



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 2
Abril-Junio 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2
abril-junio 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

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

Contacto principal: admin@omniscens.com

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

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

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



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 2, abril-junio 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 abril 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 2, 2026, abril-junio

DOI: <https://doi.org/10.71112/qjfcj18>

**PEDAGOGÍAS RIZOMÁTICAS EN LOS INTERSTICIOS EDUCATIVOS
NOTAS SOBRE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: ENTRE PEDAGOGÍA CRÍTICA,
ESQUIZOANÁLISIS Y PARADIGMAS ESTÉTICOS Y ECOSÓFICOS**

**RHIZOMATIC PEDAGOGIES IN EDUCATIONAL INTERSTICES
NOTES ON PHILOSOPHY OF EDUCATION: BETWEEN CRITICAL PEDAGOGY,
SCHIZOANALYSIS, AND AESTHETIC AND ECOSOPHICAL PARADIGMS**

Sigifredo Esquivel Marín

Moisés Meza Díaz

México

Pedagogías rizomáticas en los intersticios educativos

Notas sobre filosofía de la educación: entre pedagogía crítica, esquizoanálisis y paradigmas estéticos y ecosóficos

Rhizomatic pedagogies in educational interstices

notes on philosophy of education: between critical pedagogy, schizoanalysis, and aesthetic and ecosophical paradigms

Sigifredo Esquivel Marín^{a,*}

<https://orcid.org/0000-0001-8283-9659>

sigifredo.esquivel@uaz.edu.mx

Moisés Meza Díaz^a

<https://orcid.org/0000-0001-6804-2328>

moises.meza@jaliscoedu.mx

*Autor de correspondencia: sigifredo.esquivel@uaz.edu.mx, ^aUniversidad Autónoma de Zacatecas Unidad Académica de Filosofía Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute, Zacatecas, México

RESUMEN

El presente texto explora de forma introductoria algunas ideas e intuiciones educativas y pedagógicas de la obra paradigmática *El Anti-Edipo* de Gilles Deleuze y Félix Guattari, así como otras obras de los pensadores franceses en diálogo con algunas ideas e intuiciones seminales de la pedagogía crítica desde sus líneas de fuga y desterritorialización, fundamentalmente traza una diagonal entre pedagogía crítica, esquizoanálisis, paradigmas estéticos y ecosóficos. A más de 50 años de la publicación de *El Anti-Edipo*, creemos que resulta fundamental el encuentro entre el pensamiento de Guattari-Deleuze y el replanteamiento de la pedagogía crítica como pedagogía crítica decolonial frente a la sobredeterminación neoliberal empresarial de la educación, abrir el cerco educativo desde sus

umbrales, líneas de fuga y lógicas intersticiales. Nos permite repensar la educación como una potencia de libre subjetivación creadora, eco-estética. Incorporar las cosmovisiones ancestrales permite repensar un horizonte inter y transcultural dialógico y verdaderamente incluyente. Se trataría de apostar por otra universalidad muy otra con una auténtica vocación de horizontalidad y respeto de las diferencias. Aquí apenas sentamos de manera provisional e introductoria las bases para un diálogo fructífero futuro por-venir.

Palabras claves: pedagogía rizomática; esquizoanálisis; micro-política; intersticios educativos; lógica intersticial; pensamiento decolonial.

ABSTRACT

This text offers an introductory exploration of some educational and pedagogical ideas and intuitions within the paradigmatic work *Anti-Oedipus* by Gilles Deleuze and Félix Guattari, as well as other works by the French thinkers, putting them in dialogue with seminal ideas and intuitions of critical pedagogy from their lines of flight and deterritorialization. Fundamentally, it traces a diagonal between critical pedagogy, schizoanalysis, and aesthetic and ecosophical paradigms.

