Hacia una thea encarnada: reivindicación de la teoría crítica de la educación para una praxis educativa transformadora

Daniel García Goncet, Universidad de Zaragoza [1]

Rocío Cruz Díaz, Universidad Pablo de Olavide

Paulo Freire and I, in many dialogues, spent hours discussing the importance not only of theoretical interventions, but also of the crucial importance of praxis, of intervening into the daily lives of cultural and pedagogic realities and of letting these interventions speak back to one's political and theoretic work. Unfortunately, all too many «critical theorists» in education have forgotten about the necessity of such action.

Michael W. Apple (2016). https://doi.org/10.23925/1809-3876.2016v14i1p277-295

Atravesar la penumbra de la presente coyuntura histórica nos interpela profundamente. En un momento caracterizado por la policrisis —económica, social, ecológica o la del propio modelo neoliberal hegemónico hasta ahora—, nos enfrentamos a la persistencia y exacerbación de desigualdades estructurales incompatibles con aspiraciones democráticas mínimas. Asistimos, asimismo, a una cotidiana y anestesiante aceptación del estrechamiento del sentido de la dignidad humana, es decir, a auténticos procesos de deshumanización. Es el caso de la creciente instauración de la *lógica del enemigo* (Schmitt, 2024 [1932]) y el despliegue de fórmulas legislativas cercanas al *derecho penal del enemigo* (Jakobs, 2006), ya sea al amparo de supuestas medidas de protección interior o para encubrir políticas imperialistas (Avilés Hernández, 2025). Sin duda, la expresión más desgarradora de esos procesos de deshumanización la constituye el genocidio en curso contra la población palestina en Gaza (O'Brien, 2025). Esta realidad exige una transición colectiva: desplazarnos de la reacción automática, sumisa e irreflexiva para abrir paso a un pensamiento que nos permita una aprehensión rigurosa, situada y encarnada de nuestro propio mundo.

En el campo educativo, esta coyuntura exige restituir a la *Teoría Crítica de la Educación* su verdadera dignidad ontológica, ética y política (Neycheva Petrova y

Velásquez Hernández, 2025; Zamora, 2009). La teoría no puede seguir siendo relegada a una mera abstracción académica, un ornamento retórico o una especulación estéril desligada de la carne, el sudor y el barro de las aulas. Frente a esta concepción instrumental, reivindicamos la teoría que recupera su sentido etimológico como *thea* [2]: una mirada fundante con potencial para transformar radicalmente la percepción y la atención. Pensar, como nos recordaba Albert Camus (1999 [1942]), *es aprender de nuevo a ver*, estar atento y orientar la conciencia, interrumpiendo las descripciones normalizadas del orden hegemónico. En este número de *Rizoma freireano* esperamos, precisamente, retomar el potencial de la Teoría Crítica de la Educación para promover una nueva y atenta mirada educativa. Por tanto, nuestra intención es promover que la teoría se convierta en una imagen fecunda, un espacio abierto que nos conmueva, nos desacomode y nos (re)conecte ética y políticamente con las realidades educativas en las que nos encontramos; devolviéndonos la capacidad colectiva de volver a creer en el mundo, en el ser humano y en sus posibilidades de liberación.

1. De la inercia del rendimiento a la interrupción reflexiva: la Teoría de la Educación como freno de emergencia

En el contexto actual, cuidar esta *thea* se torna una urgencia inaplazable. Presenciamos cómo el distanciamiento respecto a la Teoría de la Educación, entre ciertos sectores del profesorado, facilita la difusión de discursos que o bien encajan con la desalentadora *criticonería* que denunciaba Freire, o bien derivan de ensoñaciones meramente tecnologicistas y/o posiciones abiertamente antipedagógicas. Desde nuestra perspectiva, tales discursos son síntomas del *régimen de la opinión* (Fernández-Savater, 2026) en el que nos hallamos inmersos: un espacio saturado de información y datos, a partir de los cuales se nos invita a asumir posiciones prefabricadas y distribuidas a través de pantallas (Garcés, 2017). Este ecosistema digital, en el mejor de los casos, busca colmarnos de argumentos o «razones» con los que incrementar nuestras opciones como simples opinadores o comentaristas, anulando la capacidad de pensar por nosotros mismos, lo que facilita responder inmediatamente y evita guardar el silencio imprescindible para prestar atención a aquello que nos interpela. Adicionalmente, según la Paradoja del bloqueo de pensamientos de Daniel Wegner (1989), se suele dar el proceso irónico de que los intentos de supresión voluntaria de nuestros pensamientos acaban reforzando la presencia de dichos pensamientos, junto con otras ideas distractoras. Por tanto, en ausencia de esa nueva mirada, al carecer de una *thea* encarnada y plegarnos al régimen de la opinión, la legítima queja docente degenera en

señalamiento moralista exterior, perdiendo la oportunidad de transformar los malestares compartidos en un pensamiento vinculante que nos implique corporalmente en lo que pensamos y hacemos.

