universal y a los mecanismos hegemónicos que buscan silenciar, explotar y dominar, las otras formas de ser y estar en el mundo; Freire, que establece una clara relación entre la política, la ética y la educación para lograr un proyecto de liberación y Decolonización. Además se retoma su concepción de pedagogía, en la que se ve a esta como una práctica política y ética frente a la práctica educativa en la que se busca ser una herramienta que posibilite la transformación, que responda a las necesidades de los educandos y les permita leer su mundo, siendo una práctica no neutral orientada a la crítica ética de la práctica; Galeano, se retomara su recuperación de una lectura histórico-social en tanto a la colonización para explicar los fenómenos del presente en Latinoamérica.

Haciendo una búsqueda de investigaciones que aborden el tema u objeto de estudio de esta investigación podemos ver que no hay trabajos dentro de la Universidad Autónoma de México que aborden el conjunto de conceptos: formación, ético-político o decolonial dentro del mismo, no obstante, podemos encontrar aportaciones que abarcan uno o dos de estos. Dentro de los trabajos encontrados son:

**Tabla 1.**

*Investigaciones en relación al objeto de estudio.* Fuente: Construcción Propia.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Año</b>	<b>Grado</b>
Ruiz Galicia César Alan	Elementos para la crítica de la modernidad desde la perspectiva decolonial	2020	Licenciatura en Estudios Latinoamericanos
García Corona Omar	Hacia una interpretación decolonial de la teoría crítica y su recepción filosófica latinoamericana	2019	Doctorado en Filosofía
González Quintero Yanil Itzel	La crítica al eurocentrismo y el enfoque decolonial en la obra de Aníbal Quijano	2015	Licenciatura en Estudios Latinoamericanos.
Álvarez Tino Mónica Graciela	La importancia del pensamiento decolonial, como un enfoque alternativo en relaciones internacionales, ante la crisis del pensamiento moderno	2014	Licenciatura en Relaciones Internacionales
Vázquez Cabal Leopoldo Antonio	Hacia las economías de la liberación y las teologías indígenas en México: una perspectiva decolonial	2013	Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública.

El primer trabajo analizado se encuentra la tesis de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos “Elementos para la crítica de la modernidad desde la perspectiva decolonial” (Ruiz, 2020). Podemos encontrar una investigación abordada desde el análisis categórico-conceptual entorno a la teoría decolonialidad y cuatro de sus fundamentos: el universalismo abstracto, el helenocentrismo-eurocentrismo, el racismo y la colonialidad, siendo abordados desde la mirada de autores que hablan desde la decolonialidad para pensar en la modernidad occidental. Dicho trabajo también aborda la necesidad de cambiar el mecanismo de pensamiento en cuanto a la construcción de conocimiento desde la mirada occidental para dar cabida a la producción intelectual latinoamericana contemporánea para darle reconocimiento.

En este trabajo se aborda la noción de geopolítica del conocimiento como un medio para “epistemicidios civilizatorios” en el que a partir de un racionamiento capitalista occidental se demarque una diferencia no solo territorio en perspectiva de occidente, sino que también funciona como un medio para desestimar y desvalorar fuentes de conocimiento que no son creadas desde la misma visión, este mecanismo sistemático es una muestra importante de la importancia que tiene la teoría decolonial en la actualidad para ser reflexionada y dejar de ver a ciertos territorios como la única muestra de lo que es el desarrollo en todos los términos.

Siendo una investigación de tipo documental, el recorrido que hace a través de los autores que reflexionan sobre la modernidad y lo decolonial nos muestran a la teoría decolonial como una propuesta de liberación y renovación dentro de los procesos sociales y culturales para darles cabida en un orden en el que no eran tomados en cuenta y que a su vez permitirá nuevas formas de dialogar, crear conocimiento y de interactuar en la sociedad. Este trabajo ofrece ciertas perspectivas para pensar la modernidad y el orden actual desde lo decolonial siendo un medio de reflexión para cuestionarse nuevas formas de interceder y de no caer en ese riesgo de homogenizar la teoría decolonial, punto que me parece interesante de abordar y profundizar en otro momento, dicho trabajo es un parteaguas a preguntas y horizontes que si bien no son del todo abordados desde la perspectiva

que pretende tener esta investigación, si es de tipo generador de preguntas y cuestionamientos que nos permite tomar nuevas y otras direcciones.

Por su parte en el trabajo de tesis de Doctorado en Filosofía “Hacia una interpretación decolonial de la teoría crítica y su recepción filosófica latinoamericana” (García, 2019), se nos presenta un trabajo que parte de la escuela de Frankfurt y sus aportes teóricos para dar lugar a la teoría crítica y sus teóricos desde una mirada histórica crítica latinoamericana, siendo Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse, los autores en los que se centra la investigación. Este trabajo se centra en: “¿Qué tan crítica es la kritische Theorie? o bien ¿Cuál es el horizonte al que apunta su crítica? o mejor aún ¿Cuáles son sus alcances y límites respecto a su crítica de la modernidad?” (García, 2019, p.10) Este trabajo hace reflexiones en torno a lo que sean los discursos menos conocidos y mencionados de los autores que retoma, mostrando esas posibilidades del sistema de opresión occidental para mezclarse y tomar visiones críticas y libertarias al terreno de lo hegemónico

Preguntas que serán contestadas y que de manera general serán abordadas desde el postulado “Por nuestra parte insistiremos en que la kritische Theorie debe ser contextualizada desde sus presupuestos filosóficos para evitar caer en el error de elevarla rápidamente a una teoría para todos los tiempos y latitudes.” (García, 2019, p.12), haciendo énfasis en que se debe cuestionar esa visión de occidente como ese modelo inequívoco civilizatorio de la humanidad, abordando así la modernidad desde una comprensión reflexiva y crítica de sus efectos para las periferias que impacta en sentido de liberación. Los aportes de la investigación recuperan el pensamiento frankfuriano desde una visión del cuestionamiento que le permite abordar a los teóricos desde la pregunta en tanto a la posibilidad, la duda y los límites en tanto contradicciones de una crítica universal a otras formas de ver y entender el mundo, esta forma crítica de retomar a los autores nos permite establecer una forma distinta de entender la mecánica epistemológica en tanto a la validación del conocimiento y de la tradición occidental para desacreditar o hegemonizar el pensamiento decolonial.

En dicho trabajo de investigación se otorga una serie de cuestionamientos que claramente forman parte de un pensamiento decolonial y que brindan la posibilidad de abordar los temas referentes a la teoría crítica desde una constante crítica y reflexión en torno a la necesidad de repensar la teoría desde la mirada investigadora de la duda, mismo que su trabajo ha dejado en esta propia investigación, aunque la mirada desde la que ha sido abordado el tema aporta en tanto a la manera de repensar algunos de los cuestionamientos de mi investigación, me deja con dudas e intrigas que probablemente formen parte de alguna futura continuación, ya que esta de investigación de doctorado nos brindó una serie de preguntas generadoras de incertidumbre y también vías de posibilidad.

En el trabajo de tesis de la licenciatura en Estudios Latinoamericanos, “La crítica al eurocentrismo y el enfoque decolonial en la obra de Aníbal Quijano” (González, 2015), parte del objetivo de analizar la propuesta de los conceptos de modernidad/colonialidad desde el autor Aníbal Quijano a modo explicativo, retomando conceptos de la teoría crítica latinoamericana para hacer una reflexión del concepto de América Latina frente a la mirada occidental, partiendo del recuento de nociones históricas y filosóficas. Esta investigación parte de abordar la relación de poder que se crea a partir del proceso de colonización e instauración de la lógica de pensamiento universal que impactará en los marcos epistemológicos hasta la actualidad.

Este trabajo analiza: la raza, poder y conocimiento como elementos de la teoría decolonial así como los conceptos de: “colonialidad del saber” y “colonialidad del poder” desde la visión de Aníbal Quijano pero procurando ser presentados desde una visión social y articulada para dar cuenta de los marcos de representación política, social y cultural que se establecieron en América Latina, logrando hacer una vinculación entre el desarrollo acelerado de Occidente gracias a los sistemas de dominación que se establecieron en los territorios dominados y su integración a la economía capitalista que determinó una separación mediante el alcance al desarrollo.

Dentro de los aportes de esta investigación podemos encontrar este análisis histórico y decolonial a los procesos coloniales como instauradores de una lógica de pensamiento occidental que seguimos viendo en actividades de dominación y clasificación social como la raza en la que se justifican y anteponen ciertas culturas sobre otras bajo la denominación de inferiores-superiores, y que ahora podemos ver también bajo el título de países desarrollados y países en vías de desarrollo. Este trabajo pone sobre la mesa la necesidad de dar lecturas sociales a procesos y momentos históricos, así como a lógicas de pensamiento, no obstante se queda en un primer análisis que hasta cierto punto podríamos ver como el acercamiento al pensamiento de un autor.

Por su parte en el trabajo de tesis de licenciatura en Relaciones Internacionales “La importancia del pensamiento decolonial, como un enfoque alternativo en relaciones internacionales, ante la crisis del pensamiento moderno” (Álvarez, 2014), en el que los objetivos a alcanzar en esta investigación es conocer sobre los procesos de crisis de la modernidad, en el sistema de valores occidental y sus últimos procesos políticos e ideológicos, tomando en cuenta como el neoliberalismo y la globalización estructuran la sociedad internacional, así como los sistemas Estado-Nación, así como de conocer la conformación de lo que dentro de las Relaciones internacionales, se denomina como modernidad al surgimiento de una nueva sociedad internacional, partiendo de un análisis desde la macronintencionalidad.

Esta investigación parte del interés de buscar poner como protagonista a América Latina a partir del pensamiento decolonial, considerándolo como un medio necesario para establecer una forma alternativa y crítica de saber y conocer, en tanto que la actualidad requiere una ruptura histórica y quiebre de paradigmas en tanto al orden del sistema mundo para cambiar el control occidental dentro de la crisis financiera y económica, por lo que dicho trabajo pretende hacer una reflexión para lograr una nueva construcción social y de conocimiento a partir del análisis conceptual de la teoría decolonial para los estudios de las Relaciones Internacionales.

Dentro de las conclusiones del trabajo de investigación en comento, se crea una reflexión hacia su disciplina, en la que establece la necesidad de teorizar y establecer los postulados de la misma desde una lógica de pensamiento que corresponde a un pensamiento holístico y humanitario, mismo que reconoce la autora no es parte de la visión misma con la que esta fue creada, pero que en respuesta de este momento de crisis internacional es necesario para establecer respuesta a los conflictos internacionales y alcanzar la paz mundial, ya que hace visible la necesidad de teorizar desde las propias realidades y tomar “el reto de construir un pensamiento alternativo plural” (Álvarez, 2014, p. 123).

Por su parte en el trabajo de licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública “Hacia las economías de la liberación y las teologías indígenas en México: una perspectiva decolonial” (Vázquez, 2013), nos encontramos con una investigación que busca “Analizar bajo un sistema crítico y propositivo los orígenes, objetivos, condiciones y propuestas, de las economías de la liberación las cuales son apoyadas por el DESMI y a su vez influenciadas por las Teologías de la Liberación e Indígena.” (Vázquez, 2013), esta investigación de tipo exploratorio parte de estudiar y conocer aportes en la conformación de construcciones sociales de resistencias indígenas para pasar a un estudio teórico epistemológico sobre procesos liberadores y decolonizadores, así como de la “emergencia de economías solidarias de liberación” para llegar a un momento de propuesta en tanto prácticas, políticas, economías y sociedades otras en contraposición del sistema capitalista. Este trabajo queda a un nivel de análisis crítico conceptual en tanto a la teoría decolonial y la postura epistemológica que le permitió hacer un análisis la realidad de las comunidades indigencias de América Latina pero que permite hacer una reflexión en torno a buscar economía solidarias.

En esta investigación documental se encontraron trabajos que abordan a lo Decolonial como medio de perspectiva para ahondar en cuestiones epistemológicas y socio-histórico-económicas, así como investigaciones que abordan los conceptos: modernidad y posmodernidad dentro de los objetos de estudio, mismos que nacen desde carreras como Estudios Latinoamericanos, Filosofía e incluso de Relaciones

Internacionales, todas las aportaciones presentadas a grandes rasgos dentro de esta investigación, forman parte de la necesidad de repensar y ofrecer alternativas a debates, preguntas y paradigmas que aunque de categorías y temas de interés común, parten de la peculiaridades mismas de las disciplinas desde las que se abordan, estas aportaciones aunque interesantes y de ayuda para el entendimiento de las diferentes visiones con las que fueron retomadas, en relación con el tema de interés de esta investigación que es la formación y la relación ético-político en el pedagogo distan del debate entre modernidad-decolonial, y aunque no está dentro del dialogo que pretende tener esta investigación, las aportaciones en tanto a los referentes teóricos, metodologías y conceptos es de ayuda para el presente trabajo.

Los trabajos antes mencionados si bien se relacionan conceptualmente, estos no cuentan con una aproximación para problematizar la educación, la formación o la práctica pedagógica. Por lo que resultó necesario hacer búsquedas dentro de Pedagogía en la que podemos encontrar trabajos que abarcan el concepto de formación y lo decolonial. Una de las investigaciones encontradas es: “Hacia la construcción de una pedagogía intercultural y decolonial: el caso del PTEO” (Martínez, 2021) trabajo de tesis de doctorado en Pedagogía parte de una investigación de tipo cualitativa en la que se retoma una perspectiva de tipo etnográfica para visibilizar la experiencia de la comunidad mixe de Oaxaca para la construcción de alternativas pedagógicas desde lo decolonial y el curriculum como medio de transformación y negociación cultural.

En esta investigación se establece la necesidad de construir alternativas pedagógicas y curriculares desde una perspectiva que responda a necesidades y cosmovisiones particulares, misma que se refiere al curriculum como objeto de estudio para abordar la formación y no recuperan a este concepto como un constructo fuera de la escuela, por lo que esta investigación resulta interesante y aporta a esta investigación una de las tantas formas en las que se pueden crear proyectos educativos y de investigación nacidas desde el aporte docente que buscan guiar sus esfuerzos hacia una experiencia educativa alternativa y decolonial

que responda a las necesidades culturales y contextuales respetando las voces de una comunidad.

Dicho trabajo concluye con una propuesta pedagógica curricular surgida desde la comunidad mixe de Oaxaca para responder a sus necesidades contextuales misma que se fundamenta como proyecto pedagógico-político pensado desde una lógica de pensamiento de lo decolonial resaltando la importancia del dialogo filosófico, epistemológico y ontológico para la construcción de proyectos que respondan a las diferentes cosmovisiones que no caben dentro de la lógica del pensamiento occidental y dando lugar a lo que Mignolo llamaría pedagogías Fronterizas (2006)<sup>4</sup> para establecer propuestas con perspectiva política y cultural que partan de la apropiación y participación de los actores sociales educativos.

Dicha investigación nos brinda un aporte actual en tanto a las posibilidades de la construcción de proyectos nacidos desde las comunidades y para las comunidades que no están dentro de la lógica de pensamiento de un orden hegemónico para darse cabida en el mundo respondiendo a las subjetividades y realidades otras desde la Pedagogía Crítica Latinoamericana, llevando las cuestiones teóricas al plano de una práctica pedagógica ética y política que posiciona la necesidad de una reflexión-acción. Esta investigación nos permite también visualizar las vías de posibilidad para crear propuestas y proyectos desde los diferentes ámbitos de incidencia de la pedagogía para construir vías de transformación y emancipación a lógicas de pensamiento que no dan lugar a la diferencia.

Haciendo una búsqueda tomando en cuenta a los autores en los que se centra el objeto de estudio de esta investigación, sobresale un trabajo dentro de esta búsqueda es uno de licenciatura en Pedagogía, “La ética implícita en Paulo Freire” (Bello Ortiz, 2008), investigación de tipo documental aborda la obra del autor para establecer la relación entre ética, liberación y pedagogía crítica, a partir del análisis de la construcción teórica de los planteamientos de la obra del autor en tanto al

---

<sup>4</sup> El pensamiento y las pedagogías fronterizas, enuncian de que existen otros lugares a partir de dónde leer el mundo, posibilitando las tramas de la gramática de la decolonialidad. (Mignolo, 2010).

contexto en el que fue escrita su obra para posteriormente repensar la pertinencia de esta para ser llevada a otros contextos como proyecto pedagógico de tipo social.

Este trabajo nos permite tener otra mirada para analizar la obra de Paulo Freire para hacer una crítica a la educación tradicional y así repensarla, este mismo planteamiento se comparte en la investigación que se realiza, por lo que esta investigación aporta una lectura distinta en la forma de entender y leer la obra de Freire desde lo que llama momentos pedagógicos además, de hablar del concepto “ético crítico” como un factor para la liberación que se centra en una “materialidad” que es resultado de su realidad y vivencia que tiene cada sujeto, mismo que servirá como medio de concientización.

Este trabajo nos brinda un primer análisis a las categorías conceptuales: diálogo, concientización y crítica como elementos necesarios dentro del proceso educativo y su vinculación con su proyecto de alfabetización para posteriormente repensar la praxis como acción política y ética que nace de la reflexión que se hace sobre el mundo, para dar lugar a actos de liberación consecuente de la toma de conciencia para dirigir los actos en tanto sujetos históricos y su experiencia material para dar respuesta a sus necesidades concretas. Dicha investigación nos da una mirada global al pensamiento de Paulo Freire y un acercamiento a las categorías centrales de su obra no obstante la investigación no llega a reflexionar la necesidad de una práctica pedagógica desde una postura ética y política, misma que se pretende abarcar dentro de esta investigación.

Por otra parte al buscar investigaciones dentro de los conceptos de formación-decolonial no encontramos trabajos que aborden estos conceptos de manera conjunta, no obstante, abordando el concepto de formación podemos encontrar inmensidad de trabajos que abordan las diferentes dimensiones de este dentro y fuera de la concepción pedagógica, que además en su mayoría abarcan el curriculum como su objeto de estudio por lo que no se comparte el abordaje del concepto para la investigación.

La variedad de trabajos encontrados buscando a Freire como objeto de estudio son bastos, no obstante, en su mayoría estos trabajos caen en trabajos de

intervención o propuestas didácticas en contextos determinados como escuelas o proyectos de alfabetización. En relación a la autora Adriana Puiggrós, no se encontró ningún trabajo de tesis relacionado a ella en tanto al título, no obstante, podemos encontrar gran variedad de publicaciones de la autora en las que se pueden visibilizar los conceptos como, formación, sujeto pedagógico.

En el estado del arte podemos notar que las investigaciones relacionadas a la categoría de formación son muy amplias y variadas en tanto a la forma de abordar el tema. Mientras que en la articulación entre formación ética-política del pedagogo no nos encontramos con trabajos que los aborden de manera conjunta, no obstante al hacer la revisión bibliográfica de obras de los autores en los que gira la investigación podemos encontrar estos conceptos articulados en tanto a que corresponden a las categorías conceptuales de la Pedagogía crítica Latinoamericana y a los ejes de discusión de este trabajo.

### **1.3 Pregunta de investigación**

¿Cuáles son los discursos de los pedagogos mexicanos en relación con la formación ético-político del pedagogo de la UNAM?

### **1.4 Objetivo de la investigación.**

El objetivo de esta investigación es, analizar los discursos construidos por pedagogos mexicanos en relación con la formación ético-político del pedagogo de la UNAM.

## **CAPÍTULO II. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.**

Cuando nos acercamos a una teoría no es de extrañarnos que podamos distinguir una construcción discursiva que nos permita identificarla y diferenciarla de otras, esta carga de categorías y conceptos nos ofrece un panorama de identificación para conocer cómo y desde dónde se construye esta teoría. Conocer las categorías y conceptos que componen una teoría resulta en un ejercicio necesario para adentrarse en los fundamentos y construcción de la misma, cómo, el momento en el que esta se construyó, ya que podremos identificar el proceso histórico de transformación de categorías, conceptos y postulados para llegar hasta el punto en el que la conocemos, ejemplo de esto es, el concepto de educación, dependiendo de las teorías tendremos un enfoque más funcionalista o más humano dependiendo de la teoría y específicamente del momento en el que esta se crea. El contexto en el que fueron construidas las teorías es un parámetro de entendimiento mismo para vislumbrar las características que le componen así como el recorrido teórico por el que sus autores pasaron para construirla.

### **2.1 Giro Decolonial.**

Cuando nos acercamos a la Pedagogía Crítica Latinoamericana podemos identificar conceptos medulares que componen su teoría, así como el contexto educativo, social, político y económico desde el que se desarrolla, por ello para entenderla primeramente debemos recordar a la pedagogía crítica (denominada por Horkheimer) surgiendo como resultado de los trabajos de la teoría crítica durante las décadas de los ochenta y los noventa. Esta teoría crítica, fue el producto de la influencia de varios estudiosos de la escuela de Frankfurt, entre ellos; Adorno, Marcuse, Fromm y Benjamín, desde estos autores se comenzaron a hacer

cuestionamientos a la ética discursiva, el sentido de totalidad, el capitalismo, el materialismo histórico, entre otros.

Estas ideas aunque impactaban en tanto al orden universal, seguían sin hacer un análisis diferenciado para otros contextos que estaban fuera de Europa y Estados Unidos. Por su parte en América Latina se comenzaban a hacer fuertes cuestionamientos al orden universal desde una visión que contemplaba la historicidad, el contexto político, económico y social para dar respuesta a problemáticas desde un enfoque cercano que retomara sus experiencias.

“La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial.”  
(Quijano, 1992, p. 437)

Para abordar el Giro decolonial es necesario hablar de un conjunto de autores latinoamericanos quienes a partir de la teoría crítica y su posicionamiento en las ciencias sociales llegan a una lógica de pensamiento similar. Entre los que destacan: Aníbal Quijano (Perú), Catherine Walsh (EUA), Walter Mignolo (Argentina), Enrique Dussel (México), Edgar Lander (Venezuela), Nelson Maldonado Torres (Puerto Rico) y Silvia Rivera Cusicanqui (Bolivia), mismos que retomarían los aportes de autores de la Pedagogía crítica Latinoamericana con Freire y Franz Fanon para problematizar acerca de la dominación y la relación intrínseca con la geopolítica del conocimiento, ya que a partir del giro decolonial se

empieza a replantear sobre categorías epistemológicas y de tipo social que le dan orden al mundo desde la visión europea universalista.

Estos replanteamientos llegan también al ámbito educativo dando cabida a la Pedagogía decolonial, la cual forma parte de esas otras miradas que surgen a partir del replanteamiento a lo establecido y de la necesidad de contextualizar la educación y el campo pedagógico en virtud de establecer la necesidad de una visión simétrica en la que se tome en cuenta la existencia del otro para la conformación del conocimiento y su validación. La pedagogía crítica Latinoamérica permite pensar en los discursos pedagógicos críticos como: la Pedagogía Decolonial que reconoce el proceso histórico como parte de los procesos educativos y de formación de los sujetos, en el que a partir del proceso de colonización se niega el ser y saber de los conquistados.<sup>5</sup>

“..La invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión. En este sentido la invasión cultural... es siempre una violencia en cuanto violenta al ser de la cultura invadida, que o se ve amenazada o definitivamente pierde su originalidad.” (Freire, 2005, p. 198)

Con lo que resultaba indispensable comenzar a cambiar la forma en que nos relacionamos y vemos a los otros pero, esto sólo puede hacerse si cambiamos la forma en que le hemos dado lectura al mundo, es momento de ver y escuchar lo que se ha visto como diferente, no obstante esta lectura requiere de un proceso que nos permita reflexionar primeramente quienes somos y para ello es necesario

---

<sup>5</sup> Los pensadores decoloniales sostienen que la negación del ser y del saber de los conquistados adquirirá una dimensión geopolítica articulada por la existencia de un sistema mundial de explotación. La negación del ser y del saber de los colonizadores no desapareció con los procesos de independencia sino que se reprodujo y tuvo continuidad en las nuevas sociedades surgidas de dichos procesos, en tanto se asumieron entrevista como modelos a alcanzar los patrones de regulación política y económica de origen occidental, sin reparar en las condiciones específicas de los pueblos recién liberados. (Maldonado citado en Andrade Guerrero, “La teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. 2019, p. 140)

reconocerse como sujeto histórico, así como todo aquello que atraviesa mi conformación como sujeto así como el contexto con el que interactuó, lo que permitirá en un primer momento saberme en este proceso histórico<sup>6</sup> de aprendizajes heredados que me han llevado a ser quien soy así como la forma en la que me relaciono con mi medio y los otros. Este debe ser un acto consciente, en el que como sujeto histórico<sup>7</sup> debo estar interesado en querer entender la historia no desde una linealidad de acontecimientos y fechas, si no desde la relevancia de estos y su interrelación con otros procesos históricos, sociales, políticos, económicos y educativos.

“Solo en la perspectiva histórica en la que hombres y mujeres sean capaces de asumirse cada vez más como sujetos-objetos de la historia, vale decir capaces de reinventar el mundo en una dirección ética y estética más allá de los patrones que están ahí, tiene sentido discutir la comunicación en la nueva etapa de la comunidad del cambio y de la innovación. Esto entonces significa reconocer la naturaleza política de esa lucha... Pensar la historia como posibilidad de reconocer la educación también como posibilidad. Es reconocer que si bien la educación no lo puede todo si puede algo.” (Freire, 1996, p. 40)

Los autores proponen la existencia de unidades de análisis incorporadas jerárquicamente entre sí que son: Pedagogía, Pensamiento Crítico Latinoamericano, Decolonial, Conocimiento, Ética, Política, práctica pedagógica. Con base en lo anterior, se pretende indagar y analizar el giro decolonial y los discursos pedagógicos críticos latinoamericanos de Freire y en relación con la formación ético-político del pedagogo. Para esto se tomará a la formación ético-

---

<sup>6</sup> Se recupera la noción de Paulo Freire en la que establece que: “... su condición de ser histórico-social, experimentando continuamente la tensión de estar siendo para poder ser y de estar siendo para poder ser y de estar siendo, no en forma mecánica, no sólo lo que hereda sino también lo que adquiere. Esto significa ser el ser humano, en cuanto histórico, un ser finito, limitado, inconcluso, pero consciente de su inconclusión.” (Freire, Política y educación, 1996, p. 21)

<sup>7</sup> “... posibilidad de formación que permita que los sujetos involucrados en la constitución de saberes y de conocimiento se piensen en primer lugar a sí mismos desde lo que hacen, a partir de la reflexión sobre su práctica, desde su historicidad como sujetos (sus historias de vida)... El papel de la memoria peligrosa. (Peñuela, 2009. p. 44)

político del pedagogo como principal unidad de análisis para pensar en la formación ético-político del pedagogo de la UNAM.