More than 50 years after the publication of *Anti-Oedipus*, we believe that an encounter between the thought of Guattari-Deleuze and the rethinking of critical pedagogy as a decolonial critical pedagogy is fundamental in the face of the neoliberal entrepreneurial overdetermination of education—opening up the educational siege from its thresholds, lines of flight, and interstitial logics. It allows us to rethink education as a power of free, creative, and eco-aesthetic subjectivation.

Incorporating ancestral worldviews enables us to rethink a dialogic and truly inclusive inter- and transcultural horizon. It is a matter of wagering on a highly distinct universality with an authentic

vocation for horizontality and respect for differences. Here, we merely lay down, in a provisional and introductory manner, the foundations for a fruitful future dialogue to come.

Keywords: rhizomatic pedagogy; schizoanalysis; micropolitics; educational interstices; interstitial logic; decolonial thought.

Recibido: 6 mayo 2026 | Aceptado: 26 mayo 2026 | Publicado: 27 mayo 2026

INTRODUCCIÓN

La pedagogía es un campo transdisciplinar que estudia, analiza e interviene el campo de educativo y los sujetos de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo el excepcional ensayo pionero de Max Horkheimer “Teoría tradicional y teoría crítica” de 1937, no hay teoría social que no asuma implícita o explícitamente cierto compromiso social. Las pedagogías tradicionales han constituido modelos teórico-metodológicos de investigación e intervención cuyo fin es mejorar o armonizar la integración del sistema educativo en el sistema-mundo-social. Al buscar una explicación del mundo e implicación con el modelo de una praxis educativa específica, la pedagogía tradicional es juez y parte al mismo tiempo, enjuicia, estudia e interviene, pero oculta sus valores preestablecidos desde una supuesta sacrosanta objetividad social, y lo cierto es que nunca ha habido objetividad social ni tampoco neutralidad científica que no sea producto de una construcción histórico-político-social.

La pedagogía crítica latinoamericana, heredera del diálogo entre teoría crítica marxista y teología de la liberación, ha dado forma a una de las iniciativas más audaces del pensamiento educativo contemporáneo. De manera particular la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire de 1970 constituye, junto con Educación y democracia de John Dewey, uno de los aportes más significativos de la filosofía de la educación del siglo XX. La última obra publicada en la antesala de su muerte Pedagogía de la autonomía cierra uno de los ciclos de pensamiento

crítico educativo más audaces de la actualidad. Freire nos ha mostrado que no hay educación sin política, pero tampoco sin poética y auto-creación social. La pedagogía crítica se configura como una herramienta de emancipación que asume la realidad como un caldo de cultivo de múltiples realizaciones.

La pedagogía crítica conlleva una aprehensión crítica de los acontecimientos: “Sin dejarme caer en la tentación de un racionalismo agresivo en el que, mitificada, la razón ‘lo sabe’ y ‘lo puede’ todo, insisto en la importancia fundamental de la aprehensión crítica de la o las razones de ser de los acontecimientos en los que estamos involucrados” (Freire, 2012, p. 37). Siguiendo a Marx, nos muestra Freire que nunca estamos sujetos por una historia o estructura determinista o determinada, la historia está siempre abierta al devenir, y la estructura siempre está en proceso de des-estructuración, deconstrucción, desterritorialización. Educar y educarse siempre es una práctica que conlleva una frágil y discreta posibilidad de emanciparse, de liberarse, nunca hay garantía de nada, pero no hay educación auténtica que no sea de suyo un proceso y un proyecto de autonomía. Desde la óptica de la pedagogía crítica, la educación es una práctica de libertad. La vigencia de la pedagogía crítica reside en la vigencia y urgencia de la transformación del mundo.