Indudablemente, estos discursos de parte del profesorado se ven espoleados por el agotamiento docente, agravado por la presión incesante de las administraciones públicas y corporativas hacia una *innovación educativa* vacua, teñida de solucionismo tecnológico, inmediatez resultadista y su alineamiento con inertes métricas de rendimiento, así como por un acoso burocrático que asfixia el día a día escolar (Díez-Gutiérrez et al., 2023). Sin embargo, este agotamiento docente no debe leerse como una simple carencia individual, pues es una huella política presente en los centros educativos, y también en nuestros cuerpos y vínculos. El mayor peligro estriba en intentar neutralizar este quiebre y sus malestares mediante placebos paliativos –como ciertas versiones del *coaching* o del *mindfulness*–, o a través de protocolos lineales que únicamente buscan el control burocrático de los espacios educativos compartidos para, en última instancia, evitar hacernos cargo de lo que realmente acontece en los centros y las aulas. Frente al *mandato del rendimiento incesante* (Laval y Dardot, 2013), la Teoría de la Educación debe actuar como un *auténtico freno de emergencia*, pues la Teoría de la Educación posee la potencia necesaria para repolitizar el malestar, transformando la herida del agotamiento individual en el punto de partida para una reflexión colectiva que nos devuelva el tiempo y el aire indispensables para volver a respirar y pensar juntos, a conspirar.

En este escenario, incluso la labor del profesorado más comprometido corre el riesgo inminente de disolverse en un activismo ciego. Atrapada en las urgencias de la supervivencia institucional, la práctica docente sucumbe a la ansiedad propia de quien se pasa el día apagando fuegos. Sin espacios para la escucha y la construcción de sentidos propios, la labor diaria docente queda capturada por prácticas docentes performativas (Ball, 2003), así como por la productividad y la burocracia. Buen ejemplo de esto último son los discursos que fían la mejora educativa a medidas que incrementen la productividad docente a través de la integración de tecnologías, como la inteligencia artificial [3], que puedan «liberar» tiempo (*kronos*) del profesorado dedicado a tareas administrativas y rutinarias. Sin embargo, como decíamos, la coyuntura requiere ser pensada. Y como sugería Edmund Husserl (2013), pensar exige la valentía de suspender las demandas automáticas de la realidad. Por tanto, no se trata de responder con un automatismo más acelerado; por el contrario, se requiere la suspensión de este. Sin esta

interrupción reflexiva, incluso prácticas educativas comprometidas, una praxis exhausta y huérfana de marco teórico termina reproduciendo involuntariamente las lógicas del capital y las inercias de la dominación presentes en la génesis de los sistemas educativos. Esa praxis únicamente emerge en el marco de la Teoría Crítica de la Educación.

2. El texto sagrado y el lector subversivo: hacia experiencias encarnadas de las pedagogías críticas

Necesitamos, por tanto, espacios para el pensamiento, sabiendo que aprender no es un acto aséptico de acumulación de datos ni la mera adquisición de competencias orientadas a la empleabilidad. El saber concebido como acumulación nos condena a un estado de déficit permanente. Reclamar el pensamiento implica alterar la materialidad misma del aula —desmantelando la disposición jerárquica de cuerpos alineados— para dar lugar a aprendizajes compartidos que emanen de una actividad viva, intencional y ligada a un proyecto histórico de humanización y liberación. La Teoría de la Educación constituye el marco de referencia indispensable tanto para tomar la distancia epistémica necesaria respecto a las demandas de inmediatez como para poder generar esa nueva mirada que permita ver lo que pasa desapercibido, para apreciar los detalles que nos permiten descubrir lo distinto (Fernández-Savater, 2026). Sin esta mirada (*thea*), caemos en la estandarización o robotización de nuestras aulas. Cuando el sistema nos arrastra a cumplir meticulosamente los protocolos para eludir la responsabilidad de lo ocurrido, se anula la capacidad de sostener el *no-saber* indispensable para el aprendizaje auténtico. El bloqueo que experimenta el alumnado cuando se le ofrece una hoja en blanco es el síntoma definitivo de esta deshumanización burocrática. Como sabemos, es una experiencia compartida.