En este sentido el giro decolonial plantea otra forma de problematizar y entender el acto educativo para pensar en otras formas de hacer pedagogías otras<sup>8</sup>, mismas que surgirán desde la crítica epistemológica y ontológica de paradigmas que han dado sentido a la lógica de pensamiento “universal” y que es forjado desde Occidente. El giro decolonial muestra un pensamiento emancipatorio ante la lógica de poder hegemónico que ha instaurado los designios globales para construir un dialogo en condiciones simétricas y así romper con postulados y conceptos universalistas y tomar en cuenta el factor empírico en la construcción de significados con carácter local.

## **2.2 Pedagogía Crítica Latinoamericana**

Las demandas de la actualidad plantean y exigen una transformación del quehacer educativo, a partir de la mirada de la pedagogía crítica en medida de equilibrar la balanza de la desigualdad, no obstante, la realidad es que el mismo sistema que lo exige, restringe las posibilidades de acción al no reconocer las mismas fallas que perpetua. Ejemplo de ello son los fines que persigue la educación que están más vinculados a las necesidades económicas y políticas que a los requerimientos sociales o las derivadas de un contexto específico, por esto es necesario comprender todos los procesos en los que interviene el acto pedagógico así como de la manera en que está pueda ser una posibilidad para dar otro sentido a lo establecido.

“Una de nuestras tareas como educadores y educadoras, es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación

---

<sup>8</sup> El paradigma otro es diverso, no tiene un autor de referencia, un origen común. Lo que el paradigma otro tiene en común es el conector, lo que comparten quienes han vivido o aprendido en el cuerpo o el trauma, la inconsciente falta de respeto, la ignorancia –por quién puede hablar de derechos humanos y de convivialidad- de cómo se siente en el cuerpo el ninguneo que los valores de progreso, de bienestar, de bien-ser han impuesto a la mayoría de habitantes del planeta, que en este momento, tienen que aprender a ser (Mignolo, 2003:20, énfasis en el original).

del mundo que dé como resultado un mundo más “redondo”, con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: unidad en la diversidad.” (Freire, 1996, p. 40)

Como pedagogos es de suma importancia reflexionar la práctica educativa, y cuestionarnos en el cómo incidimos en ella y en el otro, esto tan sencillo es reflejo de nuestro quehacer pedagógico<sup>9</sup>; este proceso asume responsabilidad e integridad para reconocer las fallas propias y las del sistema, así como los medios de acción posible para repensar el acto pedagógico, mismo que no puede hacerse sin ética para cuestionarse sobre el impacto de nuestra tarea formadora sobre las formas en las que pensamos en el otro y lo hacemos parte de las necesidades de la educación así como, del posicionamiento para implementar esfuerzos y la dirección que estos toman para llegar a ciertos fines reflexiones constantes que cómo pedagogos debemos retomar para la construcción de nuevas formas de intervenir en el otro y nosotros desde una posición activa en la tarea de formar al otro.<sup>10</sup>

Hablar de la formación desde la Pedagogía Crítica Latinoamericana es asumirse en un constante estado de reflexión y de crítica no sólo desde lo profesional, sino también desde lo personal y es que es hacer un cambio de paradigmas en tanto a todo lo que se tiene preconcebido, es hacer una serie de cuestionamientos constantes en la forma que nos relacionamos con los otros y con nuestro contexto. Este estado de reflexión no puede darse de forma espontánea y mucho menos si no hay un interés por cambiar y establecer nuevas formas de ser y estar. Se debe abogar por los discursos que permitan el diálogo a los que han sido silenciados, para permitir otras formas de encuentro desde la alteridad, la diferencia y no desde lo que se quiere del otro.

Uno de los expositores más sobresalientes de esta teoría es Paulo Freire, que comienza a hacer cuestionamientos en tanto a la educación, los mecanismos de poder, la influencia política en tanto al quehacer educativo y la necesidad de una

---

<sup>9</sup> Descubrir aquello que somos, resulta entonces, un primer paso para pensar aquello que podemos ser. (Walter Cohan 1996, p. 151)

<sup>10</sup> “La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.” (Freire, 2009, p. 39)

reflexión constante con referencia a la historicidad para dotar de sentido la práctica educativa. Cabe resaltar, que esta connotación de sentido va relacionada con un sentido ético que el educador dota a su quehacer en tanto a un posicionamiento político, mismo sentido que refiere en tanto a los objetivos mismos de la educación como instrumento del Estado en relación y contraposición con las necesidades educativas del contexto con el que interviene.

Freire, nos presenta una gama de conceptos desde los que le da sentido a su teoría crítica, misma que nos presenta un sentido de posibilidad para darle lecturas al mundo, dentro de estos conceptos podemos resaltar los de oprimido-opresor en tanto a una posición antagónica de poder, un poder simbólico y material que parte desde cuestiones de saber, político, económico y social. En este sentido al hablar del oprimido se hace referencia a todo sujeto que no esté dentro del marco hegemónico, a todo aquel que no se encuentre validado por las fuerzas económicas del capitalismo, así como de cualquiera que no represente un carácter de supremacía y poder frente a los otros, en esta definición podemos entender la mecánica de pensamiento en torno a un sinfín de diferencias que a lo largo de la historia hemos podido identificar en la diferencia.

El sentido de la diferencia en la obra de Freire hace un marco de referencia para entender el posicionamiento del autor, ya que su obra “Pedagogía del oprimido” surge posteriormente a un proceso de encierro político en el que se le considera como traidor a la patria por sus esfuerzos en el campo de la educación en busca de la liberación política. Tomando en cuenta lo anterior podemos ver la estrecha relación de sus aportes a la educación como parte también de un acercamiento necesario a la vida política. Con ello, Freire nos habla de otro concepto importante a lo largo de su obra que es el de concientización, mismo que se refiere al acto de comprender nuestra situación sociocultural para establecer posibilidades de transformación de nuestro entorno en tanto al entendimiento que tenemos de este.

En la educación podemos identificar la relación entre los conceptos, ya retomados de: Oprimido-opresor con los de educador-educando, ya que en contraposición con el entendido de señalar la relación subordinada de maestro-

alumno, en el de educador-educando se hace referencia a una relación horizontal en el que se reconoce la capacidad del educando de proponer y enseñar también al educador dentro del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que ambos involucrados se ven beneficiados por este proceso que a su vez rompe con el esquema de lo que Freire llama educación bancaria<sup>11</sup>.

Para Freire la educación es un medio de liberación que sólo puede funcionar como tal si se tiene la disponibilidad primeramente del educador para cuestionarse e identificarse con las necesidades de los educandos para dar una significación a los conocimientos que le servirán para entender su entorno y darle significado, en este sentido Freire entiende que el encuentro con el otro requiere de un acto de responsabilidad, un acto ético, justo y amoroso, mismo que conducirá al sujeto a un acto de liberación a partir de la toma de conciencia, la capacidad de interrogarse y de interrogar lo que sucede a su alrededor. Con ello debemos entender que la pedagogía desde la mirada de Freire tiene que ver con el acto de reflexionar a la educación desde sus diferentes dimensiones y provocar actos de reconstrucción y transformación de las prácticas educativas.

Freire establece a la educación como un acto político y desde aquí podemos entender que la educación exige formar a un sujeto que cumpla con el deber ser de un buen ciudadano, desde cualidades morales que permitan el cumplimiento de los objetivos del estado pero, estos objetivos no necesariamente surgen desde el cuestionamiento a las dinámicas heredadas o de las necesidades de los educandos, por lo que “Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación. No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quién y en favor de quién práctico.” (Freire, 1996, p. 52)

Entender la Pedagogía Crítica Latinoamericana y en específico el pensamiento de Freire es un acercamiento de ver a la pedagogía como una posibilidad para la transformación de la conciencia histórica, desde la cual se pueda pensar y construir

---

<sup>11</sup> Freire llama educación bancaria al proceso de enseñanza que ve al educando como un mero receptor de información que no es cuestionada, sino que sólo se almacena y se guarda, aquí la relación del concepto con la idea de que los educandos desde otras teorías solo se encargaban de recuperar el mayor número de información posible para su repetición sin un sentido de aprehensión o significación para su aplicación.

conocimiento, ya que se hace necesario comprender que la enseñanza y el acto de formar al otro requiere compromiso e intención por parte del educador y del pedagogo. Esto supone no solo una reflexión, sino, un cambio radical en la tarea de la educación, propone la capacidad de hacer una crítica constante del actuar, del discurso, del pensamiento y de todo aquello que tenía preconcebido para darle lugar a la duda del a dónde estoy dirigiendo mis esfuerzos, y entonces, podremos hablar que hay una ética profesional y valoral en la educación que me permite buscar un sentido de humanidad así como de posibilidad en la educación, y este sentido de posibilidad representa la capacidad de subjetividad así como el reconocimiento de esta.

La propuesta de la Pedagogía Crítica Latinoamericana apuesta hacia una visión que represente no sólo un acto reflexivo en tanto a las prácticas educativas, sino también, un acto de posibilidad para dar cabida a otras formas de entender y dar significado al mundo.

“El reconocimiento de la alteridad desde la filosofía levinasiana permite entonces entender que la educación es, primeramente, responsabilidad, pues es la capacidad de responder a la interpelación ética del otro... la transformación educativa sea la posibilidad de concebir otra educación, sobre la base de otra manera de vincularnos con los saberes y los conocimientos que circulan en la escuela y, sobre todo, con otra forma de relacionarnos los otros.” (Pinto, Cabrera, & Escalante, 2019, p. 11)

En tanto al concepto de liberación, Freire nos presenta a este como el resultado del proceso de concientización, mismo que solo puede ser alcanzado a partir de la educación, ejemplo de este es un su obra: “La educación como práctica de la libertad”, dónde nos habla acerca del proceso para enseñar el lenguaje a un grupo de agricultores de caña, en el cual señala que el analfabetismo sigue siendo una muestra de dominación en la que el uso de la lengua se le es negado a un grupo de personas y con el cual además se niega el acceso a la vida política, económica y social, siendo parte todavía de un pensamiento colonial. Por lo que el acto de

liberación no sólo parte de un acto que involucra el pensamiento, sino, el de formar parte de su mundo.

Por su parte hablar de autonomía aunque relacionado con el acto de liberación, implica dirigir sus acciones, como potencial de conducción de superación para sacarlo del individualismo y llevarlo al acto de construirse con los demás, la autonomía debe entenderse como un acto complejo e incompleto que se inscribe en el hecho mismo de concretar la acción, ya que para Freire el contacto así como su transformación del mundo es necesario en tanto que somos parte de él. Como podemos ver Freire hace una constante invitación al reconocimiento de nuestro mundo ya que a partir de este es que podremos tener la capacidad de incidir en él, es aquí donde también nos deja claro que esto sólo puede darse a partir de existir y coexistir con los otros, a esto Freire le llama el encuentro, mismo que requiere de sujetos libres, autónomos y éticos, ya que este solo puede darse desde el reconocimiento de ese otro para reconocerse a mí, mi mundo y sus posibilidades de transformación.

Retomando el pensamiento de Freire estos conceptos que aparecen a lo largo de su obra, podemos entonces comprender que la esperanza es esa capacidad inherente a la práctica pedagógica para ver la posibilidad de cambio y transformación del acontecer educativo que mire hacia prácticas más humanas para formar a sujetos más humanos que a su vez, creen un mundo más humano.

“Una de nuestras tareas como educadores y educadoras, es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado un mundo más “redondo”, con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: unidad en la diversidad.” (Freire, 1996, p. 40)

Como hemos podido revisar los conceptos aquí presentados dan muestra del sentido teórico que tiene la Pedagogía Crítica Latinoamericana para dar una explicación a nuestra experiencia educativa como resultado de todas esas interacciones con el contexto y su trascendencia histórica, no es de extrañarse que

estos conceptos hagan visible esa relación desigual que se ha experimentado en tanto al fenómeno educativo en América Latina y que apunten hacia un pensamiento revolucionario para dar cabida a conceptos como el de liberación, autonomía o esperanza en relación con esa búsqueda pedagógica por opciones de posibilidad.

La pedagogía crítica latinoamericana surge en un momento específico y surge también como una posibilidad para darle cabida a otras visiones que posibiliten el dialogo por lo que, sus conceptos y categorías son resultado de la construcción misma del contexto, la teoría y esas vías alternas que inciden en la posibilidad. Cabe resaltar que desde esta visión se pretende dar cabida a otras formas de ver y entender el mundo, esto supone abrirse a otros conceptos, categorías, metodologías e incluso otras formas de validar el conocimiento, como lo serían los conocimientos ancestrales o los nacidos desde la tradición de diferentes culturas y cosmovisiones.

Esta no pretende negar los aportes que se han generado a lo largo de la historia por parte de Europa o Estados Unidos, sino, dar un sentido de posibilidad a esas otras formas de crear conocimiento que no están dentro de las normas metodológicas, científicas o epistemológicas que hasta el momento sólo han representado a un esquema de pensamiento único y universal. Por lo que estos conceptos que nos ofrece Freire a lo largo de su obra nos muestran otras posibilidades para entender las realidades desde conceptos que explican y le dan sentido a nuestra relación histórica y a los procesos de transformación hacia los que queremos que se dirijan nuestros esfuerzos.

“Así la pedagogía de Freire se convierte en una pedagogía crítica, liberadora y proklamizadora del ámbito educativo y social; y ofrece una propuesta revolucionaria, en tanto el sujeto educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia.” (Brito L., 2008, p.32)

## 2.3 Pedagogía Decolonial

“El indio americano, homologado a niño, debe ser “instruido”: se vuelve objeto de acciones educativas. Y no es casualidad que los sinónimos castellanos del verbo enseñar, incluyen domar, domesticar, cultivar, etc.”(Amodio, en Cruz y Enrique Normando, 2013).

Esta investigación parte de la necesidad de seguir buscando “otras”<sup>12</sup> formas de leer el mundo así como de interactuar en él, por lo que se hará una revisión bibliográfica de Freire y Puiggrós entorno a la pedagogía crítica latinoamericana y decolonial, buscando hacer un dialogo entre las obras de los autores y los acontecimientos del presente que le dan lugar y un carácter emergente a la reflexión de lo colonial y su reconfiguración en el presente como parte de un ejercicio ético-político dentro de la pedagogía crítica Latinoamericana en México.

Hablar de lo decolonial desde la pedagogía exige primeramente, cerrar a un campo geográfico, que en este caso será México desde la pedagogía crítica Latinoamericana debido a las circunstancias y características que se comparten tanto en cultura, tiempos y circunstancias. Este campo de estudio aunque amplio permite entender las similitudes entre el pensamiento pedagógico crítico latinoamericano referente a la decolonialidad como un acto reflexivo e histórico necesario para las lecturas del presente en torno al acto educativo.

Pensar en lo decolonial implica la conciencia histórica de acontecimientos de forma lineal durante años que marcaron y fundaron las sociedades modernas en los países colonizados pero, además, implica dar lectura a una secuencia de momentos que marcaron un camino y división entre los colonizadores y los colonizados en tanto al lugar que ocupan en el mundo. Al pensar lo decolonial en la pedagogía además de lo mencionado anteriormente, implica comprender a estos sucesos históricos como remanentes de creencias, costumbres y cultura que forman

---

<sup>12</sup> Fannon, en sus obras se refiere a formas otras, para referirse a nuevas formas de darle significado al mundo, permitiendo tener lecturas diversas y dando paso a un sinfín de posibilidades así como de sujetos.

parte de la educación formal e informal, que se tiene de manera inconsciente, siendo parte de una herencia que se arrastra y no se cuestiona de manera natural por que se le ha visto de forma inherente a una “identidad” o un deber ser.

Podemos hablar de lo decolonial, como esta reflexión de la herencia que trajo consigo la colonia como un transformador en el entendimiento y formación del mundo para dejar de superponer una visión eurocentrista y hegemónica y dar lugar a la creación de nuevas posibilidades para aquellos que han tenido negada la palabra posibilidad ante un destino dado<sup>13</sup>. En este sentido podemos recuperar la conceptualización que hace Peñuela sobre la Pedagogía decolonial en la que la establece como:

“... como una posibilidad investigativa para problematizar, de-construir y re-construir las prácticas de formación ético-políticas, en el marco del capitalismo de la información y la comunicación, así como la sociedad de consumo... al igual que en los proyectos sociales hegemónicos... tanto en escenarios de educación formal, no formal como informal” (Peñuela, 2009, p. 45)

América Latina carga con un pasado de represión e imposición ideológica que ha cobrado una gran cantidad de recursos de todo tipo, y que ha legitimado durante su historia aun como territorios independientes símbolos del colonialismo bajo estrategias de tolerancia como manejo político de la diferencia, ya que se ve a la diferencia como un símbolo del retraso y una amenaza normalizada que hacen referencia a un sentido ambiguo de justicia en el que se coloca a la alteridad en la exclusión como lugar merecido por negarse a una normalidad integradora y de visión nacional que ve la diferencia como sinónimo de entorpecimiento del progreso. Esta visión sólo puede ser modificada a partir de cambiar la forma en la que se nos ha enseñado a entendernos a nosotros mismos en nuestro acontecer y nuestra trascendencia histórica; como resultado de esta necesidad han surgido

---

<sup>13</sup> Al respecto Eduardo Galeano hace una reflexión en torno al destino de los vencidos, destino que los llevó a ser explotados y dejados atrás en la carrera del progreso “Nuestra derrota siempre estuvo implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos...” (Galeano, 2015, p. 16)

pedagogías de resistencia como la pedagogía crítica latinoamericana misma que es una herramienta que nos permite entender al otro desde un acto ético y político, necesaria para crear una lectura decolonial.

“La pedagogía decolonial se ocupa también de hacer explícitas, en los procesos de formación, las discusiones sobre categorías como la ética, las formas de lo político, los valores de mercado... los valores de vínculo social... así como la pregunta por el sujeto, para lograr hacer evidente que las relaciones de dominación y dependencia externa pueden condicionar y no determinar, en la medida en tanto que educadores como educandos logremos identificar los procesos de autodominación y control que de manera acrítica ejercemos sobre nosotros mismos, nuestras prácticas y comprensiones de la realidad.” (Peñuela, 2009. p. 45)

La decolonialidad como acto ético, es necesario en la educación actual, dónde las diferencias siguen siendo castigadas y dónde la historicidad de los sujetos pretende estar en un segundo término, cuando podemos enaltecer culturas en museos pero el sistema se encarga de discriminarlas en la cotidianidad<sup>14</sup>, cuando no tenemos una lectura histórica de los acontecimientos de nuestro territorio y esto nos lleva a olvidar y a repetir errores. “El subdesarrollo no es una etapa del desarrollo. Es su consecuencia. El subdesarrollo de América Latina proviene del desarrollo ajeno y continúa alimentándolo. Impotente por su función de servidumbre internacional, moribundo desde que nació, el sistema tiene pies de barro” (Galeano, 2015, p. 363)

Reconocer la trascendencia histórica de la Colonia en México y los países de América Latina permite reflexionar acerca de la concepción de las culturas y territorios en el mundo, en el que caben todos aquellos que están dentro de un orden de dominación, en el que Europa y Estados Unidos, rigen las lógicas de orden y poder para seguir estableciendo la mecánica de opresores, todos aquellos que no forman parte de este selecto grupo deben suscribirse a la lógica de pensamiento

---

<sup>14</sup> Desde los tiempos de la conquista y de la esclavitud, a los indios y a los negros les han robado los brazos y las tierras, la fuerza de trabajo y la riqueza; y también la palabra y la memoria.” (Galeano, 2018, p. 52)

que los conquistadores quieren para los conquistados, mismo que logra a partir de las formas en la que se reproduce esta forma de ver y leer al mundo. Es entonces que la pedagogía decolonial se presenta como lo que Freire llamaría una pedagogía de la resistencia en la que se da cabida a la educación que nace desde los grupos minoritarios, esa educación que nace en las comunidades para prevalecer frente al sistema que busca borrarlos, esa educación que genera diálogos desde sus propias vivencias y cosmovisiones.

Este trabajo pretende hacer una lectura de la formación ética y política del pedagogo de la UNAM en el contexto actual de México desde la pedagogía crítica latinoamericana. Considerando el contexto socio-histórico actual y su relación con la reproducción, evolución y justificación del pensamiento occidental. En consiguiente se pretende dar una lectura que visibilice la necesidad de una formación pedagógica desde el pensamiento crítico Latinoamericano.

Esta investigación aborda el pensamiento y trabajo de Freire entorno a su concepción de pedagogía y educación, siendo la primera, resultado de la reflexión ética, política e histórica de la educación, llevándola a un proceso complejo de comprensión del acto educativo, además de ser un acto problematizador, ya que da cuenta de las necesidades de los educandos, así como del contexto en el que se desarrolla para poder crear una con ciencia de sí para dar respuesta a sus problemáticas, esto dándose de manera conjunta en el trabajo entre el educador y el educando. Si bien Freire no se posiciona dentro de su obra como un autor de lo decolonial, da apertura y reflexión acerca del proceso Colonial y de la conquista como parteaguas a la instauración del pensamiento occidental que da lugar a la naturalización de la desigualdad de las diferencias y su rechazo sistemático a lo no blanco.

Freire, nos da una serie de conceptos a lo largo de su obra que nos permiten visualizar su concepción de pedagogía como mecanismo de reflexión del acto educativo en su acontecer con el otro, que en su libro Pedagogía del Oprimido podemos ver plasmada la relación de la praxis con el sentido de liberación en el que el autor lo ve como el acto que da paso a la reflexión y transformación de su mundo

y de su relación opresor-oprimido. En este sentido, la obra de Freire aporta al trabajo esta concepción del sujeto como posible de transformarse a sí, a los otros y al mundo, mismo que es indispensable dentro del planteamiento de lo decolonial, donde, la crítica, reflexión y transformación de su mundo solo podrá lograrse a partir de su interacción con los otros y su mundo.

De los aportes de Freire se retomarán sus ideas acerca de pedagogía del oprimido<sup>15</sup>, la relación deshumanizada y desigual entre el opresor y el oprimido, donde el primero responde siempre al ideal blanco, occidental y capitalista, y dónde el oprimido se encuentra del lado contrario, ese que necesita ser instruido, violentado y dominado. Su obra política y educación, se recuperará la noción de la historia como posibilidad de dar otra lectura al mundo, así como de la historia como instrumento de liberación. De su libro: *La educación como práctica de la libertad*, Freire escribe acerca de la liberación como un acto consecuente de la toma de conciencia acerca de su acontecer histórico que le permitirá ser un actor de esta, convirtiendo esta práctica de la libertad una respuesta a la práctica de la dominación. Si bien este libro abarca la alfabetización como un acto de liberación, esta investigación no pretende abordarlo desde lo que podríamos ver como el método que plantea Freire en su obra para alfabetizar, sino, ver la conexión entre las prácticas colonizadoras para instaurar el pensamiento del opresor con los medios de formación pedagógica.

Del pensamiento de Adriana Puiggrós se retomara su concepción de sujeto, en el que la educación tiene el poder de producirlo, reproducirlo y transformarlo, mediante la interacción que se ejercen en la relación de educador-educando de las situaciones educativas, que finalmente ella llamará como sujeto pedagógico. Como podemos notar esta concepción de la educación como posibilitadora de transformación de sujeto se apega con la noción de Freire y Fannon, lo que nos

---

<sup>15</sup> En su obra, "La educación como práctica de la libertad", Freire nos muestra el método de alfabetización que utiliza en una comunidad a partir de la lectura que los pobladores le dan al mundo, esto les permitirá sentirse parte de ese mundo que parecía no tener relación con ellos. Aquí podemos ver esa estrecha relación entre aprender desde lo impuesto a aprender desde lo propio.

permitirá reflexionar con mayor profundidad los posibles caminos para la conformación y transformación de un sujeto pedagógico en lo decolonial.

#### **2.4 Horizonte Metodológico.**

Para comprender la naturaleza metodológica de la que parte esta investigación se requiere pensar primeramente en su problema de investigación y en el objetivo de esta desde el campo de la pedagogía para establecer las posibilidades para su línea de análisis, al pensar en la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los discursos de los pedagogos mexicanos en relación con la formación ético-político del pedagogo de la UNAM? Podemos ver la necesidad del objetivo de esta investigación desde el sustento de la pedagogía crítica Latinoamericana (Freire y Puiggrós) e identificar caminos de posibilidad para crear nuevas lecturas como ejercicio ético y político del pedagogo de la UNAM. Ambos elementos de la investigación nos dejan en claro que la investigación se realizó desde el enfoque de la Pedagogía Crítica Latinoamericana<sup>16</sup> debido a la relación del posicionamiento ético-político como medio de referencia para la práctica pedagógica y necesidad formativa, además de establecer los objetos de la investigación que son los discursos de los pedagogos mexicanos en relación con la formación ético-político del pedagogo de la UNAM, siendo un referente en la educación de México y América Latina por ser un análisis educativo en tanto histórico y social, abriendo caminos para nuevas lecturas pedagógicas en tanto a la formación pedagógica.

El pensamiento de Freire asocia la función crítica del pensamiento para establecer un acto consciente de nuestra realidad presente tomando en cuenta la historicidad de los sujetos y las formas de relacionarnos entre nosotros como resultado de ese proceso histórico y contextual. Freire, es un precursor para construir y transformar la teoría pedagógica desde la concepción activa del educador-educando en su representación estratégica de la necesidad de una educación activa en la

---

<sup>16</sup> Entendiendo que la Pedagogía Crítica se inserta en corrientes pedagógicas y significa un punto de partida para problematizar y convenir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades latinoamericanas. (Brito, 2008, p. 29)

interpretación del mundo y sujeto histórico para América Latina. Esta propuesta democrática, activa y participativa de la pedagogía, deja un camino para la búsqueda de la concientización en la participación popular del acto educativo, social y político, misma que abre un camino para pensar en pedagogía otras que otorguen posibilidades para entender las diferentes realidades.

Por su parte, Adriana Puiggrós, siendo pedagoga decolonial nos habla de los problemas educativos de América Latina, de los que destaca el hecho de una educación colonial que ha sido históricamente ocultada, mismo que no es casualidad y parte del proceso colonial con el que se instauró la educación a partir de la dominación, La resistencia de los españoles a la penetración cultural indígena fue de hierro. Se impuso su palabra, su nombre, y su dios congelado. Identificaron a los indígenas por su ignorancia de la lengua y la religión dominadora y no por el conocimiento de la propia. Los señalaron como no educados y los sospecharon incapaces de educación (Puiggrós, 1996).