Ahora bien, no se trata de pensar en la dificultad o facilidad de cambiar el orden existente, sino en la potencia de subversión del orden establecido, y eso va mucho más allá de los buenos deseos de cambio, la pulsión emancipatoria reside en el despliegue de las pulsiones vitales, “de un análisis crítico de las fuerzas subjetivas y objetivas de dominación” (Giroux, 2004, p. 185; Vázquez y Rojas, 2018, p. 14). La vida humana adquiere sentido en la medida en que uno se integra activamente a la realización de un proyecto de vida individual-colectivo que sea coherente con la dignidad y libertad humanas. Más allá del éxito o fracaso se impone la afirmación soberana de la existencia. Y quizá la mayor aportación de Freire, más allá de muchas limitaciones teóricas, fue la claridad de pensar la congruencia entre ética, política y

educación en y desde un proyecto de vida compartido: “Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sin chistar, sino más bien para transformarlo” (Freire, 2012, p. 39). La pedagogía crítica en tanto transformación de la realidad educativa conlleva repensar el papel del ser humano como sujeto creador y hace de la producción de conocimiento un quehacer crítico e imaginativo. Y aquí en este punto podemos encontrar un punto de encuentro entre la pedagogía crítica y el pensamiento crítico marxista que se acrisola en esas dos grandes obras paradigmáticas del mayo del 68 francés como resultan ser *El Anti-Edipo* y *Mil mesetas*, escritas de forma conjunta por el pensador Gilles Deleuze y el activista político y psicoanalista alumno heterodoxo de Jacques Lacan, Félix Guattari. Ya el subtítulo de ambas obras constituye una declaración de guerra contra el orden impuesto: Capitalismo y esquizofrenia. La genial idea de rizoma, hilo conductor entre *El Anti-Edipo* y *Mil mesetas*, constituye una introducción perfecta a la posibilidad de elucidar un pensamiento nómada crítico cuyas raíces arborescentes potencian formas audaces e inéditas de pensamiento y de acción. Rizoma es una crítica creativa, lúcida y lúdica a la idea de estructura como totalidad cerrada y estructurada de manera sistémica. Introduce el caos, la vida, la inmanencia y el nomadismo.

El replanteamiento de la pedagogía crítica como pedagogía rizomática o pedagogía del rizoma significa abrir el claustro educativo a las potencias de la vida, a las fuerzas de la inmanencia. Como bien señala Deleuze: “La historia de la filosofía ejerce, en el seno de la filosofía, una evidente función represiva, es el Edipo propiamente filosófico: No osarás hablar en tu nombre propio hasta que no hayas leído esto o aquello” (Deleuze, 2022, p. 6). Asimismo, opera un Edipo pedagógico, un Edipo normativo, logo-eurocéntrico, que nos dice qué y cómo debe ser el aprendizaje y la formación de sujetos. Y lo peor, que nos impide pensar creativamente, nos bloquea y vigila nuestros sueños y ensueños como carga patológica que habría que curar. El Edipo pedagógico despliega una serie de dispositivos para repetir consignas en lugar de pensar crítica y creativamente.

De haber alguna pedagogía rizomática significaría repensar la posibilidad de un agenciamiento creador, un trabajo doble de desaprendizaje y aprendizaje, desaprendizaje de los clichés, los estilos de vida y de pensamiento hegemónico. Aprendizajes de nuevas conexiones y reconexiones capaces de activar otros devenires, otras potencias, otras experiencias anómalas. Siempre es cuestión de imantar un devenir activo. Se trata de un devenir, de activar una potencia activa, creativa, disruptiva, de dislocación, de posibilitar la generación de estilos de vida y pensamiento propios, que paradójicamente, resultan de un proceso de despersonalización, de abrirse a las multiplicidades que nos atraviesan, a las intensidades que nos recorren, a singularidades diversas que nos surcan.