La reivindicación de la teoría exige un rechazo frontal a las respuestas automáticas de la educación bancaria (Freire, 2011). Frente a un currículum saturado, que lo llena todo para no dejar pensar, abrazamos la educación como reconstrucción crítica de la experiencia. La vigencia de los autores clásicos de las pedagogías críticas y emancipadoras no radica en la conservación nostálgica de sus textos, sino en su capacidad para actuar como atalayas teóricas desde las que descifrar los signos de nuestro presente. Lejos de ser reliquias, sus propuestas nos enseñan a habitar la escuela no como un espacio idealizado, sino como un lugar dañado (Adorno, 2022 [1951]), en cuyas grietas debemos aprender a escuchar, cuidar y transformar el malestar en potencia colectiva.

Precisamente, los artículos que estructuran el núcleo de este número 41 de *Rizoma freireano* focalizan su atención sobre esta exigencia. Así, la vitalidad de autores de la talla de John Dewey, Célestin y Élise Freinet, o Paulo Freire se manifiesta de forma rotunda en las contribuciones de este volumen. En ellos, estos autores son rescatados de la petrificación conceptual que puede presuponerse para, muy al contrario, entablar un diálogo incisivo con las contradicciones contemporáneas. De este modo, el trabajo de Irene Muñoz, Antonia Torres y Esther Santaella (Muñoz et al., 2026) demuestra la fecundidad de la pedagogía de Célestin y Élise Freinet para orientar una experiencia de investigación-acción que vincula la formación de futuros y futuras maestras y pedagogas en la Universidad de Granada con el alumnado de Educación Primaria. A través de la correspondencia escolar y el intercambio cooperativo, estas docentes vinculadas al Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) revitalizan la libre expresión infantil y el aprendizaje natural en entornos comunitarios vivos. Esta práctica demuestra que el tanteo experimental y la cooperación constituyen auténticos dispositivos para recuperar el aliento colectivo frente a, por ejemplo, la asfixia del rendimiento. Al conectar horizontalmente ambos niveles educativos (educación primaria y educación universitaria), la experiencia logra desmonopolizar el saber académico, devolviendo el pensamiento a las preguntas que brotan de la vida misma.

Por su parte, Yan C. Zehuri (Zehuri, 2026) examina con rigor la evolución teórica de Paulo Freire, analizando su radicalización materialista y revolucionaria tras los acontecimientos de 1968. Al desentrañar el paso del ilustre pedagogo brasileño de una matriz utópico-cristiana inicial de su pensamiento hacia un renacer comprometido explícitamente con las luchas de los oprimidos, Zehuri sitúa la praxis, la dialogicidad y la conciencia de clase en conexión directa con el marxismo crítico. La contribución de este análisis es innegable, pues apoya la reflexión sobre su obra e impide la edulcoración institucional de Freire, recordando que la concientización es un acto ético y político de desmantelamiento del poder opresor.

Adicionalmente, el texto de Silvia Barreiro, Ana Laura García y Gabriella Varaldi (Barreiro et al., 2026) se interroga, precisamente, por esa relación entre la teoría y la práctica educativa y cómo, en la búsqueda de esa nueva mirada, docentes de todo el mundo se articulan en torno a la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM). Junto a ello, este artículo también describe cómo las técnicas Freinet se despliegan en las escuelas públicas de Montevideo (Uruguay). Las herramientas del texto libre, la imprenta escolar y la asamblea de clase son conceptualizadas como trincheras de resistencia frente a la colonización de la

atención y la fragmentación cognitiva impuestas por los algoritmos del capitalismo cognitivo. Frente a la robotización de las aulas, la asamblea y el texto libre devuelven el espacio para sostener la pregunta auténtica y la autonomía de una palabra situada y que tiene cuerpo, rehabilitando la escuela como territorio de deseo y conversación. Precisamente, este texto comparte las vivencias y reflexiones de docentes involucradas en este tipo de experiencias.