La metodología utilizada es de tipo cualitativa, interpretativa y de campo, considerando generar un análisis e interpretación de datos a partir de una entrevista semiestructurada que de la posibilidad de establecer respuestas a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los discursos de los pedagogos mexicanos en relación con la formación ético-político del pedagogo de la UNAM?, esta perspectiva pretende recuperar y analizar las prácticas discursivas de pedagogos de la UNAM que estén dentro de la lógica de pensamiento de la Pedagogía Crítica Latinoamericana desde el giro decolonial como resultado de una posición ético-político. “en los enfoques teórico-metodológicos dominantes se ha privilegiado el análisis de los grandes acontecimientos sociales, en las causas económicas y políticas que aquejan a una sociedad... Eso ha contribuido a que se dejen de lado otras facetas sociales en especial lo que compete a los actores y sus formas de vida, tales como sus pensamientos, sus ideas, sus creencias, sus prácticas sobre esto último, que puede denominarse subjetividad de los actores” (Piña, J. 2003, p.9)

Con lo anterior recalcamos la importancia de establecer un análisis desde la mirada de los actores de la pedagogía centrada en la visión de la Pedagogía Crítica Latinoamericana y su experiencia en tanto a las formas de llevar a cabo una práctica ético-política, remitiéndonos a entender los significados de los actores sociales de un contexto determinado, así como la construcción de éstos a través de sus prácticas discursivas dentro de un planteamiento interpretativo y multireferencial. Además de entender sus lógicas de apropiación (Camarena, E. 2009, p.9). Mismo que se pretende retomar desde los testimonios de Pedagogos de la UNAM que están dentro de esta lógica de pensamiento, obtenidos por el instrumento de investigación que es la entrevista.

La metodología se construye a partir de la articulación conceptual que permitiera abordar el objeto de estudio; la construcción del referente empírico y; la articulación entre lo conceptual y el referente empírico, para la obtención de este referente empírico se utilizará la entrevista semiestructurada, misma que fue aplicada a pedagogos dentro de la lógica de pensamiento de la Pedagogía Crítica Latinoamericana y Decolonial. Tal como lo muestra la Figura 1. La investigación es de carácter cualitativo basada en fuentes documentales, bibliográficas y testimoniales. “Un objeto de estudio se construye, por ello que las posibilidades de abordarlo son diversas, sino que es un trabajo de larga duración, que requiere ajustes, correcciones y rectificaciones” (Bourdieu y Wacquant, 1995) Para esta investigación, el objeto de estudio son los discursos pedagógicos de los pedagogos mexicanos de la UNAM.

## Figura 1.

*Articulación teórico - empírico.* (Buenfíl, 2011).



El abordaje de lectura que se realiza del referente empírico es desde la investigación cualitativa en ciencias sociales y humanas, desde una lectura comprensiva. El objeto de estudio implica un estudio abierto y amplio y que incluye una construcción de datos por medio de métodos cualitativos y puede utilizarse la recopilación de documentos o referentes bibliográficos. Las técnicas de búsqueda bibliográfica se realizaron de la siguiente manera:

1. Formulación de la pregunta de investigación.
2. Cuestionamiento en relación a lo que sabía del tema.
3. Se definieron objetivos iniciales y su finalidad.
4. Se trató de establecer y delimitar el nivel de cobertura de búsqueda.
  - 4.1 Cronología.
  - 4.2 Idioma.
  - 4.3 Categorías temáticas.
  - 4.4 Tipología metodológica y documental.
5. Se organizó la estrategia de búsqueda.

Esto me permitió explorar la bibliografía necesaria para mi investigación, lo que me permitió identificar qué autores me permitirían comprender el pensamiento pedagógico latinoamericano.

## **2.5 Enfoque, técnica e instrumentos.**

La investigación cualitativa plantea un proceso de análisis cualitativo de los discursos y las significaciones de los autores (Freire y Puiggrós) en relación con la formación ético-político del pedagogo, lo que permite realizar una interpretación para comprender un fenómeno humano-social. Para dar respuesta a la pregunta y objetivo de investigación, la propuesta metodológica desde la investigación cualitativa plantea un proceso de análisis cualitativo, lo que permite realizar una interpretación para comprender un fenómeno humano-social. Por lo que parte de un estudio documental, explorando textos de la Pedagogía Crítica Latinoamericana, específicamente de los autores: Paulo Freire y Adriana Puiggrós; también se tomarán en cuenta investigaciones y artículos con referencia al concepto de formación ético-político y giro decolonial. Como primer momento de la investigación, se realizó la construcción del estado del arte que permitiese establecer un acercamiento al tema u objeto de estudio a partir de investigaciones realizadas en la UNAM, para esto se utilizó el instrumento de búsqueda de tesis con el que se revisaron diversos textos, mismos que fueron seleccionados a partir de los criterios:

1. No caer en temas de uso didáctico, revisión del curriculum, proyectos situados o en la discusión epistémica entre la modernidad y la posmodernidad, ya que este trabajo no pretende ser abordado desde estas dimensiones de análisis.
2. Que la investigación girara entorno a las aportaciones teóricas de Paulo Freire o Adriana Puiggrós.
3. Contener en el texto dentro de sus categorías, los conceptos:
  - a) Decolonial, como antítesis de la colonia y fuente de alternativas para dar nuevas lecturas que apunten a la re-humanización.

- b) Formación, como proceso inacabado y en constante devenir que debe estar orientado por procesos de reflexión.
- c) Pedagogía crítica latinoamericana, como propuesta de liberación y transformación de estructuras de dominación a partir de sujetos conscientes e históricos.
- d) Ética, propuesta de una postura pedagógica en tanto al quehacer pedagógico que asume que este debe estar constantemente cuestionado así como su práctica y que está se transforme con base en virtud de esa reflexión.
- e) Política, entendido como el posicionamiento para leer la pedagogía y la educación en un contexto que permite crear lecturas desde y para los sujetos.

A partir de estos dos criterios se ubicaron investigaciones que abarcaban más de una de las categorías conceptuales y que podían ayudar a construir reflexiones en tanto al objeto de estudio. Posteriormente se realizó una búsqueda bibliográfica de las obras de Paulo Freire y Adriana Puiggrós para hacer una selección de las obras que abarcaran los conceptos principales de la investigación para posteriormente realizar un análisis de estos y establecer la relación de las obras los conceptos y su temporalidad en búsqueda de conocer los posibles caminos de transformación que pudiesen haber tenido los conceptos a lo largo del tiempo. Con lo que a manera de organizar y sistematizar los contenidos se realizó la siguiente tabla de textos revisados de Paulo Freire y Adriana Puiggrós.

**Tabla 2**

*Fuentes de revisión bibliográfica de autores en el pensamiento de la Pedagogía Crítica Decolonial. Construcción personal.*

<b>Año</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Lugar Publicación</b>
1965	P. Freire	<i>La educación como práctica de la libertad.</i>	Sao Paulo.
1970	P. Freire	<i>Pedagogía del oprimido.</i>	Uruguay.
1984	P. Freire	<i>La importancia de leer y el proceso de liberación.</i>	S.L.
1992	P. Freire	<i>Pedagogía de la esperanza.</i>	Rio de Janeiro.
1993	P. Freire	<i>Política y educación.</i>	Sao Paulo.
1997	P. Freire	<i>Pedagogía de la autonomía.</i>	Sao Paulo.
2001	A. Puiggrós	<i>Educación y poder: los desafíos del próximo siglo</i>	Buenos Aires.
2004	A. Puiggrós	<i>De Simón Rodríguez a Paulo Freire, educación para la integración iberoamericana.</i>	Colombia.
2010	A. Puiggrós	<i>¿En qué dirección(es) se orientará la Investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años?</i>	Ciudad de México.
2013	A. Puiggrós	<i>Unirnos para construir nuestra propia educación.</i>	Recife, Brasil.
2019	A. Puiggrós	<i>La escuela, plataforma de la patria.</i>	Buenos Aires.
2019	A. Puiggrós	<i>El pensamiento de Paulo Freire en tiempo presente. Conferencia de inauguración de la Cátedra Libre Paulo Freire de la UNLP.</i>	Argentina.
2021	A. Puiggrós	<i>Educación y emancipación.</i>	S.L.

\*S.L. Sin Lugar.

Con la revisión de los textos que se mencionan anteriormente, se realizó un análisis en tanto a las categorías conceptuales que se encuentran dentro de las obras, así como de la relación de estos con el objeto de estudio del trabajo de investigación para establecer la relación entre ambos y generar posibilidades de discusión. Además de los libros mencionados anteriormente se realizó un análisis de dos obras de Eduardo Galeano, ya que estas permiten realizar un análisis histórico contextual de América Latina y el proceso colonial como fenómeno que instauro una lógica de pensamiento así como de comportamiento que impacta en los procesos educativos y que reflexiona en la necesidad de darle lugar a la historia para establecer nuevas posibilidades de lectura y transformación.

**Tabla 3**

*Revisión bibliográfica para análisis histórico contextual. Construcción personal.*

<b>Año</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Lugar Publicación</b>
1971	E. Galeano	<i>Las venas abiertas de América Latina.</i>	Montevideo.
1998	E. Galeano	<i>Patatas arriba, la escuela del mundo al revés.</i>	Montevideo.

Además se revisarán artículos de revistas de educación que analizan las prácticas desde lo decolonial con contextos en América Latina, esto permitirá darle lugar a otras voces que tienen un legado histórico así como geopolítico similar a México, para identificar los puntos de convergencia y discrepancia dentro de los acontecimientos que problematizan dentro de su particularidad. Lo que permitirá establecer los puntos de emergencia para atender dentro de la formación pedagógica, y así pensar en la conformación del conocimiento pedagógico desde el pensamiento decolonial en México.

Con esta propuesta metodológica para el análisis conceptual se establecieron relaciones de interacción entre las categorías conceptuales y los posicionamientos

de los autores en los que gira la realización de este trabajo para llevar a cabo una reflexión en tanto a la construcción de la formación pedagógica del pedagogo de la UNAM y hacer notar la necesidad de que esta gire en torno a la construcción de una postura ético-política y dar posibilidad a nuevas formas de construcción y relación de y con los otros. Dentro de este proceso metodológico y de organización, se construyó con un referente de investigación bibliográfica, lo que implica un trabajo con los textos o forma de lecturas. Para lo que se estableció una estrategia de lectura y de trabajo con los textos que permiten abordarlos y recuperar los elementos más significativos para la investigación, destacando:

- Lectura introductoria o de primer acercamiento de textos para determinar el objetivo de la misma, así como sus características y puntos de encuentro con lo que se desea estudiar.
- Lectura profunda para reconocer los conceptos y categorías, así como ideas principales.
- Selección de citas bibliográficas y jerarquización de acuerdo a su temática y autor.
- Realización de preguntas generadoras o posibles líneas de análisis para la investigación.
- Interpretación de fuentes y citas bibliográficas.

Para el trabajo de los textos seleccionados –publicaciones- se llevó a cabo el análisis cualitativo de textos y construcción de redes conceptuales. Lo que implicó un trabajo de lectura, utilizando matrices generales de análisis para llevar a cabo ejercicios de lectura interpretativa que permitan establecer la relación de las fuentes con el problema de investigación y la línea de análisis para el desarrollo de una posible respuesta a la misma. Para el análisis cualitativo de los textos, fue necesario realizar el análisis de contenidos. Sin olvidar que la forma de acceder al sentido de los textos, es necesario tener presente que los textos son abiertos a las relaciones intertextuales, y que siempre se vinculan o articulan, con otros textos, donde el lector

es un productor de sentidos. No hay un sentido, sino una múltiple y diversa construcción de sentidos (Treviño, 2007).

## **2.6 Selección de los sujetos de investigación.**

Para las fuentes testimoniales se entrevistó a pedagogas y pedagogos de la UNAM, que cubrieron los siguientes rasgos, el ser pedagogos de licenciatura, docentes a nivel de licenciatura o de posgrado, género e investigadores, producción intelectual (textos y/o reconocimiento como pedagogos), que su adscripción corresponda a la UNAM (licenciatura y posgrado en Pedagogía). Pedagogos de la FFyL, ISSUE, FES Acatlán y FES Aragón.

Las entrevistas se realizaron a través de plataformas tecnológicas, se construyó un guion (ver anexo 1), en el que se realizaron entre 4 a 6 preguntas, que se grabaron y transcribieron para ser analizadas. El trabajo de campo se llevará a cabo entre febrero de 2021 y abril de 2022. Con la realización de estas entrevistas se exploraron las siguientes temáticas:

- El significado de ser pedagogo de la UNAM (objeto de estudio y preguntas)
- Diferencias entre pedagogos universitarios de la UNAM y pedagogos de otras universidades públicas
- Aspectos importantes de la formación ética y política de las pedagogas y los pedagogos de la UNAM

La información que se recabo de las entrevistas fueron de gran valor para la investigación, ya que permitirá conocer la importancia de la formación ética política de los pedagogas y pedagogos de la UNAM en el contexto actual, y conocer la práctica pedagógica desde el referente de la pedagogía crítica latinoamericana, conociendo así sus posibilidades y límites en tanto a la visión única de la experiencia.

## **2.7 Sistematización de la información.**

Esta etapa de la investigación parte del proceso para analizar el objeto empírico, mismo que se realiza bajo el análisis de los discursos, en relación con los significados, en etapas:

- Acotamiento del referente empírico, abstracción a partir de las preguntas y los propósitos de la investigación.
- Construcción de planteamiento de conjeturas iniciales en relación al objeto de estudio.
- Análisis de las principales conjeturas, construcción de argumentaciones y conclusiones pertinentes.

Esto proceso permite identificar palabras o conceptos clave, y su relación con las categorías conceptuales de esta investigación, permitiendo establecer líneas de análisis y temáticas en relación con los resultados del objeto empírico, lo que a su vez, instaura líneas de discusión posibles en tanto a la articulación de estos elementos con el referente teórico.

## **2.8 Propuesta Analítica: Redes conceptuales**

Una red conceptual es una herramienta heurística (aprender a demostrar)<sup>17</sup> “Heurísticas”, que atiende a los modos y medios de resolución de problemas que pueden describirse independientemente del contenido concreto del problema y que no suponen garantía de obtener la solución del mismo. Es enfocarse a los modos de razonamiento. Puede haber variaciones, pero lo que aquí interesa es establecer relaciones, parecido a un mapa conceptual, en donde uno o más significantes se van anudando para ser aplicados a la lectura de un texto. Para la construcción de la red, primero se llevó a cabo una lectura general del corpus (textos seleccionados), con ciertos referentes teóricos para construir los sentidos de la

---

<sup>17</sup> Cabe señalar, que para efectos de este trabajo de carácter interpretativo, este aprender a demostrar a partir de las relaciones o articulaciones que se establecerán desde la teoría y el referente empírico. Por lo que, más allá de demostrar, se pensó en un aprender a interpretar.

búsqueda. Es importante, considerar que “la forma en que un texto se construye, la forma en que una cosa se nombra de diferentes maneras en los discursos” de los autores, es construir diferentes sentidos. En resumen de lo que se trata que analizar las diferentes relaciones entre los conceptos: Pedagogía, formación, pensamiento crítico, decolonial y práctica ético-político construidos por Freire y Puiggrós.

También la construcción de un referente construido a partir de las entrevistas a pedagogas y pedagogos. Los entrevistados se seleccionaron a partir de criterios específicos que permitan establecer una relación entre el problema de investigación y la formación y discursos de los entrevistados. Para llevar a cabo este referente empírico se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, es con el objetivo de enfocar el espacio de enunciación y generar una dinámica de intercambio para guiar la entrevista que dé respuesta a los objetivos de la investigación y del tema de interés que es: la formación ética y política del pedagogo de la UNAM.

A partir de las entrevistas se pretende establecer una relación entre la construcción teórica con lo empírico, relación que se plantea estar establecida a partir del desarrollo de los discursos construidos por los pedagogos mexicanos a lo largo de su experiencia y diferentes líneas de inmersión en el campo con la pedagogía crítica latinoamericana. Desde esta visión, se pretende abordar las diferentes concepciones en torno a la construcción del concepto de formación como principal eje de discusión, en el que se entienda a este como proceso inacabado que en cuestión de lo pedagógico, esté, relacionado con la apropiación teórica que permita la reflexión y la crítica a sus áreas de intervención. Retomar estas diferentes formas de concebir el sentido de la formación ofrece también una mirada al sentir en tanto a los fines de la pedagogía, así como del mismo pedagogo de la UNAM.

“Los educadores necesitan actualizarse en sus áreas de especialización, pero sobre todo redefinirse como sujetos de un escenario educativo en el cual han perdido el lugar de depositarios de todo el saber. La construcción del vínculo dialógico que genialmente aconsejó Paulo Freire, requiere que cambien de manera profunda.” (Puiggrós, s.f., p.7)

Desde esta concepción de Puiggrós en tanto a la necesidad de una formación en tanto a ser sujetos pedagógicos, que desde sus propias palabras se definan dentro de su acto pedagógico nos permite vislumbrar la concepción de una formación pedagógica en tanto a un acto que debe estar mediado por lo teórico y lo empírico para establecer un acto dialógico y reflexivo que gire en torno a identificarnos como actores de la educación, pero también como actores de transformación pedagógica que entienden y responden a su contexto.

Establecer esta relación conceptual desde lo empírico muestra la interacción teórico-conceptual con el desarrollo profesional y académico que llevan a los diferentes caminos de reflexión en el campo, no obstante, al establecer parámetros para escoger a los entrevistados se pretende encontrar esos rasgos de convergencia y divergencia para entender a la formación del pedagogo de la UNAM y esos posibles caminos que llevan a la conformación del pensamiento crítico, identificar estos hervores de posibilidad representan no una receta formativa, sino áreas de reflexión para llevar a cabo una crítica al propio replanteamiento del ¿dónde me encuentro parado en el quehacer pedagógico? Y ¿A dónde quiero dirigir mis esfuerzos?, lo que plantea el reconocimiento de lo ético-político como eje articulador de la formación pedagógica.

“Hablamos de ética y de postura sustantivamente democrática, porque al no ser neutra, la práctica educativa, la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones. Estar y ponerse en contra, a favor de un sueño y contra otro, a favor de alguien y contra alguien. Y es precisamente ese imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática y le impone la vigilancia permanente, en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica” (Freire, 1970, p. 86).

Pensar en el posicionamiento desde la mirada de Freire es replantearse el hacia dónde mirar, tanto para reflexionar lo aprendido como para establecer nuevos caminos en el quehacer educativo, este planteamiento en torno a lo ético-político resignifica también la formación pedagógica, entendiéndola como un proceso en constante crisis que demanda coherencia y exigencia en el ejercicio pedagógico,

mismo concepto que se pretende recuperar y entender a partir de las diferentes experiencias que atraviesan a los entrevistados que desde sí, se han pensado y posicionado desde esta mirada de la pedagogía crítica latinoamericana.

“Con respecto al tema de la educación superior, sólo diré que hoy tenemos un nuevo nivel constituido por instituciones diversas (universidades, institutos, centros de investigación, de formación de técnicos, entre otras) que han surgido más vinculadas a las leyes del mercado que a una planificación nacional acorde a la Ley de Educación Nacional. Esa es una deuda que tenemos, no solo el gobierno sino los universitarios y en particular los pedagogos... Apelo una vez más a la responsabilidad de los pedagogos, pues el oleaje del siglo XXI parece habernos pasado por encima.” (Puiggrós, s.f., p.7)

## **CAPITULO III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

### **3.1 Análisis del referente empírico. Un primer acercamiento.**

El objetivo es analizar las perspectivas en tanto a la formación Pedagógica y sus posibles caminos de incidencia desde la visión de pedagogos mexicanos de la UNAM que han establecido diferentes caminos en la academia y la investigación teniendo como referente teórico de la pedagogía crítica latinoamericana. Para el desarrollo de las entrevistas constan de 6 preguntas en las que las áreas a explorar son:

- La formación ético-política del pedagogo de la UNAM
- Características diferenciales en la formación de los pedagogos de la UNAM y de otras escuelas públicas
- Caminos de incidencia y reflexión para el posicionamiento crítico

La entrevista está integrada por seis preguntas abiertas, misma que fue aplicada a cinco pedagogos mexicanos, todos investigadores y académicos de la UNAM, adscritos a las diferentes facultades que integran la formación pedagógica dentro de la universidad. Para el análisis se recurrió a las respuestas obtenidas de las preguntas y el referente teórico aportado desde Puiggrós y Freire como exponentes de la Pedagogía crítica latinoamericana. Esta investigación y análisis parte de los discursos de los pedagogos de la UNAM sobre su formación en lo ético-político y los momentos de reflexión que nos lleva a posicionarnos desde esta postura teórico-práctica y del cómo se construyen, desde el curriculum, de momentos de crisis, de procesos formativos, desde la teoría o desde la interacción con su realidad.

Para la recuperación de los discursos aportes de las y los entrevistados, se presentaran de forma textual algunos de los comentarios más relevantes en tanto a la dialogicidad de este apartado. Para la facilidad de lectura, la simbología y señalamiento de cada uno de los participantes, se asignó una P correspondiente a pedagogo, seguido de las posibles nomenclaturas de adscripción: AC para Acatlán, AR para Aragón y FL Filosofía seguido de las iniciales del primer nombre y apellido de las o los entrevistados correspondientemente.

Dar voz a los pedagogos mexicanos de la UNAM en este trabajo, implica recuperar la experiencia de quienes ya han recorrido una trayectoria académica y de vida que les ha conducido a repensar su práctica pedagógica y analizarla desde diferentes miradas, lo que permite recuperar su construcción de significados durante este proceso de formación y como actores mismos de la pedagogía desde sus diferentes escenarios así como posibilidades. Esta investigación parte del interés por conocer acerca de los procesos de formación pedagógica como medios de reflexión para conducir a un pensamiento crítico, y cómo se construyen. Acerca de la formación, con respecto a la pedagogía, interesa ahora destacar que la formación (bildung) aparece como una constante reconocida por los pedagogos... como un proceso de humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad (Flores & Vivas, 2007, p.166). Hablar de formación, nos remite a pensar en ese “perdurable” que se mantiene con nosotros y conforma una parte esencial de la dirección que toman nuestras acciones, en este sentido, la formación representa aquello que esperamos pueda trascender y transformarse en virtud de que el sujeto sea más humano, universal, autónomo, inteligente y diverso.

A partir de lo anterior, entendemos a la formación como este proceso en constante devenir que integra a los sujetos características que le permiten relacionarse mejor consigo mismo y con los otros, para así tener una lectura de su realidad a partir del constructo realizado de la experiencia vivida, el conocimiento y el reconocimiento de sí en el mundo y las responsabilidades que esta interacción implica, en este sentido, la formación representa en sí mismo la suma del acto pedagógico que guía y orienta la acción consiente del sujeto durante el proceso que como menciona Flores y Vivas (2007) es constructivo, interior, progresivo y diferenciado, mismo que le debe llevar a la mejora permanente de su quehacer pedagógico.

Re-conocer la formación pedagógica en la UNAM y los caminos a los que esta conduce, representa en sí mismo un acto de reflexión necesario en el proceso de formación que nos permite establecer líneas dialógico-teóricas que determinan y circunscriben un cumulo de saberes y experiencias para orientar prácticas

pedagógicas. Como acto de formación, la pedagogía juega en el campo que no sólo exige una profesionalización, sino, que exige la capacidad de reflexionar y criticar las relaciones que se establecen con el otro desde el acto de la intención y sin perder de vista las características y necesidades del contexto que le determinan. Por lo que en este trabajo se rescata la necesidad de re-conocer la formación ético-política del pedagogo de la UNAM para lo que la primera pregunta analizada es la siguiente:

*¿Cuáles son las características de la formación pedagógica de la unión que las podemos distinguir en tanto a otras universidades públicas?*

En esta investigación podemos observar que los entrevistados hacen mención de la formación desde diferentes dimensiones de análisis en tanto a la formación del pedagogo de la UNAM, mismas que parten de sus diferentes experiencias profesionales y de vida. Para empezar como menciona el entrevistado PACCP, tendríamos que pensar en los diferentes perfiles profesionales que persiguen las tres sedes en las que se imparte Pedagogía en la UNAM, para lo que podríamos resumir que estas se dividen de la siguiente manera:

- FES Aragón: Debates de la relación Pedagogía-Bildung.
- FES Acatlán: Competencia profesional, relación formación-mercado laboral.
- Facultad de Filosofía y letras: Relación de lo humanístico-educativo.

Si bien el curriculum como estrategia de formación profesional es importante, tanto que por ello este trabajo parte de la diferenciación del y las pedagogas de la UNAM y no, de los pedagogos de forma abierta y general, la formación profesional dentro de dicha universidad adquiere un grado de similitud en tanto a la conformación de su misión misma y de la integración multidisciplinaria de su cuerpo docente que diversifica los perfiles de los mismos, este factor le otorga cierto grado de acercamiento entre los campos de conocimiento que se ven entre los diferentes campus. Además, estos planes de estudio aunque diferentes buscan establecer una dimensión ético-político desde sus diferentes enfoques, ya que esta es necesaria para el análisis de lo educativo.

Pensar en estas características diferenciales planteadas desde los entrevistados, nos permite pensar entonces, de otras cualidades que están presentes dentro de las aulas y que no necesariamente están conformadas por materias o contenidos en el curriculum, y que apelan a la habilidad docente para insertar esos contenidos dentro de una lógica de pensamiento que permita establecer una relación directa con su contexto inmediato y el poder problematizarlo. Esta característica, a su vez nos permite hablar acerca de la flexibilidad de la universidad para “permitir” que sus aulas y sus docentes se construyan con base a una formación que responda a sus propias necesidades y no las impuestas explícitamente por la universidad para cubrir un temario o cumplir objetivos.

Esta característica en tanto disciplinaria y formativa es una invitación a problematizar no solo en los espacios escolares, sino, fuera de ellos, permitiendo hacer un ejercicio constante de reflexión e interacción con la realidad inmediata, este ejercicio es una carácter diferenciador de otras universidades públicas con la UNAM, ya que esta libertad de cátedra no se relaciona muy bien con otros ambientes educativos más relacionados a fines positivistas o con tintes neoliberales como el de las competencias. De forma casi integrada, las y los entrevistados comparten, que estos espacios de discusión que se dan dentro de la UNAM, como un espacio de debate entre lo teórico y las exigencias sociales, permite establecer diferentes dimensiones en tanto lo político, lo ético, lo crítico y valoral, viendo a este último como un factor de incidencia entre lo esperado socialmente y el deber ser profesional.