Contra la imagen dogmática del aprendizaje como transmisión de saberes y prácticas de integración al orden establecido, la pedagogía rizomática tendría que ser una invitación a repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un espacio de autocreación inédita. En este sentido la pedagogía rizomática sería un esfuerzo por repensar los procesos y prácticas de la educación en y desde en seno la inmanencia creadora y hacia la producción de subjetivaciones libres. No se trata de adoctrinar o enseñar sino de potenciar, desplegar-despertar las potencias que anidan en el seno mismo de la inmanencia y que, en cualquier momento, pueden emerger con una fuerza inusitada, violenta, creadora, irreconocible. La pedagogía rizomática activa un devenir viviente en el seno mismo de la vida cotidiana y las subjetivaciones anónimas, colectivas e impersonales. El aprendizaje deja de ser un quehacer de transmisión y recepción de saberes, competencias, habilidades y estrategias y deviene un arte de creación de sí y recreación de sentido en el encuentro con el otro. No es reproducción de lo mismo, sino recreación de la diferencia y acontecimiento de la alteridad lo que configura el aprendizaje como experiencia absolutamente singular. Quizá para lograr todo esto, Deleuze sugiere desaprender y desprenderse de hábitos añejos del pensamiento que clausuran la

libertad intelectual y nos reconducen a la mera repetición y glosa de los saberes establecidos. Aprender significa aventurarse por tierras ignotas.

DESARROLLO

Hacia la apertura de intersticios educativos

El campo educativo nunca es una totalidad homogénea ni lineal, si bien hay una hegemonía desde las políticas educativas dominantes, nunca hay un bloque monolítico, sino que coexisten un sinnúmero de tendencias, de enfoques disruptivos y de confrontación, la escuela como espacio escolar aglutina una serie de fuerzas antagónicas y disruptivas, nunca hay consenso sino por obra de una imposición hegemónica, el disenso y el conflicto forman parte medular de la vida cotidiana de las instituciones escolares. Freire siempre destacó la posibilidad de auto-transformación de los sujetos singulares y colectivos: “Podemos transformar el mundo que estamos con él y con otros” (Freire, 2012, p. 40; Amariles, 2020, p. 104). Asimismo, el teórico de la izquierda progresista Henry Giroux ha escrito que “una pedagogía radical debe dirigirse hacia la tarea de proveer las condiciones para cambiar la subjetividad de la manera en que es constituida en las necesidades, impulsos, pasiones e inteligencia individuales y para transformar las bases políticas, económicas y sociales de toda la sociedad” (Giroux, 2004, p. 192). La educación como palanca de transformación de sí mismo y del entorno. Desde la óptica de la pedagogía crítica no se puede concebir la condición humana si no es como autocreación de sentido del sí mismo y del mundo. Sumirse en la inercia conformista sería abdicar de nuestra condición humana.

No cambia ni transforma el mundo aquella educación dirigida a la técnica, a la producción, a la masificación, al consumo, al contrario, está al servicio del orden establecido, forma parte de una razón instrumental como pondera Horkheimer (2002) en su Crítica de la razón instrumental al ya no dirigirse al progreso, de ahí la importancia de generar otros

modelos y prácticas de educación que tiendan hacia una producción de subjetivaciones libres: “La producción deseante es producción de producción, como toda máquina, máquina de máquina” (Deleuze y Guattari, 1973, p. 15). La máquina deseante abre una serie de heridas, umbrales, fracturas e intersticios en el seno de la mega-maquinaria capitalista. El capitalismo actual deviene en hiper-capitalismo, la modernidad se contrae, hoyo negro que todo lo devora e implosiona como hiper-modernidad: “La regla de producir siempre el producir, de incorporar el producir al producto, es la característica de las máquinas deseantes o de la producción primaria: producción de producción” (Deleuze y Guattari, 1973, p. 16; Sánchez, 2021, p. 47). La pedagogía oficial hace sinergia con el capitalismo creativo que privatiza y coloniza la creatividad social como plusvalía laboral despolitizada, fragmentada, individualista que hace del otro un enemigo que hay que destruir como en la saga “Los juegos del hambre” donde la lucha por el éxito es la lucha por una sobrevivencia en el reino de la rapiña generalizada: “La pedagogía oficial ha motivado que los estudiantes estén en contra del trabajo intelectual” (Freire y Shor, 2014, p. 23). Se llama ahora mediocridad intelectual a la incapacidad para aplastar a los otros y ganar a toda costa. Coherente con la cultura light posmoderna, la ética profesional queda reducida a un código de buena conducta que hay que violentar cuantas veces sea necesario si es preciso triunfar. Dentro de esta lógica los intelectuales que no producen saberes y discursos dentro de la lógica capitalista son desdeñados y ridiculizados como seres marginales y patológicos. Por eso es necesario que los sujetos que participan en la educación se politicen, pues lo que ocurre en el aula, en la escuela o en la comunidad no está desligado de lo que acontece en el sistema, porque “lo personal es político” como decía Kate Millet en 1970 (Coloma, 2022, p. 105).