Para que la Teoría Crítica de la Educación ejerza su función emancipadora, debe rehuir la emulación pasiva de fórmulas del pasado e impulsar una labor de re-creación. Re-crear la teoría implica asumir la figura del *lector subversivo*: aquel que no consume pasivamente un texto sagrado, sino que aborda las ideas del pasado atravesándolas por su propio cuerpo, biografía y heridas existenciales para darles actualidad frente a los malestares del presente. En este sentido, entendemos que toda propuesta pedagógica es siempre un proyecto situado y que los seres humanos nos transformamos en diálogo compartido, mediados siempre por la lectura crítica del mundo. Así, las contribuciones restantes de este número de Rizoma freireano abundan en esta re-creación. Tal es el caso del artículo de Katia Riveros Zepeda (Riveros, 2026), que analiza la apropiación del Proyecto Roma en diversos escenarios de América Latina. El texto muestra cómo este prestigioso modelo educativo sintetiza de manera satisfactoria el pragmatismo democrático de John Dewey, la acción comunicativa de Jürgen Habermas, la autopoiesis de Humberto Maturana y la promoción de la conciencia crítica freireana. En contextos cruzados por profundas desigualdades, el Proyecto Roma demuestra que la diversidad no es sinónimo de un déficit a compensar, sino la condición constitutiva del aprendizaje y de una democracia radical en el aula. De hecho, este modelo encarna la democracia de quienes asumen que no saben, pero se juntan a preguntar(se) y, al sentar los cuerpos en igualdad horizontal, enseña que el aprendizaje emana de la capacidad colectiva de cooperar y habitar juntos un *no-saber* compartido. Una auténtica *escuela de aprendices* (Garcés, 2020).

Por su parte, Fernando Lázaro, Fernando Santana y Ezequiel Alfieri (Lázaro et al., 2026) exponen la trayectoria de los Bachilleratos Populares en Argentina. Nacidas en empresas recuperadas y movimientos sociales, estas experiencias autogestionadas recogen la tradición de la educación popular y la memoria de las luchas obreras. Al re-crear estas herencias, estructuran una *escuela pública popular* que disputa al Estado la legitimidad y el sentido de lo público desde una posición militante. Este ejercicio de soberanía pedagógica demuestra que la educación pública no es un monopolio estatal, sino un bien común que puede ser recuperado

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

por y para la vida.

Finalmente, el texto de Óscar Medina (Medina Fernández, 2026) centra su atención en la Educación Permanente y la formación de personas adultas. Medina Fernández demuestra que el proceso de humanización no concluye en la juventud ni puede quedar subordinado a la recualificación exigida por el pretendidamente omnipotente mercado. Al denunciar el desinterés de las políticas oficiales hacia la educación no formal –que opera como un sistema educativo en la sombra–, el autor sostiene que la educación a lo largo de la vida es una dimensión constitutiva de la ciudadanía crítica, indispensable para reconstruir el tejido social y otorgar voz a los colectivos marginados.

En consecuencia, la articulación de los textos que componen este número se erige en un baluarte conceptual y práctico frente a la embestida de los nuevos discursos educativos asociados al capitalismo tardío y sus derivas autoritarias. Frente al agotamiento que nos lleva al colapso y las huellas del mismo, que agrietan nuestros cuerpos y devastan la tierra, este número de *Rizoma freireano* reclama la necesidad de interrumpir los automatismos, de tirar del freno de emergencia del pensamiento. Una nueva mirada al orden hegemónico que erosiona la capacidad colectiva de imaginar futuros alternativos mediante una racionalidad instrumental y que destruye saberes locales e invisibiliza memorias luchadoras en favor de la conformación de un sujeto dócil y auto-explotado.

En la era del capitalismo cognitivo y la condición póstuma (Garcés, 2017), el discurso neoliberal fomenta una servidumbre adaptativa que reduce al ser humano a competidor cínico. Este modelo impulsa una educación extractiva que devora capacidades, presentes y potenciales, para ponerlas al servicio de la acumulación de capital, generando a su vez residuos humanos que han sido expulsados del sistema, que pierden su lugar en el mundo. Se consuma así lo que Hannah Arendt diagnosticó como el primer paso hacia el totalitarismo: «la privación de un lugar en el mundo que haga significativas las opiniones y efectivas las acciones» (Arendt, 2014, 420). Cuando los manantiales utópicos se secan y la ética es sofocada por el cinismo, en tiempos de pensamiento débil y ética indolora, retrocedemos hacia la barbarie.