Estas características diferenciales en tanto a la conformación de aprendizajes y conocimiento de la UNAM, tienen singularidad con otras experiencias de los entrevistados, mismo que se ve involucrado con estas intercepciones entre lo educativo y lo social como mediador para la construcción y reflexión de lo teórico, que son los movimientos sociales como expresiones vividas de la reflexión propia de los estudiantes y las exigencias ante los atropellos de la dignidad. Durante el desarrollo de las entrevistas, de forma unánime, las y los entrevistados han abordado como es que generaciones propias así como de sus estudiantes, tienen

una relación directa con ciertos momentos específicos que se vinculan con ciertos movimientos y que estos a su vez detonan en generaciones más participativas, reflexivas e investigativas, a lo que también de forma unánime, han concluido que las movilizaciones sociales nos permiten reflexionar, que en muchos casos rebasaban el contexto de interacción pero, que a su vez permitieron ver en otros puntos de encuentro que sentaron bases para otras reflexiones.

No es de extrañar esta relación, que aunque no había sido considerada antes en esta investigación como un medio determinante dentro de la formación crítica y dentro de lo ético-político, esta vinculación directa a los movimientos sociales, determinan también un movimiento en el estadio de la formación del pedagogo de la UNAM, de la pasividad a la actividad crítico-reflexivo, y es que este acto requiere un sentido, un posicionamiento, y sobre todo reflexión, mismo que requiere ser parte de las lecturas a las problemáticas educativas para poder responder en virtud de sus necesidades y particularidades, para lo que en muchos casos requiere cambiar lo preconcebido y actuar. Con esto no se quiere decir, que solo bajo la influencia o con la exigencia de participar en movimientos sociales se alcanza un pensamiento crítico, o que este sea directamente proporcional a estar dentro de esta lógica de pensamiento pero, sí suele ser un medio de reflexión que permite establecer caminos de reflexión y autocrítica.

Las experiencias que permiten iniciar estos procesos tienen un enorme valor, pues abren una ventana hacia una organización social posible y ayudan a debilitar la construcción dominante de la realidad. Sin embargo, se trata también de prepararse y organizarse en la perspectiva de una convergencia de las dinámicas de des-adhesión e insubordinación. (Baschet J., 2019).

Esta cita recalca la habilidad posibilitadora de los movimientos sociales para romper con la pasividad, la rutina y para liberar el pensamiento y la experiencia misma del sujeto, en muchos casos esto enfrenta a una lucha del sujeto contra sí mismo como menciona Baschet, estas micro-transformaciones permiten procesos de construcción del sujeto en caminos de autonomía y auto-concientización y terminar con lo que el autor llama sensación generalizada de que todo está bien. Al referirse

los entrevistados a esta relación de los movimientos sociales con procesos de formación reflexiva, llevan justamente a estas nociones emancipadoras de lo preconcebido que invitan a la búsqueda de alternativas y posibilidades dentro de la dinámica ya establecida de la educación.

*¿Considera usted que hay una formación ético-política en los pedagogos de la UNAM?*

En esta segunda pregunta, las y los entrevistados refieren que reconocer el acto de responsabilidad que requiere la práctica pedagógica es parte necesaria de la misma, ya que como acto humano y humanizante al estar vinculada a la interacción con los otros, asume la responsabilidad de ese otro para establecer relaciones dialógicas que permitan actos de libertad y reconocimiento, este acto no es de carácter innato o espontáneo, este acto de responsabilidad del actuar que tenemos como pedagogos es resultado de la reflexión como lo plantea Freire en su obra a partir del posicionamiento ético y político del que se toma parte y en el que se dirigen los esfuerzos pedagógicos para establecer prácticas que favorezcan diálogos de transformación.

Si bien de las respuestas obtenidas no podemos decir, que se dé un sí, rotundo ante la pregunta antes señalada cabe mencionar, que se menciona que es lo que se busca generar con los estudiantes, ya que este es un carácter decisivo de la práctica pedagógica como ejercicio de esta en sus diferentes áreas de inserción, ya que esta requiere la capacidad de tomar decisiones consientes y desde lo ético que cualquier otra disciplina requiere en su campo y esta se forma de manera individual y también responde a las experiencias de cada sujeto, no obstante la apuesta está en buscar esos caminos de posibilidad para acercar este referente a los estudiantes.

*¿Considera que hay un momento de ruptura en la formación de los pedagogos que nos lleva al pensamiento crítico?*

En esta pregunta, las respuestas obtenidas, convergen en la relación de la teoría con el contexto inmediato o con fuentes de ejercicio profesional que les permitan establecer un vínculo cercano antes sus responsabilidades profesionales y lo

planteado dentro de los salones universitarios, hablar de un momento de ruptura, crisis o de transformación como medio de reflexión para el posicionamiento, apela a la relación directa de las exigencias del medio, de lo que se sabe y de lo que se desconoce, estableciendo la necesidad de exigirse a sí mismos, y cuando hay un nivel de compromiso en su quehacer esto conduce al replanteamiento y el cuestionamiento de lo preconcebido.

“Los educadores necesitan actualizarse en sus áreas de especialización, pero sobre todo redefinirse como sujetos de un escenario educativo en el cual han perdido el lugar de depositarios de todo el saber. La construcción del vínculo dialógico que genialmente aconsejó Paulo Freire, requiere que cambien de manera profunda.” (Puiggrós, s.f., p.7)

Desde la propuesta de la Pedagogía Crítica Latinoamericana, se apuesta hacia una visión que represente no sólo un acto reflexivo en tanto a las prácticas educativas, sino también, un acto de posibilidad para dar cabida a otras formas de entender y dar significado al mundo. Como menciona Puiggrós en la anterior cita esto representa un cambio profundo, lo cual necesita a su vez del acto guiado de lo teórico para darle sentido a lo práctico.

“El reconocimiento de la alteridad desde la filosofía levinasiana permite entonces entender que la educación es, primeramente, responsabilidad, pues es la capacidad de responder a la interpelación ética del otro... la transformación educativa sea la posibilidad de concebir otra educación, sobre la base de otra manera de vincularnos con los saberes y los conocimientos que circulan en la escuela y, sobre todo, con otra forma de relacionarnos los otros.” (Pinto, Cabrera, & Escalante, 2019, p. 11)

Es en este encuentro de reconocimiento de los otros, de lo otro, del contexto, las clases, la teoría y la formación construida dentro de la universidad adquieren un valor diferenciador o significativo, y es que a partir de este encuentro nos desvinculamos no solo de lo que se ha preconcebido, sino, también de la noción única de nosotros como agentes de la pedagogía dentro de los diversos espacios de interacción, y no es que no sepamos que en los diferentes procesos de los que

tomamos parte hay otros, sino, que hasta que estamos en el contexto nos damos cuenta de exigencias reales, que nos exigen a nosotros un acto de responsabilidad del que hasta dicho momento no habíamos tenido oportunidad de experimentar, esa realidad exigente es la que nos da ese carácter de crisis dentro de la formación que nos lleva a un primer posicionamiento que como plantearía Freire puede encontrarse en la neutralidad o, puede instaurarse en la lógica de la pregunta y la duda incesante que requiere respuestas que no se encuentran al alcance de aquellos que se encuentran bajo la noción de lo asentado y la certidumbre.

*¿El pensamiento crítico del pedagogo de la UNAM debe llevar a un camino en común?*

Dentro de las entrevistas, se menciona por parte del entrevistado 4PAD, que no hay fin único que se espere de la formación pedagógica de la UNAM, sino que esta debe apuntar a la diversidad misma en la que se presentan y relacionan los pedagogos con su medio, haciendo diferentes formas de hacer pedagogía crítica, no obstante, en otras entrevistas, se dice que el fin es llegar a esos caminos de posibilidad y reflexión aunque esto no determine las formas en que estas se expresen o los caminos diversos a los que estos lleguen, no obstante, serán muestra clara del proceso de un posicionamiento ético y político que está acompañado por el proceso de formación que solo lleva la reflexión como medio de cambio, desde la pedagogía crítica latinoamericana que surge como una posibilidad para darle cabida a otras visiones que posibiliten el diálogo por lo que, sus conceptos y categorías son resultado de la construcción misma del contexto, la teoría y esas vías alternas que inciden en la posibilidad permite dar cabida a otras formas de ver y entender el mundo, esto supone abrirse a otros conceptos, categorías, metodologías e incluso otras formas de validar el conocimiento, como lo serían los conocimientos ancestrales o los nacidos desde la tradición de diferentes culturas y cosmovisiones.

Las diferentes temáticas abordadas dentro de las entrevistas permiten observar los diferentes ámbitos de la formación y su conformación desde los espacios académicos hasta la convergencia de estos con las realidades que confrontan a los pedagogos en sus diferentes formas de llevar y hacer pedagogía, las respuestas

obtenidas por parte de los entrevistados permiten observar esas diferentes formas de hacer pedagogía y aun así notar el legado epistémico del que forman parte, ejemplo de ello se puede ver relacionado en su forma de concebir al posicionamiento ético-político como resultado de las experiencias del pedagogo que han sido reflexionadas en medida de crear crisis en sí mismo para confrontarse y enfrentarse a su contexto y las demandas de este, respondiendo primeramente a las necesidades concebidas solo a partir del acercamiento y conocimiento del medio en el que este se encuentra.

Freire establece a la educación como un acto político y desde aquí podemos entender que la educación exige formar a un sujeto que cumpla con el deber ser de un buen ciudadano, desde cualidades morales que permitan el cumplimiento de los objetivos del Estado pero, estos objetivos no necesariamente surgen desde el cuestionamiento a las dinámicas heredadas o de las necesidades de los educandos, por lo que es “preciso asumir realmente la politicidad de la educación. No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quién y en favor de quién práctico.” (Freire, 1996, p. 52)

Comprender lo anterior, requiere un acto de valor que está relacionado con vincular la reflexión del medio en el que se circunscribe nuestra práctica en cualquiera de sus campos, entendiendo que esto exige en el pedagogo una dirección de sus esfuerzos que estén fuera de la neutralidad y de la comodidad de la rutina, ya que como se mencionó antes, exige por sí mismo el acto de la pregunta orientada no a una respuesta cómoda, sino, a respuestas que apuntan a la transformación de uno mismo y nuestro quehacer pedagógico como acto inacabable y difícil que apunta al encuentro con *él y lo otro*. Este acto entre el encuentro y el cuestionamiento no solo se establece dentro del margen de lo teórico y lo dialógico, sino que como en varios momentos de las entrevistas, se hace reiterativo la necesidad de estar en contacto con la experiencia de lo vivido dentro de la sociedad y lo que le aqueja, de forma textual en tres de las cinco entrevistas llevadas a cabo, se ha hecho presente la necesidad de la crítica en tanto a su politicidad en los espacios de los que tomamos parte.

Con lo anterior podemos hacer notoria la necesidad de plantear la formación pedagógica del pedagogo de la UNAM como un camino en constante construcción que permite establecer puentes de vinculación entre la teoría y la diversidad misma en la que se es pedagogo, no obstante, este proceso de formación y el posicionamiento ético-político solo es posible mediante la catarsis misma de la crisis que presenta el ser cuestionado desde el movimiento mismo del pensamiento para pasar de un estado a otro que se da bajo la interacción de diversos elementos, culturales, teóricos, sociales, educativos y que dan como resultado el sentido de la duda fundada y que necesita respuestas para los diferentes contextos desde los que estas emergen.

A partir de la entrevistas podemos hacer notorio que la formación pedagógica responde a una cosmovisión plasmada desde los fines mismos en los que se inscribe la relación que tenemos con la pedagogía y nuestra experiencia misma que forja las vías en las que se ve la necesidad de replantear lo preconcebido y forjado desde uno mismo, siendo esto un proceso constante que exige en quien se determina dentro de lo ético y lo político no dar por sentado, ni siquiera el que se ha quedado en el lado de lo crítico.

### **3.2 Categorías de análisis de los datos empíricos.**

El análisis parte de una estrategia para la organización datos que sean un aporte para dar respuesta al problema de esta investigación, buscando siempre que, estos tengan cohesión y consistencia con los objetivos y los propósitos de este trabajo, para ello utilizaremos el método de análisis de los datos hablados de: Michele Knobel y Colin Lankshear. Por el qué entenderemos que:

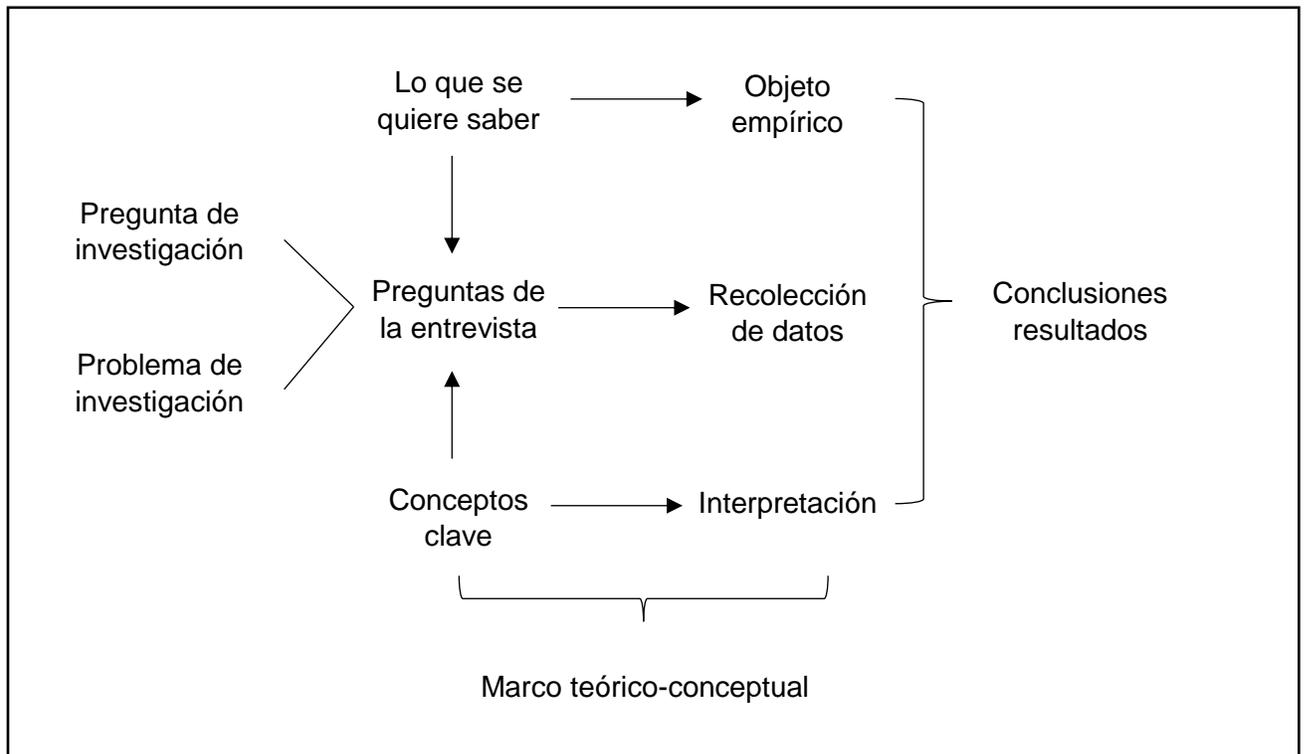
“Este análisis se enfoca en identificar respuestas analíticas apropiadas a un rango amplio de propósitos de investigación que exige sean analizados los datos hablados. Por ‘datos hablados’ damos a entender el lenguaje oral que ha sido grabado por el investigador.” (Knobel y Lankshear, 2005)

Como parte de este diseño de análisis, este debe de permitir la posibilidad de interpretar nuestros datos y establecer posibles hallazgos y conclusiones, estableciendo la necesidad de que este proceso se vea como una estrategia de recolección y análisis que, nos permita interpretar así como vincular al referente empírico con una lectura crítica que sea resultado del referente teórico contextualizado. Para establecer lo anterior, la estrategia para el análisis debe valerse de componentes que permitan establecer las relaciones antes mencionadas, que parten de esquemas conceptuales que permiten la organización y visualización de los datos, como son cuadros, mapas, diagramas, figuras o matrices.

Para esta investigación, se hace uso de una matriz de datos como parte de la estrategia de diseño de análisis, ya que, esta nos permite organizar categóricamente la información obtenida a partir de columnas que establecen las temáticas centrales que se pretendían abarcar desde las preguntas de la entrevista semiestructurada que se utilizó como medio de recuperación para el objeto empírico. Para la realización de esta matriz se utilizaron preguntas clave que nos permiten re-abordar tanto las preguntas utilizadas para la entrevista como el problema de investigación, lo que a su vez, establecen una guía para dar lectura a las categorías conceptuales que se abordan dentro de este trabajo de investigación. Como momento previo al desarrollo de la matriz, se realizó el siguiente diagrama para reconocer los componentes del trabajo de investigación así como, identificar y establecer las categorías que componen a la misma.

**Figura 2**

*Diagrama de componentes del Diseño de investigación. Construcción personal.*



Como se muestra en la Figura 2, podemos establecer la importancia de las relaciones entre los diferentes componentes que integran la investigación, así como la importancia del marco teórico conceptual para dar lectura a todos sus elementos. Y como se puede ver, estos, requieren de una vinculación con la pregunta y problema de investigación para llegar a las conclusiones o resultados que den respuesta a los objetivos de este trabajo pero, para llegar a este punto, se requiere establecer la preparación y organización de los datos hablados para su análisis, para esto se debe tener claridad en la identificación de las características de la entrevista, sus preguntas, lo que se quiere obtener de ellas, y la claridad de a dónde se quiere llegar.

Para el análisis de los datos hablados, que forman parte del objeto empírico rescatado de las entrevistas, es necesario hacer la transcripción de los datos

obtenidos, sin embargo esta información necesita ser estudiada a detenimiento para encontrar las significaciones y relaciones del lenguaje con nuestro tema de interés, lo cual exige un tratamiento especial de esta información a partir de preguntas o categorías que faciliten su lectura y sus características. Esta preparación requiere un trabajo sistematizado como establecer números a cada párrafo, establecer categorías para separar la información o crear códigos de color o letras que, funcionen como un referente para hacer de este texto un documento fácil de consultar. Dicho proceso no puede realizarse sin tener en cuenta la teoría, las preguntas de investigación y los objetivos de la investigación bien definidos ya que, como había mencionado anteriormente, estos serán parte de una guía de orientación.

Como parte de la estrategia de análisis de los datos obtenidos, se desarrolló una matriz para su categorización y posterior análisis, misma que se muestra a continuación:

**Tabla 4**

*Categorías de Matriz de análisis de datos. Construcción personal.*

FORMACIÓN				CONCEPCIONES DE ÉTICA/POLÍTICA	CONCEPCIÓN DE PEDAGOGÍA	ASPECTOS DIFERENCIALES DE PEDAGOGIA VS EDUCACIÓN	REFLEXIÓN CRÍTICA	DEBER SER DEL PEDAGOGO
EXPERIENCIAS FORMATIVAS	CONCEPCIÓN	PROFESIONAL	EN LA UNAM					

De acuerdo al esquema anterior, podemos ver la estrecha relación de las categorías con las preguntas de la entrevista, así como una relación directa entre los conceptos y categorías de análisis de esta investigación. Para la realización de dichas categorías se realizó la lectura de las entrevistas, la transcripción del objeto empírico, posteriormente una nueva lectura que permitiera reconocer aquellos elementos o conceptos recurrentes dentro de las preguntas que permitieran seleccionar una categoría que sirviera como referente de organización de los datos obtenidos, este último paso se realizó en más de una ocasión, debido a que el primer apartado de formación necesitaba de ciertas diferenciaciones de acuerdo a las

diversas manera en las que se retomó durante el desarrollo de las entrevistas y que responden a las dimensiones mismas de la categoría.

Para la organización de los datos dentro de la Matriz, se inició por establecer un código de color para cada categoría, mismo que responde a los tópicos generales en las que se llevaron a cabo las conversaciones. Este código se estableció de la siguiente manera:

-  Formación (con las subcategorías: en la UNAM, profesional, concepción, experiencias formativas).
-  Concepciones de Ética-Política
-  Concepción de Pedagogía
-  Aspectos diferenciales de Pedagogía y Educación
-  Deber ser del pedagogo
-  Reflexión y Pensamiento Crítico

En la categorización inicial, la categoría de reflexión y pensamiento crítico no se había considerado hasta el momento en que se comenzó a transcribir la información en las tablas y se hizo más notoria lo recurrente de estos elementos, a su vez, y como ya se había mencionado con anterioridad, la categoría de Formación adquirió subcategorías que permitieran establecer niveles de diferenciación entre las dimensiones que esta misma categoría demandaba dentro de la organización de dicha información. Para la transcripción de la información dentro de las tablas se estableció un código alfanumérico de identificación que permitiera reconocer la fuente de información o mejor dicho, a la fuente que correspondía, así como al número de pregunta que detonó dicha información, estableciéndose de la siguiente manera: P, de pregunta; seguido del número de pregunta dentro de la entrevista, según corresponda; E, de entrevistado; acompañado del número de entrevista realizada conforme a orden cronológico de realización (Del 01 al 05, según fuera el caso). Quedando como ejemplo la siguiente clave: P3E02.

Como parte del análisis categórico, resulta necesario tener en cuenta la relación de nuestra información con la matriz y con el diseño total de la investigación, para ello,

se establecieron las siguientes subpreguntas que fueron generadas a partir de la pregunta generadora o de investigación.

**Tabla 5**

*Preguntas generadoras y subpreguntas que permiten abordar los objetos de estudio. Construcción personal.*

<b>Pregunta generadora</b>	<b>Subpreguntas</b>
<p>¿Cuáles son los discursos de los pedagogos mexicanos en relación con la formación ético-político del pedagogo de la UNAM?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué discursos identifican los pedagogos mexicanos de la UNAM como referentes de su formación ético-política?</li> <li>• ¿Cuál es la relación que existe entre la formación ético-política y la formación que ofrecen las diferentes facultades de la UNAM?</li> <li>• ¿Qué problemas identifican para una formación ético-política de los pedagogos mexicanos de la UNAM en la actualidad?</li> <li>• ¿Cómo los pedagogos entrevistados expresan e identifican sus experiencias respecto a su práctica pedagógica?</li> <li>• ¿Cómo las diferentes posturas de los pedagogos entrevistados muestran las diferentes formas de estar dentro de la pedagogía crítica latinoamericana?</li> </ul>

El tener claridad en nuestras categorías nos permite establecer el tipo de relaciones y direcciones de nuestros complementos de la investigación, así como de establecer las estrategias necesarias para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, como las subpreguntas que se mostraron en el cuadro anterior, que permiten a bordar las diferentes categorías y subcategorías planteadas dentro de la matriz de

análisis de datos desde la mirada de los pedagogos mexicanos de la UNAM. Con este abordaje a la pregunta general o de investigación se puede ilustrar a partir de la experiencia recabada como datos que permitan describir los diferentes contextos que dan lugar a la reflexión sobre la práctica pedagógica así como las diferentes visiones que la abordan para dar respuesta a sus contextos inmediatos.

A partir de las preguntas anteriores, se desarrolló un modelo de interpretación de los datos recuperados mediante las entrevistas que, se presenta a continuación y que responde a lo planteado con la metodología de investigación que se presentó desde un inicio en este trabajo, aunque simple el siguiente cuadro hace visible la relación de los complementos más relevantes de la metodología para reconocer la estrecha relación de cada uno de estos elementos y su función dentro del proceso de interpretación de los datos como parte del análisis categórico.

**Tabla 6**

*Modelo de categórico de interpretación de datos empíricos.* Fuente: Knobel y Lankshear, 2005, p.45

<b>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA</b>	<b>DATOS QUE SE PRETENDEN RECOLECTAR</b>	<b>PROPÓSITOS DEL OBJETO EMPÍRICO</b>
¿Cuáles son los discursos de los pedagogos mexicanos en la relación con la formación político pedagogo de la UNAM?	1. ¿Cuáles son las características de la formación pedagógica en la UNAM que distingue de otras universidades públicas? 2. ¿Considera usted que hay una formación ético-política en los pedagogos de la UNAM? 3. ¿Considera que hay un momento de ruptura en la	Datos interpretativos que se refieran a la experiencia formativa de los pedagogos mexicanos de la UNAM, que se refieran a la concepción de formación y las dimensiones que ellos consideren más importantes o relevantes, así como de la interacción de sus experiencias	La experiencia de los pedagogos mexicanos de la UNAM que, estén dentro del marco de la Pedagogía Crítica Latinoamericana para reconocer los caminos que les han llevado a la reflexión y el posicionamiento político. Identificar aquellas

---

<p>formación de los pedagogos que nos lleva al pensamiento crítico?</p>	<p>formativas con lo relacionado al conocimiento teórico.</p>	<p>similitudes en tanto a la construcción del pensamiento que sea determinantes para la reflexión del contexto inmediato.</p>
<p>4. ¿El pensamiento crítico del pedagogo de la UNAM debe llevar a un camino en común?</p>		
<p>5. ¿Qué aportaciones desde la pedagogía crítica latinoamericana se pueden recuperar para pensar en la formación ética-política de la formación de los pedagogos de la UNAM?</p>		<p>Identificar aquellos autores y vertientes que han sido relevantes para la reflexión y la crítica de la práctica pedagógica.</p>
<p>6. ¿Quiere señalar o ahondar en algo que no se haya preguntado?</p>		<p>Reconocer aquellas características formativas que se presentan dentro de la UNAM y que pueden tener un carácter diferencial dentro de la formación pedagógica. Identificar las dimensiones del pensamiento crítico dentro de la formación y práctica pedagógica</p>

---

La interpretación con base en el análisis categórico, representa una forma organizada de identificar la información que nos es relevante para reflexionar acerca de los datos obtenidos por nuestros instrumentos de investigación sin perder de vista aquello que no es relevante para darle respuesta a nuestro problema de

investigación y objetivo. Estos primeros esfuerzos de categorizar nuestros datos empíricos, determinan en gran medida el esfuerzo posterior para establecer la relación de estos con el referente teórico y posteriormente con el ejercicio de reflexión. Para ello, como otro momento dentro de la categorización, se hizo necesario, el establecer subcategorías de organización para las categorías, por lo que se agregaron columnas a cada categoría dentro de la matriz, para establecer una relación entre los diálogos de la entrevista con el referente teórico para su articulación.