Por fortuna, en los umbrales, en los resquicios y fracturas siempre se despliegan otras posibilidades y otras potencias de insurrección creadora y generadora de otra educación: “Tenemos una pedagogía creativa, que busca reinventar el conocimiento basándonos en los

temas, en las necesidades, en el lenguaje de los estudiantes, como un acto de iluminación del poder en la sociedad” (Freire y Shor, 2014, p. 132). Más allá de todas las limitaciones que tiene la teoría crítica en su planteamiento original de la Escuela de Frankfurt, hay una poderosa intuición conceptual que aún sigue vigente, a saber, elucidar la potencia inmanente de la sociedad humana y los sujetos para hacer de la teoría una herramienta de subjetivación emancipatoria, “para lograr la autoliberación” (Giroux, 2004, p. 24; García, 2021, p. 38). La teoría crítica no apela a ningún elemento externo a la sociedad humana y sus sujetos socio-políticos sino que, todo lo contrario, apuesta por la reivindicación de los poderes y potencias inmanentes que anidan en los sujetos individuales y colectivos, así como sus procesos y prácticas de autonomía.

Pensar las prácticas educativas en y desde los intersticios implica abrir surcos inéditos donde bien se podrían cosechar tempestades. Las obras de Nietzsche, Deleuze y Guattari sugieren una invitación a repensar por completo el sentido de las prácticas educativas en y desde la apertura de una exterioridad distintas a los dispositivos docentes encerrados en sí mismos. El devenir, la inmanencia, la vida, el cuerpo, el rizoma son conceptos que más bien habría que concebir como estrategias de descentramiento activo y creativo de los procesos y las prácticas del saber. Atender el plano de composición de las prácticas educativas y del currículum docente conlleva pensar y actuar en y desde los márgenes e intersticios, no reducirse a una mirada monolítica que ve las cosas desde arriba o de forma jerárquica. No es hace falta mucho, quizá solamente atender y entender los mismos procesos y prácticas en su devenir creativo y dúctil capaz de producir encuentros, acontecimientos y viajes. Viajar de manera nómada más que colonizar de forma sedentaria los pupitres y las ideas. Por su parte, la pedagogía crítica sitúa su arsenal en la apertura de un boquete y de una fractura en el sistema escolar encarcelado en sus propios fines y confines, nos invita a salir del espacio

áulico, mejor dicho, repensar la escuela desde el mundo de la vida misma en su devenir caótico.

Si el capitalismo no es un todo homogéneo, nunca lo ha sido, tampoco lo es el sistema educativo, ambos siempre han estado atravesados por movimientos contestatarios, disidencias y rupturas, toda imagen cerrada y sesgada de la educación solamente puede ser producto del pensamiento único que se niega a concebir cualquier diferencia o discordancia. El quehacer docente moviliza saberes, planes y programas, técnicas didácticas, concepciones pedagógicas, formaciones profesionales, pero también afectos, deseos, imaginarios, sueños y ensueños, potencias sentipensantes y expresivas irreductibles al campo del saber. No sólo opera lo que se llama en psicoanálisis la transferencia, como una carga afectiva inconsciente que se proyecta en la práctica educativa frente al otro, sino que están siempre en juego un sinnúmero de elementos, devenires y factores que ninguna teoría educativa o pedagógica podría dar cuenta. Esos saberes marginales y menores, esos movimientos telúricos que se ponen en escena conllevan la apertura de fuerzas extrañas e invisibles que muchas veces como docentes terminamos por reprimir(nos) por miedo a devenir locos o de plano romper con el sistema educativo. Desde luego no se trata de romper con el sistema educativo sino de habitar sus márgenes, sus bordes limítrofes que permiten tener un pie en el sistema educativo y otro en las cartografías imaginarias radicales.