3. La escuela como espacio de conspiración ante el eclipse ético-político del capitalismo tardío

Frente a este horror, la escuela y los espacios de educación popular no pueden

actuar como un simple placebo discursivo o un refugio de neutralidad biempensante. La Teoría Crítica de la Educación tiene la obligación de hacerse cargo de los malestares para abrir espacios colectivos de pensamiento que desmantelen las ideologías radicales dominantes. Las experiencias recopiladas en cada uno de los artículos que componen este número demuestran tanto la vitalidad de algunos de los clásicos de la pedagogía, como que las instituciones educativas y de educación popular no son necesariamente meros engranajes burocráticos al servicio del poder. Reivindicamos la escuela y esos espacios como parte de un mundo común. Se trata, por tanto, de espacios compartidos, frágiles y vulnerables, cuyas grietas deben ser escuchadas y cuidadas, porque son su mayor valor. Con el apoyo de la teoría, desarrollando esa nueva mirada que frene los automatismos y posibilite la percepción de los detalles, es posible educar en la fragilidad, desde las dimensiones vitales, desde los cuidados, desde la empatía humanizadora a través del diálogo, desde una ética de la educación. Estos espacios pueden actuar como heterotopías vivas donde ensayar formas de vida disidentes, restituir la memoria de los vencidos y defender el derecho inalienable a lo común. Para ello, la escuela y los espacios de educación popular han de constituirse en ese lugar en el mundo que haga significativas las opiniones y efectivas las acciones de quienes participan de ellos, vinculando las palabras y los actos.

Frente al fatalismo histórico enunciado por el *thatcheriano* eslogan de «no hay alternativa», este editorial concluye con una llamada vehemente a la esperanza fundada. La esperanza no es espera pasiva ni optimismo ingenuo (Freire, 2011); exige activar el pensamiento para frenar los automatismos y ralentizar la inercia del rendimiento neoliberal. Pensar es poner en pausa las demandas automáticas de la realidad, abriendo una grieta en el tiempo y el espacio, en el aula saturada. La verdadera herencia de la pedagogía crítica radica en permitir que los sujetos se reconozcan como artesanos de su historia, re-creando las teorías desde sus biografías para decir su palabra verdadera (Freire, 2011) y escribir su propio mundo en lugar de ser simplemente leídos por las estructuras del poder.

Esta dialéctica entre acción consciente y reflexión rigurosa –la praxis– es el antídoto para evitar que la teoría degenere en verbalismo inoperante y la práctica comprometida se disuelva en la rutina alienante de apagar fuegos. La esperanza fundada se cimenta en experiencias donde se cultiva la aceptación del otro como legítimo otro y donde los lugares compartidos, como el aula, se constituyen en espacio de deseo y atención mutua. Es ahí, en la carne y el barro de la cotidianeidad, donde se transforman los contextos y se construye justicia social

desde abajo. Avanzar hacia la construcción del inédito viable (Freire, 2011), es decir, ese horizonte de posibilidad que empieza a materializarse cuando las comunidades educativas denuncian sus situaciones límite y las convierten en campos de acción transformadora. Este número 41 de *Rizoma freireano* se erige en una invitación a romper los automatismos y a constituir un espacio de conspiración –un lugar donde respirar y pensar juntos–; una invitación a buscar en la Teoría Crítica de la Educación una nueva mirada y a poner el cuerpo en una escuela de aprendices comprometida con la defensa de la vida, el pensamiento y la libertad.

Recordando a Freire, reafirmamos que el mundo no es, sino que está siendo. El futuro no es un destino prefijado, sino un espacio de posibilidad que se disputa en el presente. Nuestra tarea consiste en interrumpir las lógicas de dominación, sanar los vínculos lacerados por nuestra reducción a la condición de mercancía y encarnar cotidianamente que otra educación y otra manera de habitar el mundo son urgentes e impostergablemente necesarias. Por tanto, afirmamos que la Teoría Crítica de la Educación conserva su potencial y sigue siendo imprescindible: puede sacarnos del ritmo desbocado habitual, tomar distancia para percibir los detalles de lo distinto y recuperar una mirada lúcida capaz de hacernos creer de nuevo en el mundo. Frente a la barbarie del presente, reafirmamos con serena rebeldía que no estamos acabados, que no hemos dicho nuestra última palabra.

4. Referencias bibliográficas

Adorno, Theodor W. (2022 [1951]). *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Akal.

Arendt, H. (2014 [1948]). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.