**Tabla 7**

*Subcategorías de organización Matriz de análisis de datos. Construcción personal.*

FORMACIÓN							
EXPERIENCIAS FORMATIVAS		CONCEPCIÓN		PROFESIONAL		EN LA UNAM	
ENTREVISTA	REFERENTE TEÓRICO	ENTREVISTA	REFERENTE TEÓRICO	ENTREVISTA	REFERENTE TEÓRICO	ENTREVISTA	REFERENTE TEÓRICO

Como se puede ver en la tabla anterior, las subcategorías se conformaron de tal manera que sirven como apoyo gráfico para organizar la información, además, ofrecen la posibilidad de tener mayor claridad en las relaciones que se establecen entre el objeto empírico y el referente teórico, lo que a su vez, permite ver los vacíos teóricos que se tienen frente a ciertas categorías, conceptos o de la falta de conocimiento que se tiene de los mismos autores. Lo que nos permite tener ideas organizadas de la siguiente manera:

**Tabla 8**

*Extracto recuperación de referente teórico en Matriz de análisis de datos. Construcción personal.*

ENTREVISTA	REFERENTE TEÓRICO
------------	-------------------

---

P7E01: La verdadera formación la vas adquiriendo con la experiencia, con la práctica y con el trabajo con los demás compañeros. Entonces, yo siempre insisto mucho a mis alumnos del último año de la carrera que tienen que tener esa valoración y tienen que tener mucha apertura al diálogo, pues para pensar que están cerrando un ciclo importante como profesionales de un campo, pero que la verdadera formación con respecto al trabajo, pues no la van a tener hasta que se enfrenten a resolver problemas en el mercado laboral. Yo creo que sería un poco, y por supuesto pensarlo, siempre como tú lo planteas en el énfasis que le hace preguntas en que nunca podemos estar exentos de un compromiso ético y político con los actores a las cuales nos vayamos involucrando.

(Política y Educación, Paulo Freire, p.23) La educación es permanente no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición política o determinado interés económico. La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que éste tiene de su finitud.

(Pedagogía de la autonomía, Paulo Freire, p.40) El propio discurso teórico necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreta que así se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica, en tanto objeto de su análisis, debe "aproximarlo" a ella al máximo.

Con el ejercicio de la matriz de análisis de datos, se hizo un trabajo de recuperación del referente teórico en relación con lo recuperado en las entrevistas, en el que se identificaron citas y autores dentro de la misma, permitiendo visualizar las relaciones posibles que puede tener el análisis, así como de una esquematización de categorías, conceptos e ideas que establecen posibles líneas en las que se puede guiar un diálogo entre el referente teórico, la teoría y mi lectura para dar respuesta a la pregunta de investigación, para ello, y hacer dicha articulación, se utilizará como referente al análisis político del discurso (APD), entendiéndolo como una perspectiva de investigación desde la que se destaca la dimensión política del discurso, teniendo un enfoque especial en las decisiones, así como en los márgenes ontológicos, políticos, epistémicos y éticos en los que estos se suscriben. Aunque este enfoque no se centra en lo educativo, representa una perspectiva desde la que podemos entender la formación como un acto que está inserto dentro de un marco contextual el cual está demarcado por una dimensión política, lo que a su vez involucra posicionamientos desde lo ontológico, lo epistémico y lo ético.

### **3.3 La perspectiva del Análisis Político de Discurso como apoyo para el análisis de los discursos de los pedagogos entrevistados.**

Como parte del análisis al objeto empírico, ahora que ya se tiene categorizado y relacionado con lo teórico, se requiere, como ya se ha mencionado con anterioridad, establecer una articulación que establezca de forma clara, la forma en que estos se relacionan entre sí y con otros elementos. Para ello, se establece al Análisis Político del Discurso (APD)<sup>18</sup>, desde Buenfil, como un enfoque de análisis que permita darle mayor sentido de organización y rigor a esta interpretación. Desde este enfoque, el APD, es una perspectiva de análisis social, que no establece método o técnica, sino que, establece tiempos para pensar lo social, tiempos en los que podemos definir lo que se incluye o excluye para crear ciertas significaciones, esto hace que el discurso sea además, una construcción histórica. Comprender de esta manera al discurso, permite establecer un marco de análisis desde el que podemos vislumbrar una categoría o concepto, y sus implicaciones en un momento determinado.

Comprender de esta forma el discurso, nos ofrece la oportunidad de entender el sentido de la posibilidad, ya que al comprender sus dimensiones, sociales, históricas y políticas, nos circunscriben a un momento de construcción en el que un concepto y sus significaciones tienen cabida en un momento determinado, y que le han dotado de sentido, no obstante, esto también hace visible, esas coyunturas que permiten establecer otras formas de significarle. Es esta otra lectura la que nos permite establecer la categoría de lo político al discurso, ya que lo político en este sentido, se centra en su capacidad de modificarse “apunta a interpretar cómo llegan a ser lo que hoy son, y cómo se transforman, los significados de las cosas en la historia.” (Buenfil, 2010, p.5)

Desde el APD, podemos comprender la importancia de lo histórico en la construcción de las significaciones en torno a un concepto, y desde esta perspectiva, la educación adquiere mayor dimensión, dimensión que comprende a momentos específicos de intelección en los que se inscribe su concepción, su

---

<sup>18</sup> Esta perspectiva desde Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987), pero que Rosa Nidia Buenfil (2010) desarrolla entre otros autores, para el análisis de lo educativo

práctica y los sujetos en los que establece su actuar. “Comprender que no hay una sola noción de lo que es la educación abre las puertas a la reflexión, ya que se entiende a la educación, desde lo atemporal o universal, a priori, no un sentido derivado de la razón trascendental o comunicativa, sino que es producto de construcciones sociales en la historia de las comunidades, por lo que su normativización siempre es temporal, incompleta y distorsionada.” (Buenfil, 2010, p.5)

Comprender desde esta mirada la educación, vislumbra la necesidad de problematizar lo educativo<sup>19</sup> y ofrecer alternativas, ya que al dejar la educación dentro de un marco histórico y social reconoce lo enunciativo y particular que este concepto se vuelve cuando está contextualizado, lo que establece fronteras y límites claros de lo que se nos presenta, y a su vez, marca los caminos de la posibilidad. Al respecto, Buenfil menciona lo siguiente:

“Esta visión también nos permite reconocer que la educación, como concepto, se define por la manera en que aparece enunciada en cada caso, cómo es usada en cada contexto enunciativo, y que ninguno de ellos puede reclamar el sentido definitivo, verdadero o correcto del significante.” (Buenfil, 2010, p.5)

Con lo anterior, podemos resaltar *“ninguno puede reclamar el sentido definitivo, verdadero o correcto del significante”*, esto es de suma importancia, porque afirma que las teorías no están acabadas, ni determinadas, sino, están mediadas pero no establecidas, lo que abre la posibilidad de modificar lo existente. Entonces, podríamos hablar del discurso en primer momento, como aquello que no sólo está limitado a lo lingüístico, sino que también forma parte de las prácticas, las emociones, los espacios de incidencia en los que este tiene lugar y además, hay que entenderlo como parte del marco histórico-contextual que permite entender a la educación y la necesidad de otras formas de entenderla y hacer pedagogía.

---

<sup>19</sup> Que permite comprender que tampoco para la pedagogía existe una sola noción ni para lo ético-político en la formación de los pedagogos de la UNAM, de ahí la importancia de analizar los discursos de los pedagogos.

Siendo el análisis político del discurso, un tiempo para pensar lo social, nos lleva a pensar en los sujetos que enuncian, los sujetos que desde lo social hablan, y dotan de significaciones al mundo. “El discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación.” (Buenfil, 1991, p.184) Al ser el discurso, el medio por el que la educación se constituye, entonces, podemos entender el papel de la educación en la constitución de los sujetos, donde podríamos hablar de lo problemático de las concepciones universales y totalizadoras que llevan al sujeto a un pensamiento hegemónico, o en la conformación de sujetos críticos y transformadores.

Los sujetos al estar mediados por el discurso, que en palabras de (Buenfil, 1991, p.1884) “es espacio de las prácticas educativas”, siendo un espacio social en el que interactúan diferentes agentes sociales como, lo cultural, lo económico, lo social, lo político, etc. Y entendiendo que las prácticas educativas nunca están fuera de las significaciones, podemos ver a la educación como una construcción compleja que se nutre de diferentes elementos que van a configurar lo educativo. Entonces, lo referente a lo pedagógico, se encuentra mediado por el contexto, y lo vinculado a la concepción de lo educativo, en su sentido de pertenencia o de lo que le concierne a la educación, se encuentra mediado por lo histórico, lo social, lo económico y lo político, entre otros. Por ende, podemos establecer que a lo pedagógico y la pedagogía, se le significa desde la precisión de lo histórico.

La educación tiene diferentes espacios históricos, sociales, económicos, políticos y académicos desde los que se le ha definido y definirá, para fines de este trabajo, se hará una la pedagogía, será pensada desde Freire, y su pedagogía de la liberación, en el que se hace necesario que los sujetos se reconozcan como sujetos históricos para hacer lecturas de su realidad, a partir del descubrimiento de ellos mismos en el mundo, a la vez que este acercamiento les incita a la necesidad de reflexionarse, y hacer una praxis para su transformación.

Desde esta mirada, la pedagogía asume a un sujeto que es capaz de tener voz dentro de su proceso de formación, es un sujeto que habla desde sí, se significa a

sí mismo, en tanto se construye y transforma con el mundo, esto resulta bastante significativo cuando desde otras tradiciones de la educación, se han empeñado en dejar sin esta voz al sujeto en el que establecen su práctica, caso de la educación tradicional, en el que el dotar de sentido al mundo era una facultad que se le otorgaba únicamente a la figura del maestro, ya que, sólo en él se tenía la noción de conocimiento y este lo depositaba en los alumnos, a esto, Freire le denomina educación bancaria, por este sentido de vaciar o depositar en el otro, viendo al sujeto como un ser vacío.

El sentido en el que Freire ha dotado de significación a lo que él llama como educandos, habla de un momento histórico-social en el que cobra necesidad de pensar en los sujetos de la educación como sujetos en busca de una permanente liberación, sujetos que son históricos y se transforman solo en la relación con los otros, como se menciona anteriormente, los sujetos a lo largo de la historia se han definido desde diferentes visiones, ya que como menciona (Puiggrós, s.f., p.30), la educación se ha visto como una productora de sujetos a partir de otros sujetos. De esto, no escapa la pedagogía, la pedagogía define al tipo de sujeto que construye, esto lo define desde todos los elementos que le constituyen y le dotaran de significación, como modelos educativos, teorías, así como la misma complejidad de los sujetos que interactúan. Al respecto de lo histórico- social en la constitución de los sujetos, Freire menciona lo siguiente:

“Destacamos inicialmente su condición de ser histórico-social, experimentando continuamente la tensión de estar siendo para poder ser y de estar siendo para poder ser y de estar siendo, no en forma mecánica, no sólo lo que hereda sino también lo que adquiere. Esto significa ser el ser humano, en cuanto histórico, un ser finito, limitado, inconcluso, pero consciente de su inconclusión.” (Freire, 1996, p.21)

Entender que la educación y la pedagogía, han fungido como prácticas de reproducción, permite comprender que estas solo pueden ser entendidas desde la relación social en las que estas se insertan, solo desde determinada construcción histórico-social, ya que solo desde esta tienen sentido, y solo desde ahí se pueden

encontrar alternativas. Los sujetos al ser históricos, sociales y políticos, son mediados por lo pedagógico, esto pedagógico lo podemos entender como los esquemas mentales y estructuras desde los que se establecen las prácticas educativas, mismas que son resultado de la incorporación de visiones de lo ético-político y social, mismos que van a configurar los principios desde los que se van a establecer pensamientos, organizaciones y apreciaciones, que resultan en aquello que se transmite y se enseña.

### **3.4 De la Pedagogía.**

La pedagogía al estar mediada por los intereses de la educación se enfrenta al territorio de transformar desde lo establecido en las necesidades educativas, en las que se le piensa como alternativa del Estado a problemas económicos, políticos y sociales. De una forma coloquial, cuando se habla de pedagogía se hace la relación con la docencia, el cuidado de los niños y en otros casos, le encontramos como sinónimo de educación. La diversidad de fines con los que se ve a la pedagogía y su campo desde las diferentes concepciones de las universidades que la ofertan, en las que incluso las líneas entre Ciencias de la Educación, Psicología y Pedagogía se desdibujan crea un sentido diverso y confuso de su campo.

“P2E03: el problema de no entender cuál es el papel de la de la educación es que no se sabe cuál es el sentido de esta, hay una función muy utilitarista del campo de la pedagogía, hay un reduccionismo.”

"P2E05: Cuando se elige a estudiar pedagogía, provengan de donde provengan. Hay una idea como muy vaga de que es la pedagogía y cuál es su campo de intervención, participación o de desarrollo profesional entonces, se ingresa generalmente con la idea de conducir y de generar espacios y condiciones para enseñar a los niños, a las niñas, a los jóvenes, a las señoritas o, a las personas en general pues hay que tomar el conocimiento adecuado para poder enfrentar ciertas situaciones, ya sea educativas o pedagógicas o incluso didácticas, entonces se ingresa con una percepción muy instrumental,

muy instrumentalista de la disciplina que es la pedagogía y a veces, en el sentido didáctico pero, del sentido más reducido de la didáctica.”

Si bien, la pedagogía tiene un carácter multidisciplinario cuenta con características diferenciales que le dotan de singularidad frente a otras áreas de conocimiento o disciplinas que abordan la educación. No obstante, la estrecha relación entre pedagogía y educación ha generado en algunos un sentido de confusión, confinándola al acto docente, o al campo de la didáctica. Si bien no podemos olvidar la estrecha relación con la docencia, para algunos de los interesados pensaban que esa era la finalidad de estudiar pedagogía, además de errado, esta visión se vuelve incluso peligrosa cuando todas las problemáticas aparecen en el campo de solución de la didáctica. ¿Por qué peligroso? La pedagogía tiene una capacidad de transformación, misma que debe ser guiada por la teoría, el cuestionamiento, la reflexión y las nociones de ética para encontrar vías de posibilidad a las diversas problemáticas a las que se enfrenta pero, si se ve a la pedagogía desde una noción mecanicista donde se encierra únicamente al acto docente, entonces, se niega esa posibilidad de la pedagogía de transformar. La pedagogía responde a más que el acto docente, responde a una múltiple relación de conocimientos teóricos-prácticos. Lo peligroso no es llegar con esas ideas sino, el no cambiarlas.

“La vida es experiencia, es paso, movimiento, recorrido que rehúye cualquier fijación, también cualquier interpretación que hayamos dado de ella, incluso de aquellas que permitieron la apertura de sus posibilidades en momentos precedentes.” (Costa, 2018, p.14) La trayectoria misma de la preparación y formación dentro del campo de la pedagogía debería ser suficiente para ayudarnos a comprender los alcances que tiene. No es de sorprender que algunos puedan creer que la pedagogía se basta con la inmediatez de su práctica, y a limitar sus alcances a lo didáctico y en los peores casos al ámbito de la suposición.

Parte de la diversidad en la formación del pedagogo y de la concepción cambiante de la educación en tiempos determinados y del cómo se vincula o se relaciona con la pedagogía le hace tomar parte en tareas multidisciplinarias que en ocasiones no correspondan necesariamente a su campo o en su defecto se

menosprecian las actividades relacionadas a la educación, poniéndolas en un nivel de poca importancia y de menor esfuerzo en comparación a otras, por lo que resulta común encontrar diversidad de actividades relacionadas al desempeño profesional de los pedagogos.

Lo anterior, no quiere decir que el campo de la pedagogía exija menor rigor a su profesional, no, la pedagogía ha sido un área poco valorada debido a la confusión de su campo, objeto de estudio y otros factores relacionados al cómo se ve a la educación en determinados espacios de tiempo.

“P2E03: El problema está precisamente en que mucha gente no cree en la pedagogía, cree en la docencia o creen en los niños. Por ejemplo, no creen en la actitud de querer transformar toda la sociedad a través de la educación. Hay una visión fragmentaria”

El pedagogo debe tener claridad de su campo, alcances y limitaciones como profesional de cierta área de conocimiento. Para ello, la pedagogía debe valerse del acompañamiento constante de la teoría, sin la teoría el pedagogo se encuentra varado en las aguas fangosas de la técnica, la mecánica y la rutina, caso similar de quienes llevan la teoría únicamente tras las hojas de la lectura y la escritura, y no observan o interactúan con sus realidades educativas de forma analítica, para dar respuestas a las necesidades educativas en las que se ven envueltos sus educandos.

Mi discurso sobre la teoría debe ser el ejemplo concreto, práctico, de ella. Su encarnación. Al hablar de construcción del conocimiento criticando su extensión, ya debo estar envuelto por ella, y en ella la construcción deber estar envolviendo a los alumnos. (Freire, 1996, p.47)

El ejercicio profesional del pedagogo, un acto para los idealistas, los románticos y los perseverantes. “Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible... Es el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo no está siendo” (Freire, 1996, p.73). Todo el acto pedagógico exige responsabilidad, y no en lo instrumental de los actos administrativos que permean

cualquier trabajo, no, la pedagogía requiere un acto de responsabilidad con los otros, con lo que decidimos enseñar, con lo que decidimos no enseñar y en como lo decidimos relacionar con su mundo o no. Pero, este acto de decisión requiere un sentido de resistencia. La pedagogía no tiene cabida en un mundo utilitarista e instrumentista, la pedagogía se opone al sentido de la técnica, se resiste, al solo fungir desde el sentido de cumplimiento administrativo de las instituciones del Estado.

...en la resistencia que nos preserva vivos, en la comprensión del futuro como problema y en la vocación para ser más como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo, encontremos fundamentos para nuestra rebeldía y no para nuestra reasignación frente a las ofensas que nos destruyen el ser. (Freire, p.75)

La pedagogía al no estar atada al sentido estricto de las necesidades económicas, políticas o sociales con los que la educación se rige, tiene las facultades de cuestionar, de negarse, de resistirse al cumplimiento de lo esperado. En este sentido, el pedagogo debe ser un teórico, investigador del aula y lo educativo pero, sobre todo un idealista para ver, creer y hacer posibles otras formas, otros sentidos de hacer educación.

### **3.4.1 Aspectos diferenciales entre Pedagogía y Educación.**

La pedagogía está en todo pero, no todo es pedagogía.  
(Adela Ayatxihuatl Vergara Duran, comunicación personal, 2012).

Pensar en pedagogía de forma común nos hace pensar en educación, como si las líneas que les separan fueran más un acto ilusorio que de facto no obstante, ese primer cuestionamiento abre la oportunidad a precisar las concepciones de ambas áreas de estudio. Y aunque, algunos puedan pensar en un carácter de similitud antes que en la diferencia, es notorio precisar que características tienen cada una de ellas. Como hemos de recordar desde Buenfil (2010) la educación tiene la característica de estar mediada directamente por las necesidades de su contexto,

es en un tiempo y espacio específico que se construyen los significados. La educación apostará al cumplimiento de objetivos, objetivos que buscan subsanar los problemas del Estado antes que la de sus educandos.

Mientras en la práctica “bancaria” de la educación, anti dialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es “depositado”, se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus “temas generadores”. (Freire, 1970,p. 93)

Para Freire, esta visión de la educación responde a una visión unilateral del aprendizaje, del maestro al alumno, un acto depositario, en el que el docente es el único que cuenta con la capacidad de dotar a otro de aprendizajes. Esta forma bancaria de concebir el acto educativo, muestra su lado más instrumentalista y técnico. La concepción que prevalece de educación es entonces, de carácter programático, dirigido a resultados, al cumplimiento de objetivos de aprendizaje, y aunque podemos hablar de planeación dentro de la actividad pedagógica, y del cumplimiento de objetivos, estos presentan otra característica no podemos perder de vista.

Como un primer momento, la pedagogía se establece desde un contexto que, a diferencia de la educación, este no se ve mediado únicamente por las exigencias del aparato del Estado, sino que, la pedagogía establece la “posibilidad” de crear lecturas de inflexión. Se hace la puntualización en posibilidad, porque no afirmaremos que no hay prácticas pedagógicas que se encuentran más centradas en un acto programático que en uno reflexivo, no obstante, desde la pedagogía, la educación tiene cabida a la opción. Esas opciones, están presentes a las diversas teorías pedagógicas que, en diferentes momentos históricos le han dado lecturas y sentidos a la educación. Para la pedagogía, la teoría no sólo tiene la finalidad de la instrumentación, de reproducir el método, sino que, la teoría ha analizado los diferentes momentos históricos en los que se ha desenvuelto.

En medida de esclarecer el enfoque desde el que se percibe la pedagogía señalaremos que, en este trabajo pensamos la Pedagogía desde la teoría de la Pedagogía Crítica Latinoamericana y desde el Enfoque del APD, mismos que han tomado lugar en los capítulos anteriores. Ambos enfoques nos permiten hablar de no sólo una Pedagogía, sino de distintas y diversas pedagogías que comprenden en su diversidad misma, el fenómeno educativo. La pedagogía se ha ocupado del estudio de la educación y del cómo sus características temporales y espaciales le dotan de significación a sus prácticas para buscar sentidos de posibilidad.

Esta capacidad de la Pedagogía para poder sobreponerse a lo establecido también tiene que ver con un sentido de responsabilidad, al que Freire se refiere como el sentido de lo ético y lo político, para él "...no hay práctica social más política que la práctica educativa. En efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria", (Freire en Walsh, año, s.f., p.27) En este sentido, la pedagogía exige que su portador, el pedagogo, tenga claridad de los fines en los que desea dirigir su actuar.

P5E04: creo que hay dos figuras centrales entre la pedagogía en América Latina que han trascendido la región primero, por supuesto, a Paulo Freire, y cuándo se dice Paulo Freire, es decir, el mundo de las cosas en relación con esta pedagogía de la esperanza está pedagogía crítica está lectura de la realidad que propone el lugar de la utopía. Este reconocimiento debate con la con la cultura occidental o con el pensamiento occidental y que pues esta pedagogía de la esperanza, tiene muchísimas aportaciones desde Freire. Tendremos que revisar esas diferentes categorías que fue planteando desde la educación como praxis, la educación liberadora, este debate con lo que es la alfabetización no reducida a una alfabetización escolarizada y no alfabetización como lectura de la realidad y el reconocimiento de los trabajadores que señala en esa conciencia histórica que tienen y que pueden

estar más alfabetizados, ellos históricos socialmente, que muchos tenemos doctorados no, entonces ahí es muy, muy basto.

Desde esta visión, la pedagogía representa una visión contextualizada, centrada en las necesidades educativas con las que mantiene contacto su realidad. Estas lecturas representan un sentido liberador y esperanza a un sistema educativo y sus educandos. Para hacer posibles esos sentidos de posibilidad el pedagogo requiere conocimiento de la teoría pedagógica, requiere compromiso con sus educandos, que lo lleve a ser un investigador del aula del fenómeno educativo, lo cual requiere una mirada perspicaz que pueda notar los rasgos de violencia, de pensamiento programático o memorístico. Estas cualidades hacen del pedagogo que las posee alguien que pueda cambiar el sentido de las prácticas educativas, del sentido del ayer.

(Freire, 1993, p.55) A veces, la violencia de los opresores y su dominación se vuelven tan profundas que generan en grandes sectores de las clases populares sometidas a ellas una especie de cansancio existencial que está asociado o extendido en lo que vengo llamando anestesia histórica, en que se pierde la idea del mañana como proyecto. El mañana pasa a ser el hoy que se repite, el hoy perverso y violento de siempre... De ahí la necesidad de una seria y rigurosa "lectura del mundo", que no prescinde sino que por el contrario exige una seria y rigurosa lectura de textos.

Las diferentes lecturas que se pueden hacer del mundo, buscan diferentes sentidos a lo establecido, estos sentidos son un signo de diversidad, de posibilidad. Para la pedagogía, responder a la diversidad poco tiene que ver con una perspectiva didáctica, para enseñar las cosas con métodos o técnicas distintos, estas lecturas nos deben empujar al cuestionamiento de lo establecido, de lo que hemos dado por sentado históricamente. Estas lecturas apuntan a cuestionar el ¿Por qué?, el ¿Para qué? y el ¿Cómo? de la educación. Para el caso específico de América Latina, tenemos la perspectiva desde la Pedagogía Crítica Latinoamericana que, nos lleva al cuestionamiento histórico de las prácticas educativas, sus orígenes, sus virtudes

y sus desventajas. Esta propuesta teórica apela a una necesidad de reivindicación de la deuda histórica social consecuencia de la Colonia.

P5E03: Para mí, en toda América Latina tendría que comenzará a crearse varias pedagogías, varias epistemologías que permitirán crear diferentes pedagogías, pero estas pedagogías vistas como una ideología, vistas como aquellas pedagogías que buscan defender un proyecto ideológico. Y eso se los fundamentos de un diseño curricular y, repito, le pone fundamentos políticos pedagógicos.

La Pedagogía Crítica Latinoamericana como un proyecto de tintes éticos y políticos, corresponde a un sentido de responsabilidad histórica, al hacer lecturas de contextos que poco se habían tomado en cuenta en un amplio sentido educativo. En este caso podemos situar la necesidad de poner en un lugar privilegiado el contexto educativo y su relación con los problemas educativos, desde lo que figura en el aula hasta lo que se plantea en los planes y programas de estudio. Desde esta mirada, la pedagogía representa una respuesta a la deuda histórica con la educación y con las necesidades más olvidadas, como las de los pueblos originarios, o con las pedagogías emergentes que surgen desde los movimientos sociales.

Los estudios de la subalteridad o decoloniales, recogen, de acuerdo con Mignolo (2005), la tradición de los estudios surasiáticos y la perspectiva de descolonización de África y Asia, inicialmente, y América Latina... e incluyen la producción de conocimiento desde los movimientos sociales; intentan, así mismo, constituir conocimiento fuera de los marcos epistemológicos tradicionales de las ciencias sociales. Para el caso del pensamiento pedagógico latinoamericano... recogen el acumulado del pensamiento crítico latinoamericano, inscrito en proyectos ético-políticos específicos que realizan acercamientos entre los movimientos sociales y la producción de pensamiento pedagógico. (Peñuela, 2010, p.182)

Los marcos epistemológicos dentro de la educación han favorecido a una sola forma de ver y entender el mundo, han favorecido a un privilegio occidental y han reproducido a un solo sentido de hacer las cosas. Desde la Pedagogía Crítica Latinoamericana no hay una sola forma de ver y entender la educación, ni una sola forma de hacer las cosas, el giro epistemológico que se planeta desde el modelo crítico establece el crear esos sentidos diversos que antes no se contemplaban para dar explicación a contextos y latitudes distintas a las europeas. La colonia trajo consigo un único modelo educativo, mismo que aprendimos y reproducimos hasta el día de hoy, por ello, propuestas como el de pedagogías que responden a otras formas de ver, entender y hacer, resultan necesarias para un contexto que ha sido olvidado. La necesidad de una pedagogía se hace presente siempre que se requiere pensar en alternativas educativas. No obstante, me atrevería a decir que, la pedagogía crea alternativas incluso en formas complejas que trascienden a aquello que configura quien somos. Para los aventurados de la pedagogía, esta representa no solo un camino profesional sino que, representa un camino al encuentro del yo, con lo anterior, quiero puntualizar la facultad de transformación que tiene la pedagogía para su portador.

### **3.4.2 De la Formación. El pedagogo de la UNAM, horizontes y dimensiones.**

Pensar en el pedagogo mexicano de la UNAM<sup>20</sup>, nos lleva a pensar en un sujeto que se encuentra mediado por un contexto determinado, con ciertas características que le dotan de sentido a este, así como de experiencias, prácticas, e infinidad de elementos que le hacen constituirse como pedagogo. Hablar de la UNAM, como ese

---

<sup>20</sup> Cabe mencionar que, en este trabajo no se busca generalizar la imagen del pedagogo de la UNAM, en este trabajo se reconocen las diferencias formativas que responden a los diferentes contextos y perfiles de egreso en las distintas Facultades en las que se enseña pedagogía. No obstante, con esta investigación se busca re-conocer esas características diferenciales que nos otorga la universidad como espacio de formación, mismas características que inciden a los caminos de la reflexión y la crítica. Cabe señalar, que tampoco se pretende hacer un comparativo con otras universidades que enseñen pedagogía, en este trabajo se rescatan las experiencias y vivencias de pedagogos de formación inicial que continúan en su proceso de deconstrucción desde la vida académica del profesorado y ubicados desde la perspectiva teórica en la que se desarrolla este trabajo.

espacio académico que construye, y trans-forma al pedagogo, nos habla de un momento histórico, político y social en el que la figura del educando y el educador tienen una diferente significación en contraste con otras instituciones que forman profesionales. En un primer momento, pensar en la UNAM, como espacio de formación profesional, enuncia en su carácter público, la apertura del conocimiento a diferentes sectores económicos, sociales y demográficos de los estudiantes, que dentro de sus diversidades tienen acceso a un espacio universitario, que está abierto, pese a sus procesos de selección. Hablar de la UNAM como espacio no solo involucra el aula, o los espacios marcados como propiedad de dicha universidad, los espacios en este sentido, apelan a momentos histórico-sociales, momentos de formación y sus experiencias.

Enunciar el momento en el que se centra un proceso de formación, como la formación universitaria desde la que se nos ofrecen las bases de la profesión, y en este caso de la pedagogía, nos lleva a pensar en los diferentes espacios que nos brindan la oportunidad de aprender, observar y cuestionar sobre aquello que incide en el fenómeno educativo, nos hace identificar esos diferentes horizontes y dimensiones en los que dicha formación se construye.

### **3.4.3 De la identidad del pedagogo de la UNAM.**

Como pedagogos de la UNAM, respondemos a un espacio histórico, en el que nuestra formación responde a un acto de interpretación atravesada, entre otras cosas, por los valores de la universidad, el curriculum, campos disciplinarios, especializaciones en el campo, experiencias laborales, experiencias sociales, prácticas, personas, entre otras. Considerando que, el APD, no sólo apunta a comprender lo dicho, sino también a lo extralingüístico que se dota de un sentido social debido a que, no se limita a lo material de lo lingüístico que es lo escrito o lo hablado sino que, lo discursivo refiere también a otros elementos extralingüísticos, como las formas de vestir, las actividades extracurriculares en las que se toma parte, los valores que se enseñan a partir de tradiciones, costumbres y formas de relacionarse con los otros, por mencionar algunos. Lo anterior, rompe con perfiles

absolutos del pedagogo, en este sentido, se apela a que más allá de lo detallado del perfil de egreso de los pedagogos, su formación se ve interpelada por prácticas significativas en las que se inscribe el pedagogo a lo largo de su formación dentro y fuera del curriculum, mismas que le dotan de significación y que forman parte de lo que constituirán como su identidad.

El estar en la UNAM, no sólo evoca a un sentido escolarizado de preparación profesional, también establece un sentido de identidad del cómo se vive ser universitario, y aunque no pretendemos hablar a fondo de la construcción de identidad universitaria, reconocemos su importancia en la formación de sus estudiantes y de la relación de esta identidad con un sentido de responsabilidad social y humanista con la que la Universidad fue concebida. Los sentidos de identidad, primeramente los podríamos estar pensando desde lo establecido en los valores que forman parte de la comunidad universitaria, para ello podemos evocar su lema: “Por mi raza hablará el espíritu” del que posteriormente, José Vasconcelos explicaría: “Imaginé así el escudo universitario que presenté al Consejo, con la leyenda ‘Por mi raza hablará el espíritu’, pretendiendo significar que despertábamos de una larga noche de opresión”, este lema adquiere un significado importante dentro de la comunidad universitaria y claro, en los pedagogos de la UNAM. Establece un sentido de unidad cultural así como, un sentido de pertenencia en el que un sentido de lucha histórica y cultural se hace presente.

Hablar de esta identidad universitaria que se construye desde los símbolos que conforman a la UNAM, requiere de hacer una lectura desde lo que ha dotado de significación a su escudo, el lema, su himno, el goya, la imagen del puma e inclusive sus colores, estos configuran emociones, sentires, apropiaciones y lecturas a la realidad, desde estas lecturas también se configuran maneras de concebir su formación e identidad dentro y fuera de la universidad. De forma particular, la identidad universitaria en la UNAM, se configura de formas que corresponden a los espacios académicos desde las diferentes disciplinas y ciencias que le conforman, pero que también adquieren significación desde los símbolos, las prácticas, el lenguaje, las emociones, así como las dinámicas dentro y fuera de las aulas. Todo

esto crea formas de reconocer-se y reconocer a los otros desde estas particularidades que conforman al universitario y también a los pedagogos.

Estos elementos establecen múltiples relaciones, direcciones e interpretaciones, desde las que se confirman las identidades del universitario de la UNAM y claro, también se configuran desde fuera de la universidad que se alimenta con nuestras prácticas y experiencias que enunciamos desde el soy alumno, egresado, Licenciado, Ingeniero, Abogado, Arquitecto o Pedagogo de la UNAM. Estas prácticas que nombramos desde aquello que nos significa, también adquieren significación para aquellos que no forman parte de la enunciación de la identidad universitaria y a su vez, nos dotan de significación a nosotros desde aquello que significan quienes no forman parte del identitario universitario de dicha institución. Hacemos referencia de esta connotación social, ya que las impresiones que se tienen desde fuera de la universidad, constituyen un ideario identitario del profesional que forma parte de la UNAM, y esta forma parte a su vez de lo preconcebido por parte de sus educandos.

El sentido de identidad del universitario, forma parte de un sentido de pertenencia que va más allá de la portación de un escudo, este sentido de identidad toma forma desde lo social. En el contexto del limitado acceso a las universidades públicas en los niveles medio superior y superior, espacios académicos como la UNAM ofrecen un sentido de esperanza ante las constantes dificultades sociales, también adquiere un sentido de mérito de la población que logra acceder a esos niveles educativos ante la demanda que se hace cada vez alta para su acceso. Esto adquiere relevancia, cuando dentro del ideario social, el acceder a estos espacios académicos representa la única esperanza de una mejor calidad de vida, además, si agregamos el sentido social de la UNAM, al ser una educación accesible en cuanto a las colegiaturas, la oferta académica y las diferentes oportunidades para adquirir becas para culminar los estudios, establece un sentido de pertenencia que se arraiga en el agradecimiento de mejorar condiciones de vida y el orgullo de formar parte de un limitado grupo que aspira a formar parte. Dichos elementos se adquieren como significantes en la experiencia formativa, que establecen un lazo

que va más allá de una estadía universitaria, adquieren un valor emocional que se arraiga por todo lo que ofrece la universidad.

La identidad del pedagogo de la UNAM, adquiere diferentes dimensiones también desde lo planteado por el curriculum, debido a que, desde este se plantean diferentes dimensiones del actuar del pedagogo de acuerdo a los campos disciplinarios, como aquellos que se ubican desde la docencia, el diseño curricular, el diseño de materiales didácticos, el diseño instruccional, la política, o los que se ubican desde el lado empresarial en las áreas de capacitación o RH. Estos diferentes perfiles que se van generando desde el curriculum y que más tarde toman parte de la construcción de valores, ideas, imágenes y sentidos de la práctica pedagógica, conforman una parte importante de esa identidad que vamos construyendo y en la que vamos tomando parte. Desde estos sentidos del ser pedagogo, se establecen diferentes formas de concebir aquello que tiene un carácter diferencial frente a otros pedagogos aun de la misma universidad o generación.

Dentro de la UNAM, la formación profesional del pedagogo no es solamente una, debido a que, en cada una de las facultades en las que se ofrece la licenciatura en Pedagogía cuentan con un curriculum diferente, que tienen un diferente enfoque en tanto a las necesidades en las que busca intervenir y desde dónde hacerlo. Además, es importante puntualizar que la identidad del pedagogo, como ya hemos mencionado no es solo una, sino que se encuentra en constante devenir y construcción, además de ser interpelada por otras identidades que también se siguen construyendo y que se relacionan unas con otras como: el ser padre/madre de familia, estudiante, hijo, docente, amigo, universitario, del Estado de México, hombre/mujer, adulto/adolescente, vegetariano, feminista, ateo, católico, etc.

“...el sujeto no nace determinado con una identidad última, sino que la identidad es un proceso de constitución nunca acabado. Los sujetos, en su mayoría, estamos en “busca” de nuestra identidad, pero cabe señalar que en la vida no tenemos una identidad sino múltiples identidades” (Navarrete, 2007, p.37)

Comprender que la identidad responde a las diferentes formas en que nos relacionamos con nuestro medio, nos permite comprender que formamos parte de un sinfín de relaciones, en las que nos constituimos y construimos dialógicamente, esto apela directamente a nuestra formación, ya que, nuestra identidad responde directamente al como respondemos a esas experiencias formativas de las que tomamos parte. Pensar en estas características diferenciales que se hacen presentes en nuestras formas de relacionarnos nos permite considerar otras cualidades que están presentes dentro de las aulas y que no necesariamente están establecidas desde la educación formal, implica un sentido de posibilidad, en el que la construcción de la identidad y la formación se dan en múltiples formas y sentidos. “En este sentido, la formación de la identidad solamente puede llevarse a cabo en condiciones de existencia específicas -contextualizadas- mediadas multidimensionalmente.” (Navarrete, 2007, p.34) Desde el APD, podemos hacer referencia a la complejidad en la que se constituyen los discursos, la identidad de los sujetos también se pueden entender como estructuras abiertas e incompletas.

#### **3.4.4 De la UNAM como espacio de formación.**

Hablar acerca de la flexibilidad de la universidad para “permitir” que sus aulas y sus docentes se construyan con base en una formación que responda a sus propias necesidades y no las impuestas explícitamente por la universidad para cubrir un temario o cumplir objetivos, responde a ese sentido de posibilidad que brinda la universidad para incluir otras líneas de análisis, discusión, u observación ante el mismo objeto. En este sentido, la formación de los educandos no se escapa de esta pluralidad de sentidos en los que se sumergen aquellas experiencias de las que toman parte.

Si bien el curriculum como estrategia de formación profesional es importante, tanto que por ello este trabajo parte de la diferenciación del y las pedagogas de la UNAM y no, de los pedagogos de forma abierta y general, la formación profesional dentro de dicha universidad adquiere un grado de similitud en tanto a la conformación de su misión misma y de la integración multidisciplinaria de su cuerpo

docente que diversifica los perfiles de los mismos, siendo este un factor que le otorga cierto grado de acercamiento entre los campos de conocimiento que se ven entre los diferentes campus. Además, estos planes de estudio aunque diferentes buscan establecer una dimensión ético-político desde sus diferentes enfoques, ya que esta es necesaria para el análisis de lo educativo.

La UNAM, como espacio académico al alcance de todos, refiere a un carácter de compromiso social, mismo que aparece en la formación de los estudiantes de todas sus carreras en sus diferentes matices. Hablar de la carrera de Pedagogía y de cómo recupera este enfoque social, desde la diversidad de sus planes de formación, adquiere relevancia, cuando pensamos en la falta de un método (entendiendo este como receta inequívoca), que lleva al pensamiento crítico en los educandos aun en la diversidad de enfoques de enseñanza, perfiles y objetivos que se tienen en los diferentes planteles desde los que se enseña pedagogía, entonces, ¿Qué es ese elemento significador que lleva a los pedagogos a formarse dentro de los parámetros de lo crítico, de lo ético y lo político?

“Un planteamiento ético de esta forma construido y sostenido no presupone un ser humano todo razón o todo bondad o todo reciprocidad; mucho menos un ser homogéneo o con un destino prefijado, sino un ser humano que reconoce su finitud, levedad ontológica, su inconsistencia e incompletitud, y aun así es capaz de argumentar a favor de sus decisiones.” (Buenfil, 2010, p.15),

Con lo anterior, se establece la capacidad del sujeto para establecer posturas dentro de su pensamiento, y con ello, responder a esas necesidades en las que se inserta su práctica pedagógica dentro de un contexto determinado, así como de las lecturas que hace del mundo y a las que busca dar respuesta.

“P3E01: la verdad es que me formé con personas que me llevaron a hacer un análisis, un replanteamiento y un análisis crítico articulado con la historia nacional, con la historia internacional, con las particularidades locales de algunos Estados de la República Mexicana y eso me dio a mí la posibilidad de plantear, por un lado, que el mundo era muy complejo que no se pudieran

hacer generalizaciones del mundo porque estas no estaban correspondiendo a la realidad.”

No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos. (Freire, 1996, p.19), en este sentido, lo ético responde al acto de establecer opciones, opciones que implican un acto de congruencias, opciones que no sólo apuntan a una sola dirección, sino que implica la capacidad de reflexionar y repensar aquello que se ha preconcebido para establecer otras posibilidades, mismas que requieren de una claridad política, de saber a dónde se dirigen los esfuerzos, esta politicidad en el acto educativo requiere claridad en la forma que busco incidir en los sujetos y en lo social. Comprender el acto educativo en el marco de lo ético y lo político, conlleva establecer un voto de responsabilidad en cualquier tipo de práctica de la que tome parte, una responsabilidad con el otro, con ese que también me construye y construyo en las diferentes formas que me relaciono.

Pensar, en aquello que lleva a un planteamiento crítico en el pedagogo, no se puede tomar con ligereza, entendiendo la diversidad misma de los pedagogos que egresan de la universidad, pero comenzar a pensar en aquello que las diferentes facultades comparten es un primer comienzo para develar esas oportunidades formativas y diferenciales que ofrece la universidad como ese espacio de formación. Al pensar en la UNAM, como este espacio de posibilidad para llegar al pensamiento crítico, también presupone en pensar sobre aquello que lleva a la posibilidad de un pensamiento hegemónico, y solo pensar en esa dualidad existente, es lo que favorece la idea de que las alternativas están presentes, pero estas alternativas ante la idea de la hegemonía, no se sustentan bajo la idea vaga de una lectura fragmentada de la realidad, lo que supone que bajo la idea de un pedagogo crítico, están los pilares de la teoría.

“P3E01: “Mira, yo creo que no es que me repositone, es que yo me formé. Cuando yo entro a la Facultad de Filosofía y Letras entro en la década de los 80’s y entro con profesores que, tienen una historia o que, tienen un activismo

político muy fuerte. Después del movimiento del 68 todos mis profesores habían apostado un activismo político importante en el movimiento del 68 y que tenían una crítica al tipo de discurso educativo que se tenía que formar en la facultad.”

La vinculación directa a los movimientos sociales, determinan también un movimiento en el estadio de la formación del pedagogo de la UNAM, de la pasividad a la actividad crítico-reflexivo, y es que este acto requiere un sentido, un posicionamiento, y sobre todo reflexión, mismo que requiere ser parte de las lecturas a las problemáticas educativas para poder responder en virtud de sus necesidades y particularidades, para lo que en muchos casos requiere cambiar lo preconcebido y actuar. Con esto no se quiere decir, que solo bajo la influencia o con la exigencia de participar en movimientos sociales se alcanza un pensamiento crítico, o que este sea directamente proporcional a estar dentro de esta lógica de pensamiento pero, sí suele ser un medio de reflexión que permite establecer caminos de reflexión y autocrítica.

“Las experiencias que permiten iniciar estos procesos tienen un enorme valor, pues abren una ventana hacia una organización social posible y ayudan a debilitar la construcción dominante de la realidad. Sin embargo, se trata también de prepararse y organizarse en la perspectiva de una convergencia de las dinámicas de des-adhesión e insubordinación.” (Baschet J., 2019).

La habilidad posibilitadora de los movimientos sociales para romper con la pasividad, la rutina y para liberar el pensamiento y la experiencia misma del sujeto, en muchos casos esto enfrenta a una lucha del sujeto contra sí mismo como menciona Baschet, estas micro-transformaciones permiten procesos de construcción del sujeto en caminos de autonomía y auto-concientización y terminar con lo que el autor llama sensación generalizada de que todo está bien. Al referirse los entrevistados a esta relación de los movimientos sociales con procesos de formación reflexiva, llevan justamente a estas nociones emancipadoras de lo preconcebido que invitan a la búsqueda de alternativas y posibilidades dentro de la dinámica ya establecida de la educación.

### **3.4.5 De la formación pedagógica en la UNAM.**

El pedagogo que se asume desde una postura de la crítica y la reflexión, se asume también dentro del marco de lo ético y lo político, que como se ha mencionado anteriormente, parte de una mirada a la realidad, para llegar a esta mirada de la realidad requiere del portador que pretende llegar a ella, una lectura histórico, social, política y educativa de su contexto, y estas lecturas se acompañan de la teoría, que es el factor elemental de la pregunta y la reflexión; asumir que el posicionamiento y la reflexión llegan por acto de creación espontánea, asume a lo que Freire llama un acto de “voluntarismo”, en el que solo bastaría el “querer” para llegar a un fin, y aunque podemos entender que el posicionamiento requiere de un acto de voluntad para enfrentarse constantemente a lo establecido y lo preconcebido, este nunca se aleja, ni cuestionaría la necesidad de la teoría como guía de reflexión.

“La práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de procedimientos escolarizantes. Interesada en el proceso de conocer la práctica educativa más interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como en concientizarlas.” (Freire, 1993, p.32)

Entender que el pensamiento crítico requiere de voluntad, hace referencia al acto de llevar el cuestionamiento al terreno de lo tangible, y es que poco crítico y reflexivo sería aquel que en reconocimiento de su realidad y de las necesidades en el que intervienen sus prácticas, no repensará su actuar en virtud de transformar aquello que ha dado por preconcebido. Comprender que es necesario un acto de voluntad, apela no al sentido del “querer”, apela a la noción de responsabilidad que se adquiere en tanto a la necesidad de seguir en un estado de cuestión y acción, que afronte en primer lugar e ese que he construido, las bases desde las que se ha construido, y que mire a esa posibilidad del qué requiero transformar. Este proceso de responsabilidad, no tiene lugar sin un acto de voluntad, en el que comprendo que hay un camino que no está dado y que se debe construir.

“Los educadores necesitan actualizarse en sus áreas de especialización, pero sobre todo redefinirse como sujetos de un escenario educativo en el cual han

perdido el lugar de depositarios de todo el saber. La construcción del vínculo dialógico que genialmente aconsejó Paulo Freire, requiere que cambien de manera profunda.” (Puiggrós, s.f., p.7)

Desde la propuesta de la Pedagogía Crítica Latinoamericana, se apuesta hacia una visión que represente no sólo un acto reflexivo en tanto a las prácticas educativas, sino también, un acto de posibilidad para dar cabida a otras formas de entender y dar significado al mundo. Como menciona Puiggrós en la anterior cita esto representa un cambio profundo, lo cual necesita a su vez del acto guiado de lo teórico para darle sentido a lo práctico.

“El reconocimiento de la alteridad desde la filosofía levinasiana permite entonces entender que la educación es, primeramente, responsabilidad, pues es la capacidad de responder a la interpelación ética del otro... la transformación educativa sea la posibilidad de concebir otra educación, sobre la base de otra manera de vincularnos con los saberes y los conocimientos que circulan en la escuela y, sobre todo, con otra forma de relacionarnos los otros.” (Pinto, Cabrera, & Escalante, 2019, p. 11)

Es en este encuentro de reconocimiento de los otros, de lo otro, del contexto que las clases, la teoría y la formación construida dentro de la universidad adquieren un valor diferenciador o significativo, y es que a partir de este encuentro nos desvinculamos no solo de lo que se ha preconcebido, sino, también de la noción única de nosotros como actores de la pedagogía dentro de los diversos espacios de interacción, y no es que no sepamos que en los diferentes procesos de los que tomamos parte hay otros, sino, que hasta que estamos en el contexto nos damos cuenta de exigencias reales, que nos exigen a nosotros un acto de responsabilidad del que hasta dicho momento no habíamos tenido oportunidad de experimentar, esa realidad exigente es la que nos da ese carácter de crisis dentro de la formación que nos lleva a un primer posicionamiento que como plantearía Freire puede encontrarse en la neutralidad o, puede instaurarse en la lógica de la pregunta y la duda incesante que requiere respuestas que no se encuentran al alcance de aquellos que se encuentran bajo la noción de lo asentado y la certidumbre.

Solo entendiendo la relación entre la formación teórica y la capacidad de crítica y reflexión, es que podemos pensar en la posibilidad del pedagogo como transformador, ya que esta posibilidad de transformar solo se establece si somos capaces de contextualizar nuestra práctica. Para las mentes alejadas a la práctica pedagógica, la formación del pedagogo, pareciera navegar en un mar de vacilaciones e incertidumbres, cuando a diferencia de otras disciplinas no tiene un sólo horizonte definido, pero, estas mentes desconocen que la pedagogía no es sólo un barco contra la incipiente marea, la pedagogía forma para afrontar los diferentes mares en los que se inscribe lo educativo, y ello requiere la lectura de cada una de las tormentas a las que esta se enfrenta, eso requiere, como ya se ha mencionado, una constante lectura política, social e histórica. “La historia es tiempo de posibilidad y no de determinación. Y si es tiempo de posibilidad, la primera consecuencia que surge es que la historia no es sólo libertad, sino que la requiere. Luchar por ella es una forma posible de, insertándonos en la historia posible, volvernos igualmente posibles.” (Freire, 1996, p.39)

Dentro de la UNAM, la formación pedagógica si bien, se establece desde una diversidad de enfoques dentro de las Facultades que se unen a la formación de pedagogos, estas asumen un acto de responsabilidad al establecer una diferente lectura a las necesidades históricas que requieren a un determinado tipo de pedagogos. En este caso podemos ver a la historia como posibilidad, como elemento necesario no sólo para la práctica educativa, así como, para la formación pedagógica, y es que ¿Cómo se construyen los sentidos de una pedagogía de la liberación que apunte a la constante reflexión, si esta no se vive desde el quehacer responsable del educador?, este quehacer responsable debe partir desde la particularización de sus educandos, y no, desde la universalidad de la práctica y del a priori en la concepción de los sujetos.

Parte de las posibilidades que brinda la UNAM frente a otras universidades públicas en la formación pedagógica, es el sentido de libertad en la formación, libertad que se expresa en la diversidad académica, misma que al estar alcance de todos, ofrece la posibilidad de encuentro con otros horizontes de reflexión. La UNAM

como espacio académico en el que diferentes disciplinas y áreas de conocimiento interactúan, ofrece la oportunidad de establecer diferentes enfoques de interés dentro de la formación de los pedagogos, además de establecer diferentes líneas de análisis al recuperar los diferentes conocimientos que ofrecen otras áreas de conocimiento.

P3E01: "Los compañeros con los que yo me formé y que con ellos interactuaba, teníamos un círculo de lectura y en la facultad con compañeros de filosofía, historia de Geografía. Yo creo que aquí hay otra particularidad. La Facultad de Filosofía y Letras está integrada con colegios, ahorita ya son 16 por los que se han ido incorporando, esa pluralidad de estudiantes que nos vemos en los pasillos que nos podemos ver en algunas conferencias, toda la vida académica, intelectual, que alguien tiene facultado hace que tú como estudiante tengas parámetros distintos para leer la realidad."

Pensar en la teoría como ese movilizador de la conciencia que nos lleva a cuestionarnos sobre nuestra realidad, si bien, es un factor elemental, también parte de un acontecimiento de interpelación como ese factor de crisis que nos lleva a repensar sobre el presente de nuestra práctica, el pasado en tanto lo que se ha llevado a cabo antes de ese suceso transgresor y el futuro hacía donde quiero dirigir mis esfuerzos así como mi pensamiento, este suceso como un cambio de significados, es un fenómeno en el que se es consciente de la existencia misma de lo ético que hay mi forma de ejercer la pedagogía y del horizonte político hacía el que le quiero llevar. Hablar de este acontecimiento, refiere a un espacio en el que la reflexión es ese momento de intelección entre mi subjetividad, mi historicidad y ese horizonte ontológico del deber ser de mí mismo como pedagogo. "La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se entrega y al que me entrego, y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto." (Freire, 1993, p.29)

Cabe resaltar que, apelamos al sentido del acontecimiento como un elemento que llega a ser determinante en el posicionamiento del pensamiento, entendiendo a este suceso como un elemento de transformación, en el que se apela al sentido

de voluntad, para querer repensar en aquellos límites en los que hemos suscrito nuestro actuar pasado, presente y sobre todo, del sentido futuro en el que lo queremos llevar. Este acontecer en el pensamiento pedagógico está inserto también en lo práctico del acto pedagógico, pero esta irrefutablemente acompañado de lo teórico, e incluso este acontecimiento pueda ser el encuentro con lo teórico. La teoría es un elemento necesario dentro de la conformación del pensamiento crítico, y es que de no ser así, ¿Cómo se podría dar cuenta del acontecimiento como factor de crisis y transformación?, se podría pensar que bastaría con el sentido del acontecimiento como movilizador, pero esta cualidad de movilización, sólo es posible en tanto que el sujeto sea capaz de reflexionar en tanto a lo preconcebido, y esto sólo puede estar acompañada de la teoría. Al respecto Freire (2004) plantea la importancia de la reflexión crítica sobre la práctica, revisar la relación entre la teoría y la práctica, porque puede correr el riesgo de que la teoría quede alejada de los problemas educativos y la práctica solamente quede reducido a un activismo.

“P6E05: Entonces sí, claro, cuando el acontecimiento aparece o el acto de sujeto está en la experiencia incorporada del sujeto, eso le da la fuerza para comprometerse con los fines del horizonte en el que participa y con ello logra tomar conciencia y comprometerse. Esa es una condición de desarrollo del pensamiento crítico en la acción del sujeto, no sólo en el pensar del sujeto ya estamos hartos de discursos críticos, lo que queremos es pensamiento y acción que genere un encuentro entre horizontes con proyectos y fines comunes. Por ahí iría esta ruptura o esta transición entre lo no crítico con las posibilidades que tenemos para hacer críticos.”