Avilés Hernández, E. (2025). Del riesgo global a la lógica de enemigo: Política criminal y amenaza híbrida nuclear en España. *Revista Internacional de Pensamiento Político, 20*, 415-434.

Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*(2), 215–228. https://doi.org/10.1080/0268093022000043065

Barreiro, S., García, A. L. y Varaldi, G. (2026). Voces colectivas: entre textos libres y territorios compartidos. Experiencias biográficas de una pedagogía de la emancipación, en escuelas públicas de Montevideo-Uruguay, en diálogo

latinoamericano. *Rizoma freireano, 41*, XX-XX.

Camus, A. (1999). *El mito de Sísifo*. Alianza Editorial.

Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas-López, V., Arregui-Murguiondo, X., & Simó-Gil, N. (2023). La Renovación Pedagógica Hoy: Transformación y Defensa de lo Público y el Bien Común. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 21*(2), 31-49. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002

Edmund, H. (2013 [1913]). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.

Fernández-Savater, A. (2026). *La batalla del pensamiento*. Ned Ediciones.

Freire, P. (2011 [1968]). *Pedagogía Del Oprimido*. Siglo XXI.

Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

Jakobs, G. (2006). ¿Derecho penal del enemigo? Un estudio acerca de los presupuestos de la juridicidad. En Cancio Meliá, M. y Gómez-Jara Díez, A. (Ed). *Derecho penal del Enemigo: el discurso penal de la exclusión* (93-116). Aranzadi.

Laval, C y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.

Lázaro, F. D., Santana, G. F. y Alfieri, E. D. (2026). Los Bachilleratos Populares en Argentina: hacia la construcción de una educación popular, alternativa y autónoma. *Rizoma freireano, 41*, XX-XX.

Medina Fernández, O. (2026). Repensar la Educación Permanente. Rehacer la Educación de Personas Adultas. *Rizoma freireano, 41*, XX-XX.

Muñoz Ruiz, I., Torres Pérez, A. y Santaella Rodríguez, E. (2026). La Universidad va a la Escuela: experiencia de correspondencia escolar desde el movimiento cooperativo de escuela popular. *Rizoma freireano, 41*, XX-XX.

Neycheva Petrova, G. y Velásquez Hernández, M. E. (2025). Categorías para una teoría crítica de la educación. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 12*(23), 19-36. https://doi.org/10.63314/YHHS2109

O’Brien, M. (2025). ¿Está ocurriendo un genocidio en Gaza? *Peace & Security-Paix Et Sécurité Internationales (Euromediterranean Journal Of International Law And International Relations), 13*, 1-9. https://doi.org/10.25267/Paix_secur_int.2025.i13.1502

Padilla García, M. (2025). *Inteligencia artificial: jugar o romper la baraja*. Traficantes de Sueños.

Riveros Zepeda, K. (2026). Más allá de la escolarización: educar democráticamente en contextos de crisis. *Rizoma freireano, 41*, XX-XX.

Schmitt, C. (2024 [1932]). *El concepto de lo político*. Alianza Editorial.

Wegner, D. M. (1989). *White bears and other unwanted thoughts: Suppression, obsession, and the psychology of mental control*. Penguin Press.

Zamora, J. A. (2009). Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 21*(1), 19-48. https://doi.org/10.14201/3148

Zehuri, Y. C. (2026). Paulo Freire e as leituras contemporâneas de sua obra. *Rizoma freireano, 41*, XX-XX.

Notas

[1] El presente artículo se ha beneficiado de la estancia de docencia e investigación desarrollada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) a finales del curso 2024/2025 y ha contado con el apoyo del proyecto I+D+i 2021/0512 Universidad de Zaragoza – Fundación Picarral.

[2] La palabra teoría deriva del griego θεωρειν, que puede traducirse como «contemplar» y tiene relación con «mirar» o «ver».

[3] Según la definición propuesta por Marga Padilla (2025), una inteligencia artificial «es un sistema con un cierto nivel de autonomía (funciona sin intervención humana), que tiene una cierta plasticidad para adaptarse a entornos cambiantes, que recibe información, que la maneja para generar resultados que responden a objetivos (predicciones, contenidos, recomendaciones, decisiones…) y que esos

resultados influyen en el exterior de ese sistema. Y esto independientemente de cómo se haya construido o programado.» (p. 84 y 85). Bajo esta concepción caben multitud de sistemas, desde Siri a un antivirus, pasando por los sistemas de reconocimiento de matrículas presentes en muchas ciudades.