Como pedagogos de la UNAM, estos factores movilizadores se inscriben dentro del entendimiento de lo histórico, político y social, teniendo un énfasis importante en la relación que tenemos con las necesidades de nuestra realidad inmediata para buscar responder a ellas desde nuestro actuar, pero, ¿qué elementos nos dotan de esta capacidad de entender acontecimientos como movilizadores?, al respecto, la UNAM se ha caracterizado por participar en movimientos sociales, y la participación de los estudiantes en este tipo de

movimientos ha definido un carácter diferencial en la formación de sus estudiantes. Esta participación constante de los estudiantes en estos espacios de movilización, ofrecen la posibilidad de analizar el contexto inmediato, sus necesidades, y las vías de posibilidad, y es que si algo debemos tener claro, es que frente al horizonte de la imposición o lo hegemónico, siempre existe el sentido de resistencia y la posibilidad, pensar en posibilidad nos exige un sentido problematizador, que establezca los sentidos en el que lo establecido ha tenido sentido.

¿Qué hace de esta participación social como un determinante en la conformación del pensamiento de los pedagogos de la UNAM? La UNAM como espacio de formación puede aportar a la construcción de un pensamiento crítico. Este elemento no sólo se encuentra presente en sus aulas, sino en todos sus espacios, como en los espacios de discusión y acercamiento que se abren con otras áreas de conocimiento, sus actividades culturales, su visión social en el que a través de programas se apoya a las comunidades aledañas, prácticas profesionales, este tipo de actividades que se encuentran dentro de las actividades que forman parte del desarrollo y formación de los pedagogos, establece una relación con lo social, sus problemáticas, sus dimensiones y sus necesidades. Esto permite en muchos sentidos politizar a los estudiantes para que sean capaces de establecer otras lecturas a sus realidades.

P3E01: “Esta idea de la lectura de la realidad. Yo la retomo de Zemelman, nos dice que para poder ver la realidad tenemos que situar esta realidad de su contexto pero, también tenemos que tener una mirada afinada, una mirada analítica clara de lo que queremos. ¿Cómo vamos a leer la realidad y cómo la queremos interpretar? yo desde ese momento cuando estaba estudiando, me di cuenta que entonces la realidad se interpretó, que la realidad no era eso que estaba afuera y que yo podía observar, sino que la realidad era una interpretación social y una mediación con los contenidos, contenidos que no estaban exentos de valores, que los contenidos no eran objetivos y que los contenidos tenían que ver con procesos históricos, con procesos sociales, con procesos culturales.”

Entender que los procesos en los que se da la formación del pedagogo se dan desde un sinfín de diversidades, es un primer paso para comprender que el esperado pensamiento crítico no está dado desde un método o un número determinado de pasos, la formación del pedagogo de la UNAM se nutre desde elementos diferenciales que dotan a sus estudiantes de cualidades que pueden llevarlos a este pensamiento, y es que la universidad al igual que cualquier otra, gozan de estas características que dotan de diferencia sus espacios de formación y a sus educandos, esto no quiere decir que sean mejores unas que otras, pero es evidente que las universidades como espacios, responden a un contexto determinado que les dota de significación y dotan a sus sujetos de cualidades que responden a ello. Estas diferencias son las que permiten tener más lecturas y más opciones de posibilidad a esos contextos diversos en los que nuestro acto pedagógico se inserta y responde.

“P1E05: me parece que apuntamos a una formación intelectual, apoyados en la responsabilidad académica que tenemos para formar profesionistas y profesionales en el campo de la educación y la pedagogía. Algunos con mayor énfasis en la pedagogía, otros con alguna énfasis en la educación, pero es una formación intelectual qué tendría que ver con el desarrollo del pensamiento, del pensamiento pedagógico, del pensamiento educativo en su condición histórica en su condición social cultural, la ética política como bien lo señalas, es ese tipo de formación.”

“P1E01: Una cosa muy característica de nuestra facultad, es que todos forman pedagogos, a diferencia, por ejemplo, de algunas universidades estatales que forman licenciados en Ciencias de la educación o incluso muchas entidades privadas, incluyendo la UPN. En la UPN tiene varias licenciaturas en diferentes modalidades, por ejemplo, educación básica, educación secundaria, y también tiene la licenciatura en pedagogía.”

Comprender que la pedagogía que se enseña desde las diferentes facultades de la UNAM, no apunta a un sólo tipo de pedagogo, apunta a una mirada de concebir los procesos en los que se inscribe la acción pedagógica y sus diferentes dimensiones,

esto adquiere un papel importante, cuando pese a los diferentes enfoques de ver, entender y hacer pedagogía, se sigue hablando de un pedagogo, y no de un educador, psicólogo educativo, o un licenciado en ciencias de la educación. Lo anterior, nos habla de un enfoque distinto de comprender el papel de quienes están insertos en lo educativo, sus campos de acción y determinación. Desde esta diversidad de enfoques en los que se forman a los pedagogos de la UNAM, permite no reducir a la pedagogía y sus campos de incidencia.

“P2E03: el problema de no entender cuál es el papel de la de la educación es que no se sabe para dónde vamos, cuál es el sentido, o sea, hay una función muy utilitarista del campo de la pedagogía, hay un reduccionismo.”

Esta investigación parte del interés por conocer acerca de los procesos de formación pedagógica como medios de reflexión para conducir a un pensamiento crítico, y cómo se construyen. Acerca de la formación, con respecto a la pedagogía, interesa ahora destacar que la formación (*bildung*) aparece como una constante reconocida por los pedagogos... como un proceso de humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad. (Flores & Vivas, 2007, p.166). Hablar de formación, nos remite a pensar en ese “perdurable” que se mantiene con nosotros y conforma una parte esencial de la dirección que toman nuestras acciones, en este sentido, la formación representa aquello que esperamos pueda trascender y transformarse en virtud de que el sujeto sea más humano, universal, autónomo, inteligente y diverso.

A partir de lo anterior, entendemos a la formación como este proceso en constante devenir que suma a los sujetos características que le permiten relacionarse mejor consigo mismo y con los otros, para así tener una lectura de su realidad a partir del constructo realizado de la experiencia vivida, el conocimiento y el reconocimiento de sí en el mundo y las responsabilidades que esta interacción implica, en este sentido, la formación representa en sí mismo la suma del acto pedagógico que guía y orienta la acción consiente del sujeto durante el proceso que como menciona Flores y Vivas (2007) es constructivo, interior, progresivo y

diferenciado, mismo que le debe llevar a la mejora permanente de su quehacer pedagógico.

Re-conocer la formación pedagógica en la UNAM y los procesos a los que esta conduce, representa en sí mismo un acto de reflexión necesario en el proceso de formación que nos permite establecer líneas dialógico-teóricas que determinan y circunscriben un cumulo de saberes y experiencias para orientar prácticas pedagógicas. Como acto de formación, la pedagogía juega en el campo que no sólo exige una profesionalización, sino, que exige la capacidad de reflexionar y criticar las relaciones que se establecen con el otro desde el acto de la intención y sin perder de vista las características y necesidades del contexto que le determinan.

“P4E05: ¿yo creo que hay aún sentido común?, no. Porque justamente la diversidad o la pluralidad de sentidos nos llevan a fines comunes si nos llevaría a fines comunes, que sería el sentido de la crítica y de la responsabilidad ético política pero, los sentidos son plurales y dependen también del proyecto educativo del proyecto ético político que imprimimos en ciertas propuestas educativas, seguramente la Comunidad de Aragón, con el proyecto formativo que llevan, pues difiere en los sentidos que lleva la Facultad de Filosofía y Letras al que lleva Aragón y estoy hablando de diferentes sentidos, no porque uno sea mejor que otro, a lo que quiero llegar es que, cada horizonte de posibilidades que tienen los sujetos hacen como personas, como individuos o como comunidades, eso crea un sentido en la particularidad de lo que el fin requiere, entonces, los fines son comunes, pero los sentidos son diferentes.”

No hay un fin único que se espere de la formación pedagógica de la UNAM, pero esta debe apuntar a la diversidad misma en la que se presentan y relacionan los pedagogos con su medio, haciendo diferentes formas de hacer pedagogía crítica, no obstante, en otras entrevistas, se dice que el fin es llegar a esos caminos de posibilidad y reflexión aunque esto no determine las formas en que estas se expresen o los caminos diversos a los que estos lleguen, no obstante, serán muestra clara del proceso de un posicionamiento ético y político que está

acompañado por el proceso de formación que solo lleva la reflexión como medio de cambio.

Desde la pedagogía crítica latinoamericana que surge como una posibilidad para darle cabida a otras visiones que posibiliten el diálogo por lo que, sus conceptos y categorías son resultado de la construcción misma del contexto, la teoría y esas vías alternas que inciden en la posibilidad permite dar cabida a otras formas de ver y entender el mundo, esto supone abrirse a otros conceptos, categorías, metodologías e incluso otras formas de validar el conocimiento, como lo serían los conocimientos ancestrales o los nacidos desde la tradición de diferentes culturas y cosmovisiones.

“P6E02: Reconocer la importancia de las aportaciones de los teóricos y textos clásicos, pero también reconocer lo que se ha producido lo que se ha generado desde estas teorías latinoamericanas y, que dan cuenta de las problemáticas latinoamericanas que aportan muchos elementos a partir de esos contextos de sus propios contextos, de las sus propias dinámicas, de sus propias filosofías, de sus propias formas de verlo.”

Las diferentes temáticas abordadas dentro de las entrevistas permiten observar los diferentes ámbitos de la formación y su conformación desde los espacios académicos hasta la convergencia de estos con las realidades que confrontan a los pedagogos en sus diferentes formas de llevar y hacer pedagogía.

Las respuestas obtenidas por parte de los entrevistados permiten observar esas diferentes formas de hacer pedagogía aun así notar el legado epistémico del que forman parte, ejemplo de ello se puede ver relacionado en su forma de concebir al posicionamiento ético-político como resultado de sus experiencias del pedagogo que han sido reflexionadas en medida de crear crisis en sí mismo para confrontarse y enfrentarse a su contexto y las demandas de este, respondiendo primeramente a las necesidades concebidas solo a partir del acercamiento y conocimiento del medio en el que este se encuentra.

La pedagogía como acto de valor que está relacionado con vincular la reflexión del medio en el que se circunscribe nuestra práctica en cualquiera de sus campos, entendiendo que esto exige en el pedagogo una dirección de sus esfuerzos que estén fuera de la neutralidad y de la comodidad de la rutina, ya que como se mencionó antes, exige por sí mismo el acto de la pregunta orientada no a una respuesta cómoda, sino, a respuestas que apuntan a la transformación de uno mismo y nuestro quehacer pedagógico como acto inacabable y difícil que apunta al encuentro con él y lo otro. El encuentro y el cuestionamiento no solo se establece dentro del margen de lo teórico y lo dialógico, sino que como en varios momentos de las entrevistas, se hace reiterativo la necesidad de estar en contacto con la experiencia de lo vivido dentro de la sociedad y lo que le aqueja.

Plantear a la formación pedagógica del pedagogo de la UNAM como un proceso en constante construcción que permite establecer puentes de vinculación entre la teoría y la diversidad misma en la que se es pedagogo, es reconocer que este proceso de formación y el posicionamiento ético-político solo es posible mediante la catarsis misma que es la crisis del ser cuestionado, cuestionamiento que surge desde el movimiento mismo del pensamiento para pasar de un estado a otro que, se da bajo la interacción de diversos elementos, culturales, teóricos, sociales, educativos y que dan como resultado el sentido de la duda fundada y que necesita respuestas para los diferentes contextos desde los que estas emergen.

A partir de la entrevistas podemos hacer notorio que la formación pedagógica responde a una cosmovisión plasmada desde los fines mismos en los que se inscribe la relación que tenemos con la pedagogía y nuestra experiencia misma, experiencia que forja un pensamiento reflexivo en las que se ve la necesidad de replantear lo preconcebido y forjado desde uno mismo, siendo esto un proceso constante que exige en quien se determina dentro de lo ético y lo político no dar por sentado, ni siquiera el que se ha quedado en el lado de lo crítico.

### **3.4.6 De la Ética y la Política, hacia la reflexión Crítica**

Freire establece un sentido de politicidad cuando uno como actor del acto educativo y/o pedagógico, establece una posición que guiará el actuar de quien se defina como educador. Esta posición deberá establecerse desde la mirada de las necesidades a las que se buscará responder a las del Estado o los educandos. Esta decisión es crucial para quien se encuentra en el ámbito educativo, porque emerge un sujeto político que toma decisiones y se hace responsable de las mismas y orientará sus acciones así como actos de responsabilidad que tome con los otros, los actos de responsabilidad se establecen desde la intencionalidad de los objetivos que se persiguen. La intencionalidad debe ser un acto consciente de querer establecer vías de posibilidad a las prácticas y pensamientos que se instauran desde el sentido único de verdad.

Para el pedagogo, el acto político conlleva una serie de procesos que se desencadenan al momento de establecer la dirección de sus esfuerzos, esto no quiere decir que se conforme como un método o un acto mecánico a manera de recetario. No obstante, el saber que lo educativo requiere de salir de la neutralidad replantea el sentido mismo en el que se ha establecido la práctica, el pensamiento y los valores propios. Esta enunciación sobre la posición en la que me encuentro frente a las necesidades e intereses de la educación, no es un acto que se pueda tomar a la ligera, debemos tomar en cuenta que este sentido de política viene acompañado del sentido ético en el que tomamos conciencia de nosotros y de los otros en el mundo como seres históricos que se construyen y responden a espacios determinados y en el sentido más ético de la educación debemos guiar a esos otros a encontrarse dentro de esa historicidad de la que toma parte para enunciarse en el mundo.

“P2E01: la dimensión ética política es una dimensión fundamental en el análisis de lo educativo, no sé, si ahí habría que hacer un replanteamiento de tu pregunta. Las universidades yo no me atrevería a asegurar que las universidades formen en cuestiones políticas y éticas, yo creo que se formaríamos en cuestiones políticas y éticas, a lo mejor tendríamos unos

egresados con mayor acción, con mayor proyección, en términos de lo que pasa en el mundo y creo que no es así.”

Al respecto Freire considera que la práctica educativa es una práctica humana. “No podemos... “No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos.” (Freire, 1996, p.19)

Sólo dentro de la enunciación del sujeto es que se hace conciencia del “yo” en tanto al posicionamiento, la enunciación aquí tiene lugar con parte de la responsabilidad en la que ejercemos el acto pedagógico, quien no se enuncia en parámetros de decidirse dentro de la intencionalidad política o dentro de la ética, no adquiere responsabilidad de sí mismo ni de los otros sería entonces un acto marcado por la buena voluntad de actos inconsistentes marcados por el sentido de la casualidad, más que por un sentir responsable de su práctica. En este sentido, no podemos hablar de un acto consciente ni de intencionalidad, todo acto dentro del marco de lo ético y lo político tendría que estar mediado por la conciencia de la responsabilidad que establecemos con los otros y con nosotros para establecer más, nuevas y mejores lecturas de nuestra realidad, mismo que requiere un compromiso para mantenernos en una constante reflexión y en contacto con la teoría.

... lo que hay de investigador en el profesor nos es una cualidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador. (Freire, 1996, p.30)

Dentro de esta asunción de la ética y la politicidad de la educación y la Pedagogía, se requiere comprometernos con la pregunta y la duda a aquello que hemos dejado establecido. No podemos dejar desapercibido el constante movimiento en el que se encuentran los sujetos pedagógicos y sus realidades por ello, es que se requiere que el pedagogo se encuentre en un constante estado de pregunta, preguntas que

deben girar en relación a su práctica, a sus intenciones, a sus métodos y formas de hacer pedagogía, así como de preguntarse sobre su realidad y contexto inmediato, sobre el cómo esta se ha transformado y como nos ha transformado. Estas preguntas y dudas deben generarse desde la curiosidad misma que debe generar la teoría y la experiencia.

Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Como la promoción a la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad-crítica, insatisfecha, indócil. (Freire, p.33)

Es este acto de curiosidad y de duda que por sí mismo nos debería de guiar a cuestionarnos en primera instancia sobre aquello que desconocemos, sobre aquello de lo que nos hace falta entender para poder dar lectura a eso que veo, que me trastoca o que me transforma. Inscribirse en el mundo y buscar formar parte de él requiere posicionamiento para dejar de ser un objeto en el que yace la acción y en cambio, ser quien ejerce acciones sobre su mundo. Para el pedagogo o quien se inscribe en el acto educativo, pensar en la dirección que deben tomar nuestras acciones no solo se trata de una posibilidad, sino que refiere a un acto necesario.

"P5E04: Pues creo que si llevara un camino común ya no sería pensamiento crítico, sería como renunciar, no sé decir lo vería como el ideologizar alienar, huecos del pensamiento crítico, no sabes a dónde te va a llevar, te va a llevar a estar alerta hasta el atento a estar cuestionando y en esa diversidad y reconocimiento de pensamiento crítico no solamente entre una facultad y otra, entre un grupo y otro, sino en el grupo puede haber diferentes posicionamientos y el posicionamiento, ese pensamiento crítico, pues nos puede llevar a actores unos de estar apoyándola cuatro de otros, no apoyarla y cada uno tendrá sus razones y cada uno tendrá sus argumentos y aquí el pensamiento crítico, pues te lleva te permite argumentar y tienes que lidiar con el posicionamientos, no con un posicionamiento diría antológico, y que son estas adscripciones particulares que cada quien hace."

El pensamiento crítico como hemos mencionado con anterioridad no se ofrece de forma espontánea, requiere de ciertos elementos que en su articulación establecen líneas dialógicas que nos permiten comprender la realidad en la que estamos insertos, estas realidades son tan diversas como los sujetos mismos y en ese entendido las lecturas del mundo lo son. Las reflexiones que podamos tener así como vías de posibilidad serán diversas, y estas apuntarán a la diversidad de situaciones que necesitan seguir siendo observadas y cuestionadas no obstante, ese es el camino al que debe aspirar el pedagogo y el crítico de la educación. Si bien, las formas de concebir y hacer críticas son diversas éstas deben apuntar a esas características éticas y políticas, a esas reflexiones constantes, a la lectura histórica y al reconocimiento de los otros.

La intervención es histórica, es cultural, es política. Por eso insisto tanto que las experiencias no se pueden trasplantar y es preciso reinventarlas. En otras palabras, debo descubrir, en función de mi conocimiento lo más riguroso posible de la realidad, cómo aplicar de forma diferente un mismo principio válido, desde el punto de vista de mi opción política. (Freire, 1996, p.53)

En este trabajo, retomamos el pensamiento crítico como parte de un desarrollo que madura y toma diversas formas en tanto se construye y deconstruye en el contacto y articulación de la teoría y la experiencia. Pero, este pensamiento crítico, solo se forma bajo la pregunta, no sirve repetir sucesos y pensarlos infinitamente si no hay preguntas, si no hay cuestionamientos a eso que se establece. El pensamiento al igual que el sujeto debe tener como característica el movimiento, debe tener contacto con él y debe generar movimiento en uno mismo, en las teorías y en las prácticas pedagógicas, cualquiera que desempeñemos. Anteriormente, se ha tocado el tema de los movimientos sociales como movilizadores, detonantes a las preguntas, a la reflexión y aunque seguimos considerando que hay fenómenos que nos llevan a cuestionarnos y pensarnos, puntualizaremos en que estas reflexiones deben estar mediadas por la teoría.

Hay que tener cuidado de quien se pronuncie como crítico, y tenga de guía la intuición, que si bien los aspectos sensoriales y corporales nos ayudan a entender

e interpretar el mundo, estos no definen toda la experiencia y mucho menos se convierte por sí sola en reflexión. Como pedagogos que buscamos mejores prácticas, no podemos dejar desapercibida la noción ética que otorga sentidos de libertad dentro de la educación, y es este sentido de libertad que se presenta en cuanto hacemos más conscientes a los educandos de su realidad, de sí mismos, de los otros y de la verdad. Este sentido libertario apunta al sentido más crítico al que debe aspirar la pedagogía y por consecuencia el pedagogo.

### **3.4.7 Sobre el deber ser del pedagogo de la UNAM.<sup>21</sup>**

La formación del pedagogo forma parte de un proceso, de forma inicial responde a un momento formativo de tipo académico, posteriormente, constará de un proceso personal en que se podrán conjugar aspectos de tipo profesional. Estos momentos continuos o discontinuos, establecen en el pedagogo un punto de mira, este punto de mira establecerá objetivos de diferentes índoles en el que se pensará en ese “deber ser” al que se tiene que responder. Este “deber ser” del pedagogo, pesará en un sentido ético para el pedagogo, lo que definirá actos u omisiones de su ejercicio, mismos que serán un reflejo de la reflexión, crítica y posicionamiento ético y político en el que se encuentre.

“La conciencia del mundo, que me permite aprehender la realidad objetiva, se prolonga en conciencia moral del mundo, con la que valoro o desvaloro las prácticas realizadas en el mundo, con la que valoro o desvaloro las prácticas realizadas en el mundo contra la vocación ontológica de los seres humanos o en su favor” (Freire, 2016, p.104)

Durante las páginas anteriores, se ha trabajado sobre las dimensiones, horizontes y características que dota la formación pedagógica no obstante, el sentido de la

---

<sup>21</sup> A manera de precisar, tomamos la noción del “deber ser” no como características definitivas y acotadas desde una moral hegemónica con las que debe contar el pedagogo, lo retomamos desde una noción abierta en la que entendemos al pedagogo desde una visión contextualizada y guiada por las nociones teóricas desde las que este se construye y transforma en su diversidad y responde a su realidad.

identidad que se forja desde los espacios educativos en los que se lleva a cabo, la pedagogía nos ofrece un sentido particular desde el que nos formamos. Los espacios educativos nos forjan una identidad que responde a valores y a una filosofía institucional, misma que nos lleva a tener diferencias entre los pedagogos de diferentes universidades. Por ello, no es extraño cuando encontramos características en la formación con una tendencia más social que otras. No obstante, esta formación inicial no debería ser determinante.

“P5E01: el reto es formar sujetos que estén comprometidos, que asuman una responsabilidad, una corresponsabilidad en la política y por supuesto que sí, si algo tiene que hacer la Universidad pública es tener una intencionalidad frente a la de una Universidad privada. La mayoría de las universidades privadas lo que tienen como principio puede ser la lógica emprendedora, formar líderes que puedan salir a competir con otros líderes para poder desarrollar en él a desarrollarse en diferentes entornos por lo regular en el ámbito empresarial y económico.”

Si bien la universidad como espacio de formación ofrece una intencionalidad a las carreras que ofrece, la teoría debería ser la guía para entender la o las realidades en las que se ve impactada nuestra tarea pedagógica. No obstante, esta teoría debe estar acompañada del contacto con la experiencia. La pedagogía, puede construir sentidos de transformación que solo se pueden encontrar cuando somos capaces de articular lo teórico con lo práctico para analizar los problemas educativos que son históricos, contextuales y situado. Esto permite tener claridad en cuanto a las necesidades en las que nuestro actuar se ve impactado. “Un discurso pedagógico es verdadero si, iluminando las estructuras genuinas de la experiencia educativa, transforma y dispone a actuar de modo distinto; o sea, si favorece la posibilidad del acontecer del evento.” (Costa, 2018, p. 12)

El sentido de la experiencia, lo llevamos al terreno del acontecimiento, de esos eventos en los que hemos visto la aplicación misma del discurso y la teoría, a veces de cualidades fortuitas que nos llevan al cuestionamiento, al cambio de esas estructuras que habíamos dejado fijas sobre el entendimiento de un fenómeno o un

evento también, son esos momentos que han establecido un antes y un después de nuestras formas de actuar. “La experiencia constituye el terreno sobre el que pretendemos probar la solidez de nuestros argumentos. Los análisis que siguen han de ser valorados en relación a su capacidad de hacer más comprensible nuestra experiencia educativa, concreta y cotidiana.” (Costa, 2018, p. 10)

La experiencia permite construir procesos y categorías. La experiencia pedagógica además nos guía a procesos de constante deconstrucción, en el que las estructuras ontológicas desde las que habíamos estado concibiendo nuestra realidad toman nuevas formas o relaciones. Esta deconstrucción requiere de ciertas condiciones para que pueda llegar a ser, en la que podemos destacar la necesidad de movimiento en el pensamiento del sujeto.

La deconstrucción es la realidad en acción, que continuamente se deconstruye y se reestructura; y dado que la deconstrucción es movimiento mismo del ser, tenemos necesidad de deconstruir nuestros conceptos e interpretaciones del ser: pues están destinados a quedar atrás ante el madurar de nuevas posibilidades del ser. (Costa, 2018, p. 14)

La deconstrucción y esas nuevas posibilidades del ser en la pedagogía al menos, requieren como ya habíamos mencionado, del movimiento del conocimiento, que si bien requiere de la articulación entre experiencia y teoría, además nos hace consciente del encuentro. El encuentro con el otro es el acto mismo de posibilidad, para el pedagogo que se desenvuelve en el terreno de lo social, no puede escapar a la interacción con otros, no obstante estos encuentros requieren reconocimiento. Este encuentro puede resultar en un acto idealizado, es un proceso incluso doloroso, en el que nos podemos reconocer o desconocer, no obstante, este acontecimiento nos lleva a significar incluso procesos históricos, sociales, económicos y políticos, debido a nuestra característica de seres histórico-sociales desde el que plantea Freire.

Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no

significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del "tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo. (Freire, p.42)

Estos acontecimientos desde los que establecemos puntos de encuentro y desencuentro, dependen de nuestra formación para establecer niveles de reflexión que permitan o no el reconocimiento de los otros. Como pedagogos Podríamos analizar los acontecimientos desde nuestra lectura contextualizada de la realidad pero, abiertos a las diversas condiciones en las que esta se pueda llevar a cabo finalmente, cada experiencia o encuentro se verá mediado desde el conocimiento propio y las articulaciones que hayamos establecido entre lo aprendido y lo vivido. "... la formación capacitará a las personas para abrirse a sus propias posibilidades, las cuales les permitirán habitar su mundo y, sobre todo, superar ese hiato, que aparece cada vez más insalvable, entre el sistema educativo y el mundo de la vida." (Costa, 2018, p. 14)

Para el pedagogo, el reconocimiento de los otros forma parte de prácticas de libertad donde el encuentro establece posibilidades de nombrar aquello que desde una visión occidental se denominó como lo otro. En el acto docente, podemos ver reflejado como desde modelos tradicionales, la relación entre educador y el educando se establecían desde un marco de desconocimiento dónde no existía una necesidad de establecer un dialogo que no fuera marcado desde la notoria indiferencia del otro. El acto pedagógico requiere transformación y cambiar esas prácticas aun arraigadas en los salones de clase, dónde el dialogo se establece entre el maestro y él mismo.

...para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empieza, no al encontrarse el educador educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación. (Freire, P.76)

Para el acto pedagógico la importancia del encuentro y el reconocimiento de lo otro, recae en un acto consciente de nuestra práctica, del a dónde queremos dirigirla por ello, parte del acto ético-político que debe establecer el pedagogo debe guiarse en el sentido de problematizar a sus sujetos y dejarlos problematizarse a sí mismos a partir del dialogo generado entre el educando y educador. Como se mencionó con anterioridad, Freire establece el sentido de la educación bancaria, misma que podemos ver presente incluso en espacios universitarios. Estas prácticas heredadas, no son capaces de evocar en sus educandos curiosidad, aprendizaje y mucho menos de interpretar su mundo.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. (Freire, p. 62)

Es importante precisar, que evocamos el sentido de la reflexión, la crítica, la lectura de la realidad y la comprensión teórica como elementos constitutivos de una práctica ética. Mismos que, pueden estar contruidos y planteados desde miradas diversas que pueden mirar a puntos diferentes pero, que deben responder a un acto de corresponsabilidad con los otros, y esta responsabilidad no puede estar guiada únicamente por las buenas intenciones de una práctica ciega y desproveída de intencionalidad y sentidos. En palabras de Freire, todo acto responderá a límites que se instauran, cambian o refuerzan durante la construcción constante de nuestra formación en relación entre nuestros esfuerzos y lecturas.

La primera afirmación que debo hacer es que no hay práctica, no importa en qué dominio, que no tenga ciertos límites. La práctica que es social o histórica, aun cuando tenga una dimensión individual, se da en cierto contexto tiempo-espacial y no en la intimidad de la cabeza de las personas. (Freire, 1996, p.51)

Durante el desarrollo de este trabajo, las precisiones sobre como concluir este trabajo giraban hacia puntos diferentes mientras se realizaba el análisis, debo puntualizar que esto no con motivo de una falta de objetivo, sino en relación a las

diferentes reflexiones que giraban en torno a la reflexión de los temas, dimensiones y horizontes de la formación pedagógica no obstante, me parece imperativa la necesidad de cerrar este trabajo recalcando la importancia de la cita anterior. En tiempos de la tecnología en los que la proliferación de la información se presenta en tantos formatos, tamaños y tiempos, el acto de “reflexión” aparece como un acto colectivo de repetición, memorización y simpatía con quien evoca su postura ante temas sociales, políticos, económicos o educativos. Esta sintomatología del presente no solo se materializa en la realidad virtual y sus espacios de interacción, sino que se traspasa en los espacios académicos, pareciendo que la opinología tenga un carácter relevante sobre la teoría. Que peligroso, que este pensamiento se mezcle y sea más constante en los espacios que se destinan a la formación apelando a actos de mínimo esfuerzo como parte de los referentes de la conformación del pensamiento.

Con lo anterior, hacemos una puntualización en esos límites que deben formar parte de las prácticas pedagógicas y retomamos que, no puede haber una práctica pedagógica que sea ética, si esta no se encuentra mediada por la teoría y su contextualización en tiempo y espacio para su reflexión. Con esto, establecemos también que no hay una sola forma de hacer pedagogía, ni de ser pedagogo pero, este ser y hacer estarán mediados por la experiencia, estarán definidos por temporalidades que estarán relacionadas a momentos de reflexión y transformación. La vida es experiencia, es paso, movimiento, recorrido que rehúye cualquier fijación, también cualquier interpretación que hayamos dado de ella, incluso aquella o aquellas que permitieron la apertura de sus posibilidades en momentos precedentes. (Costa, 2018, p.14)

Dentro de esas miradas que deben permitir mirar hacia otras posibilidades y retomando la postura de Freire en tanto a las lecturas históricas, la Pedagogía Decolonial responde a pensar en alternativas a otras pedagogías como parte de una reflexión necesaria de una lectura contextualizada e histórica que también es un acto político, a repuntar la mira de los esfuerzos a lecturas otras. La pedagogía Decolonial responde a necesidades claras de cuestionar lo establecido y pensar en

alternativas que respondan a la diversidad educativa. Pensar en Pedagogías conforma un acto intencional, por ello se establece dentro de lo ético y lo político, dado a que funge como un acto re-humanizante a los sujetos que han perdido voz dentro de la educación y la historia.

El giro epistémico en la conformación del pensamiento, redefine posibilidades en lo pedagógico que había estado pensado desde la configuración del pensamiento occidental. Tener la posibilidad de crear una o varias pedagogías es resistencia e insurgencia ante las prácticas hegemónicas de la educación. Parte de las lecturas contextualizadas y la necesidad de un presente tan diverso debería llevarnos a entender el pasado, a hacer lecturas históricas, no sólo de nuestras prácticas pedagógicas y de lo arraigado, sino, de nuestras líneas históricas para comprender el pasado, el presente y ver posibilidades de futuros cada vez más diversos que respondan a la diversidad de los sujetos.

En un diálogo establecido con Catherine E. Walsh durante un espacio académico suscitado en la FES Aragón el día 24 de abril del 2023, se tuvo la oportunidad de abordar la siguiente pregunta: ¿Considera que el posicionamiento ético-político y el pensamiento crítico, deben guiar al pedagogo al pensamiento Decolonial?,

## CONSIDERACIONES FINALES.

“Tenemos que hacer algo desde nosotros mismos para hacerlo con otros.” Catherine E. Walsh, 2023.

Durante el desarrollo de este trabajo, los sentidos en los que fui considerando el desarrollo de las posibles respuestas fueron cambiando. Los supuestos iniciales de la investigación, tomaron giros inesperados en cuanto a pensar y reflexionar de formas que no había considerado previamente y aunque, es lo esperado dentro de una investigación, porque finalmente se trata de buscar esas respuestas que no tienes o no te imaginas, siguen sorprendiéndome los caminos que tomó la investigación.

El problema con el que se da lugar a la investigación es: ¿Cuáles son los discursos de los pedagogos mexicanos en relación con la formación ético-político del pedagogo de la UNAM? Esta pregunta en un primer momento la concebí como parte de un proceso, y no como una pregunta finita que se pudiera contestar con una lista de autores y libros, pensar de esa manera la pregunta me permitió tener una perspectiva más amplia acerca del como los sujetos del objeto empírico construyeron su pensamiento a lo largo de su trayectoria académica y profesional. A su vez, esto representó un reto en tanto a la construcción metodológica, ya que debía dar respuestas a esa pregunta.

La metodología de esta investigación al estar pensada desde la articulación del objeto empírico con la teoría, permitió que se llegaran a resultados que difícilmente se hubieran alcanzado solamente con la teoría. Retomar la experiencia de los pedagogos y pedagogas a partir de su experiencia ofreció un sinfín de panoramas en los que la formación pedagógica toma parte y en los que su ética y posicionamiento político se construyeron respondiendo a esos contextos y características propias de cada una de las experiencias. El desarrollo de la estrategia metodológica fue en sí misma un proceso de aprendizaje, debido al

trabajo previo que se realizó para la estructura metodológica y posteriormente, para su desarrollo.

Durante la realización de las entrevistas, las preguntas que se utilizaron en la primer entrevista cambiaron, esto en medida de establecer preguntas que permitieran a los y las entrevistadas responder con mayor precisión referente al objeto de estudio pero, que a su vez, que permitieran establecer diferentes caminos posibles durante el desarrollo de la conversación. Durante la categorización de las entrevistas y su análisis, la información obtenida estableció diferentes sentidos en cuanto a los diferentes conceptos centrales de este trabajo no obstante, también se encontraron puntos de encuentro que no sólo se encontraban en el referente teórico, sino inclusive en el nivel de la experiencia. Las diferentes lecturas que los académicos compartieron en la entrevista significó en gran medida mi formación pedagógica, con lecturas que no habría establecido sin el contacto del referente empírico y sin la teoría que tuvo lugar durante la elaboración de esta investigación.

Este trabajo, representa un momento significativo de mi formación, transformo las concepciones que incluso había dejado por establecidas, e instauró otras formas de concebir el pensamiento crítico y la pedagogía misma. Parte de que los acontecimientos y los encuentros en los que aparece frente a nosotros momentos de movilización, sean de relevancia para nuestra formación depende de nuestra vinculación con la teoría. En relación, lo pedagógico aparece frente a nosotros de forma constante pero no todos tenemos los ojos o la mente, para comprender lo que la realidad nos presenta, en algunos casos tendremos suerte de poder reflexionarlos posteriormente cuando tengamos las herramientas teóricas y podamos hacer remembranzas de los sucesos no obstante, deberíamos de estar en posibilidad de hacerlo, pero ello requiere compromiso.

Analizar, cuáles son los discursos pedagógicos de los pedagogos mexicanos de la UNAM, me lleva a evocar una clara posición dentro de las lecturas históricas que representa la Pedagogía Crítica Latinoamericana, la Pedagogía Decolonial así como de las pedagogías del sur, mismas que se encuentran mediadas por el contexto y tienen por característica buscar los sentidos de posibilidad que se han

negado desde la visión de una educación pensada en necesidades que se encuentran alejadas de nuestra realidad. Esta postura que aun compartida por los entrevistados, tienen diferentes enfoques o dimensiones desde los que establecen sus prácticas pedagógicas, no escapan de la trayectoria de la formación de cada uno de ellos, al contrario, parten de la riqueza de los procesos formativos es su diversidad y convergencia.

Pensar en las diversas formas de concebir y desarrollar el pensamiento crítico, permite establecer gran diversidad de horizontes de reflexión, mismos que no deben concebirse como un camino definido, sino como un acto de responsabilidad entre la reflexión y sus sentidos, y es que a eso se refiere la posibilidad, establecer o forjar caminos para lo no pensado. Este trabajo me permitió reconocer que los sentidos de posibilidad no sólo los establezco yo, desde mi comprensión de mundo-vida, sino que se forja desde los múltiples sentidos en los que el pensamiento crítico se presenta en cada uno de nosotros. Para retomar esta idea, se comparten las reflexiones generadas a partir del pequeño diálogo con la Dra. Catherine E. Walsh durante el evento académico llamado “Dialogando con Catherine Walsh acerca de la pedagogía decolonial” mismo que tuvo lugar en la Facultad de Estudios Superiores Aragón el día 24 de abril del 2023.

Cabe mencionar que estas reflexiones aparecen como un cierre preciso de este proceso de reflexión que se llevó a cabo durante el desarrollo de esta investigación, ya que dentro de las reflexiones e ideas que se iban ligando dentro de dicho evento académico, Catherine inicia con la importancia de abrir las puertas de la academia a la crítica, partiendo de su experiencia de dejar los campos académicos para tomar y hacer otros espacios de discusión que permitan mayor apertura de discusión. Este preámbulo por parte de la Dra. ofrece la oportunidad de reflexionar sobre los espacios formativos en el ámbito universitario, mismos que son del interés de esta investigación. Cómo bien hemos defendido, la universidad como espacio de formación permite acercarse a experiencias formativas que se alimentan por el contexto, la identidad, la ideología, y un sinfín de elementos que brindan la oportunidad de abrir las fronteras del conocimiento, no obstante, esta capacidad de

los espacios universitarios (como se ha referido anteriormente), requieren de la autogestión del educando para significar dichas experiencias desde la teoría. No obstante, ¿qué sucede con estos espacios que marcan límites dentro de los horizontes del pensamiento?

Para pensar en esta pregunta, primero abordaré la noción de que la universidad como espacio de formación, dentro de este periodo que comprende el grado de licenciatura establece las bases de un pensamiento, no lo concluye y mucho menos lo define. En este sentido, los espacios universitarios en un primer momento tienen la finalidad de otorgar en el educando esas bases de análisis para el objeto de estudio que es de su interés, no obstante, si hablamos o lo aterrizamos en la universidad como espacio de investigación académica a un nivel de posgrado o academia, debería estar orientado a la generación de conocimiento crítico. Entendamos el sentido del pensamiento crítico desde la noción de hacer cuestionamientos que rebasen el sentido propio de lo establecido o sin el miedo de salir de ellos.

Aclarando la idea anterior, y retomando la pregunta inicial. Pensar en que los espacios académicos pierden la noción de apertura a la diversidad epistémica, se convierte en un tema preocupante porque entonces, los problemas, los debates, las preguntas y las respuestas giran en torno a una hegemonía epistémica que no brinda sentidos de posibilidad, lo que resulta peligroso a la generación de conocimiento. Como parte de la acción que toma la Dra. de abandonar los espacios de investigación dentro de la academia, resulta en un claro ejemplo del cuestionamiento y el cambio de paradigmas que hace un posicionamiento político frente a la poca diversidad de las discusiones que tienen lugar en espacios en donde la premisa de un conocimiento de tipo “universal” en referencia a la amplitud del horizonte epistémico, se pierde en un plano con horizontes definidos.

Cabe mencionar que la Dra. tenía cerca de 40 años como docente, y participó como directora-fundadora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. en la Universidad Andina Simón Bolívar. Lo que da mayor significado a la decisión de dejar la universidad como espacio de discusión y dota de sentido ético-político a

su postura de no participar académicamente (comprendiendo dicha participación desde un plano institucional y no desde el plano de la investigación). Cuando se retoma en este trabajo el sentido de lo ético y lo político como una toma de decisión consciente que parte desde el sentido de lo crítico, justo se hace referencia a este tipo de decisiones que surgen desde la incomodidad, porque exigen tomar decisiones o acciones para transformar aquello que se ha dado por sentado y que resultan en decisiones cruciales y emergentes. Estas decisiones, rompen con paradigmas, como en este caso de que la crítica y la reflexión sólo puede darse dentro de espacios universitarios o académicos, estos posicionamientos nos exigen crear otras posibilidades, mismos que pueden ser esos otros espacios de discusión, reflexión y crítica que permitan abordar o cuestionar aquellas prácticas que se han arraigado en los espacios.

Con el punto anterior, se puntualiza la necesidad constante de reflexionar sobre el entorno en el que nos desarrollamos y cuestionamos, porque siempre existirán los elementos que sean necesarios observar con detenimiento para entender los sentidos, horizontes y muros dentro la reflexión. La Universidad como espacio de formación y generación de conocimiento, no está exenta a reflexionarse, por el contrario, se debe estar cuestionando continuamente hacia dónde están apuntando sus intereses, sus discusiones, sus contenidos, sus docentes, y claro sus alumnos. Ejemplo claro de seguir dentro de este posicionamiento, es el mismo dialogo establecido con la Dra, en el que sin importar el grado académico, se podía tener acceso a una conversación no necesariamente marcada por un sentido académico, en el que los ponentes se presentan como únicos con el poder del habla, sino desarrollado más en un sentido conversacional, lo que hace claro que podemos dar pautas para transformar la finalidad de los espacios y sus sentidos.

En la oportunidad de preguntarle si ¿Considera que el pensamiento ético-político en estas condiciones del pensamiento crítico debe guiar al pedagogo a la lectura decolonial? Primero debemos precisar que la Colonialidad tiene una relación histórica con matices de poder y un sistema jerárquico, en el que empezando por los grupos originarios pasan por un proceso de hegemonización, dónde se pierden

rasgos identitarios como su nombre a lo que la Dra. refiere que es quitar su raíz, para posteriormente ser llamados dentro de la generalidad de “los pueblos indígenas” y ser identificados como parte de eso otro que no es lo hegemónico, y que tampoco necesita ser llamado desde lo individual sino desde el colectivo de lo no occidental, de lo otro. La colonialidad, entonces, es un sistema que reconfigura nociones de la realidad desde la apariencia del aliado, pero que sigue perpetuando un sistema de invisibilización a todo aquello que no corresponde a la noción de lo occidental.

Con relación a lo anterior, debemos puntualizar que la colonialidad no es una invención académica, sino que es el nombre dado a un proceso histórico que definió en gran medida el sentido y realidad de América Latina, comprender que este proceso histórico atravesó y definió en gran medida los fenómenos educativos, sociales, políticos e históricos hasta la actualidad, permite tener lecturas más completas de la realidad, ya que nombrar dicho proceso nos permite reconocer diferentes aspectos que han sido marcados y definidos por dicha línea histórica. La lectura de la realidad desde lo histórico, a su vez permite un sentido de posibilidad que permite el reconocimiento de nosotros a través de los diferentes momentos que nos han dotado de significado, y que se presentan desde lo cotidiano hasta lo más complejo; entonces, reconocernos como sujetos históricos permite identificar esas herencias culturales que hemos cargado en los diferentes ámbitos en los que nos desenvolvemos y desde los que le dotamos de sentido al mundo y a la realidad en la que también tomamos parte.

Para la pedagogía, la lectura histórica permite visualizar al proceso de la colonialidad y los diferentes patrones que ha construido para mantenerse vigente dentro de las prácticas cotidianas, por ello se requiere una labor de construir, no de transmitir, a lo que Catherine describe como “sembrar semillas”. La pedagogía crítica presenta la posibilidad de hacer algo muy distinto, la transformación de los espacios en los que estamos, por lo anterior la propuesta ética-política debe surgir desde nuestras historias y nuestros territorios, romper con lo que entendemos con

la noción finita de pedagogía y dar paso a pedagogías distintas, dar paso al sentido de posibilidad.

La diversidad de procesos de la formación en los que se puede desarrollar el sentido de lo crítico afirma que, los mismos sentidos de lo crítico y sus reflexiones son diversas. Comprender que las diferentes lecturas que se hacen desde diversas realidades da cabida a pensar en términos de un infinito sentido de posibilidad en el pedagogo que se asume dentro de lo ético y lo político, establece relaciones más justas dentro de la educación y apunta al sentido más libre del pensamiento. Comprender que la decolonialidad nos muestra formas de comprender como nos relacionamos y asociamos con los otros y esas otras formas de pensar y significar la realidad, para después configurar diferentes relaciones y estructuras de pensamiento que apuntan al sentido de la crítica pero tienen diferentes medios para llegar a él, mismos que puntualizan los diferentes horizontes y matices en los que estos se pueden dar.

Al pensar en la pregunta de esta investigación, debo reiterar que los discursos de los pedagogos de la UNAM apuntan a lecturas críticas, mediadas por la reflexión inmediata de su realidad y dotadas de un sentido histórico que les permite generar sentidos y posibilidades a su acto pedagógico, mismo que se desarrolla y transforma constantemente para dar posibles respuestas a esos problemas pedagógicos a los que se enfrentan para construir o transformar espacios distintos. También, estableceremos que la UNAM como este espacio de formación pedagógica otorga las bases para que la teoría dote de sentido nuestras prácticas y podamos tomar parte de esa inmediatez de la realidad para comenzar a reflexionarla. No obstante, la responsabilidad es de nosotros para encausar ese pensamiento en un ejercicio constante que deberá cuestionarse sus límites y posibilidades sin dotarle un sentido de finitud, sino más bien como un proceso deveniente y en constante construcción que requiere de una dirección marcada por lo ético y lo político, misma que exige responsabilidad del que se enuncia dentro de esta línea de pensamiento. Tenemos que hacer algo desde nosotros mismos para después hacerlo con los otros.



## REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2014). *La importancia del pensamiento decolonial, como un enfoque alternativo en relaciones internacionales, ante la crisis del pensamiento moderno*, México, UNAM.
- Andrade, V. (2019). *La teoría crítica y el pensamiento decolonial: hacía un proyecto emancipatorio post-occidental*. Revista Mexicana de Ciencias Sociales, UNAM, México.
- Brito, L. Z. (2008). *Educación Popular, Cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. CLACSO, Buenos Aires.
- Cohan, W. (1996). *Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales*. Ediciones Universidad de Salamanca- España, 141-151.  
[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69243/Filosofia de la educacion A lgunas perspe.pdf;jsessionid=E602F0523021A50FDF3F60E9FB6665A6?sequene =1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/69243/Filosofia%20de%20la%20educacion%20Algunas%20perspe.pdf;jsessionid=E602F0523021A50FDF3F60E9FB6665A6?sequence=1)
- Costa, V. (2016). *Fenomenología de la educación y la formación*. Ediciones sígueme. Italia.
- Cruz, E. N. (2013). *La pedagogía de la dominación. Un comentario sobre la educación de los indígenas a fines del periodo colonial (Jujuy, siglo XVIII)* XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.  
<https://cdsa.aacademica.org/000-010/387>
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía Latinoamericana*. Colombia. Nueva América.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. México. Plaza y Valdés Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva, Uruguay: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo veintiuno editores.

- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Sao Paulo, Brasil: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo, Brasil: Siglo veintiuno.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (2015). *Las venas abiertas de América Latina*. México. Siglo Veintiuno editores.
- Galeano, E. (2018). *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*. México. Siglo veintiuno editores.
- García, C. O. (2019). *Hacia una interpretación decolonial de la teoría crítica y su recepción filosófica latinoamericana*. [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM. <https://goo.su/GiAEofx>
- González, Q. Y. (2015). *La crítica al eurocentrismo y el enfoque decolonial en la obra de Aníbal Quijano*. [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM. <https://goo.su/aWAiF1>
- Martínez, F. (2021). *Hacia una construcción de una pedagogía intercultural y decolonial: el caso del PTEO*. [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM. UNAM. <https://goo.su/FBzR>
- Novoa, A. (1995). *Modelos de Análisis en educación comparada*. París, 2(3), 9-61.
- Peñuela, D. M. (Enero- junio, 2010). *¿Es posible Descolonizar la Pedagogía?*. Praxis <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248393010.pdf>
- Peñuela, D. M. (Mayo, 2009). *Pedagogía Decolonial y educación Comunitaria: Una posibilidad Ético-Política*. *Pedagogía y Saberes*, (30), 39–46. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1340>
- Piovani, J. I. & Krawczyk, N. (2017). *Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 42(3), 821-840.

- Puiggrós, A. (2001). *Educación y poder: los desafíos del próximo siglo*. En Paulo Freire y la agenda de la educación Latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 9-21.
- Puiggrós, A. (s.f.). *Presencias y ausencia en la historiografía pedagógica latinoamericana*. In CUCUZZA, H. (Comp.). Historia de la educación en debate. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 1996. 91-119.
- Puiggrós, A. (s.f.). *Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase%208%20-%20Puiggros.pdf>
- Ruiz, C. A. (2020). *Elementos para la crítica de la modernidad desde la perspectiva decolonial*. México, UNAM. [tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM. <https://goo.su/W6nlo>
- Walsh, C. (s.f.). *Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: apuestas (des)de el in-Surgir, re-existir y re-vivir*, <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>



## **ANEXO 1. Guion entrevista semiestructurada a pedagogos de la UNAM.**

Entrevistado:

Entrevistadores: Karen Daniela Solórzano Hernández.

Tipo de Entrevista: Semiestructurada, individual

Lugar: Ciudad de México y Edo. De México.

Tiempo estimado: 60 minutos

### **Objetivos de la entrevista.**

- Conocer los principales referentes teóricos que han influido en el posicionamiento ético-político de la formación de los pedagogos de la UNAM y su giro ontológico-epistémico.
- Analizar el contexto en el que se desarrolla el pensamiento crítico y los factores que intervienen en el posicionamiento de la formación en los pedagogos de la UNAM.
- Identificar las principales perspectivas en tanto al desarrollo del pensamiento crítico en la formación del pedagogo de la UNAM.

### **Temas de la entrevista.**

- Referentes teóricos que guían o llevaron a la reflexión para posicionarse dentro del referente crítico o decolonial.
- Aspectos que llevan a tomar la pedagogía crítica latinoamericana como referente para un cambio de paradigma en la práctica pedagógica.
- Principales apuestas de la pedagogía crítica Latinoamericana en tanto a la educación actual y los retos de esta en la formación pedagógica.

### **Consentimiento informado.**

Anexos.

### **Guion o cuestionario de la entrevista semiestructurada.**

1. Saludo en voz alta.
2. Lectura en voz alta del consentimiento informado y firma de este.
3. Ficha de presentación.

### **Ficha metodológica de entrevista.**

Ficha de presentación y caracterización de la entrevista.	
Lugar, fecha y hora de inicio:	
Entrevistado:	
Ocupación:	

Educación:	
Temáticas de interés en sus trabajos investigativos:	
Entrevistadores:	
Rol u ocupación:	
Tema o línea de investigación:	

Fuente: elaboración propia.

### **Preguntas de la entrevista.**

1. ¿Cuáles son las características de la formación pedagógica en la UNAM que las distingue de otras universidades públicas?
2. ¿Considera usted que hay una formación ético-política en los pedagogos de la UNAM?
3. ¿Considera que hay un momento de ruptura en la formación de los pedagogos que nos lleva al pensamiento crítico?
4. ¿El pensamiento crítico del pedagogo de la UNAM debe llevar a un camino en común?
5. ¿Qué aportaciones desde la pedagogía crítica latinoamericana se pueden recuperar para pensar en la formación ética-política de la formación de los pedagogos de la UNAM?
6. ¿Quiere señalar o ahondar en algo que no se haya preguntado?

## Anexo 2. Documento de consentimiento.

### SOLICITUD DE CONSENTIMIENTO A INFORMAR PARA ENTREVISTADOS QUE PARTICIPEN EN UNA INVESTIGACIÓN.

CON EL PRESENTE INFORMO LA ACEPTACIÓN DE MI PARTICIPACIÓN LIBRE Y VOLUNTARIA EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: La Formación ética y política del Pedagogo de la UNAM desde los discursos de pedagogos mexicanos. A CARGO DE: Karen Daniela Solórzano Hernández, con número de cuenta: 309319560, estudiante de tercer semestre de maestría de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.; en el marco de la tesis de posgrado de los estudios de: MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA, misma que se encuentra EN SUPERVISIÓN DE: Dra. Reinalda Soriano Peña, asesora de tesis de grado y docente del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón.

Al firmar este consentimiento acepto participar de manera voluntaria en este estudio. Se me informó que:

- La entrevista iba a ser realizada y grabada mediante aplicaciones digitales como: zoom, google meet o cualquier otra que se ajuste a las necesidades de los entrevistados.
- En cualquier momento puedo desistir de participar y retirarme de la investigación.
- Se informará en el proyecto mi identidad como participante sólo si yo lo acepto y o informo a la responsable de dicha investigación, por lo que se tomarán las medidas necesarias para garantizar la confidencialidad de mis datos personales y de mi desempeño.
- Se me ha brindado información detallada sobre los procedimientos y propósitos de esta investigación y el uso de los datos de la entrevista. Esa información podrá ser ampliada una vez concluida mi participación.

De conformidad y en uso de mis facultades síquicas y legales firmo:

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del entrevistador

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del entrevistado