Esquizoanálisis y pedagogía rizomática: descentrar espacios y sujetos educativos

El esquizoanálisis propuesto por Deleuze y Guattari, sobre todo por este último, no es una mera ocurrencia anarquista libertaria contracultural secuela del 68 sino que implica otra forma de pensar la clínica y la producción social en y desde el descentramiento radical de las estructuras subjetivas y dominación familiar e institucional. Se opone al psicoanálisis en un sentido muy preciso, no busca integrar al sujeto al orden establecido, de ahí su crítica al concepto de Edipo y la estructura familiarista que implica. Repensar los juegos de subjetivación

al margen de las nociones edípicas y sus estrategias teórico-prácticas de contención conlleva la posibilidad de liberar los deseos y flujos libremente. Cuestionan Deleuze y Guattari la alianza entre capitalismo y patologización-normalización que reconstruye al sujeto en los márgenes y límites de una subjetividad estandarizada: “Edipo supone una fantástica represión de las máquinas deseantes” (Deleuze y Guattari, 1973, p. 12; Meloni, 2020, p. 242). Hay un Edipo escolar que busca normalizar y sujetar a los estudiantes produciendo subjetividades estandarizadas.

Situado en un campo transdisciplinario, el esquizoanálisis más que un saber o una teoría articula un conjunto de prácticas, procesos y devenires. Orientado por un paradigma estético, el esquizoanálisis está lejos de interpretar el inconsciente, más bien busca producirlo en el agenciamiento de máquinas deseantes. Producción auto-poética y maquinica, el esquizoanálisis tiene como enemigo frontal al Capital y todas las formas instituidas de dominación y control. Más que una teorización se trata de una invitación a repensar las potencias immanentes en la producción de subjetividades y en el seno de la vida misma: “Ya no existe ni hombre ni naturaleza, únicamente el proceso que los produce a uno dentro del otro y acopla las máquinas” (Deleuze y Guattari, 1973, p. 12). El hipercapitalismo destruye nuestras vidas, nos lleva a mantenernos en la sobrevivencia extrema, en la línea limítrofe entre la vida y la muerte, empero, siempre habrá ahí, en el seno de la vida misma, potencias de subversión e insurrección prestas a levantarse contra todo amo despótico.

La patologización va de la mano de la alienación y domesticación en la que estamos sometidos constantemente. El esquizofrénico de Deleuze y Guattari tiene mucho del oprimido de Freire, ambos se sienten impotentes de transformar el mundo (muchas veces), y son proyectos no realizados, empero ambos proyectos buscan ir más allá de la queja e impugnación para convertirse en modelos de transvaloración del orden existente. Al igual que el Anti Edipo, preferible el paseo de un esquizofrénico que un neurótico en un diván. Por lo

menos, el primero está insatisfecho. Pero como en Freire, el cambio no vendrá del cielo, igual que el oprimido, debe el esquizofrénico reconocer y salir de su condición en que se le mantiene como tal. Dejar de ser una máquina productora, consumista o reproductora de conocimientos transferidos directamente de la escuela.

El “Cuerpo sin órganos” es un concepto limítrofe clave que utilizan los pensadores franceses para repensar la domesticación del sujeto-cuerpo en el seno del capitalismo integrado: “El cuerpo sin órganos es lo improductivo (...) Es el cuerpo sin imágenes. El cuerpo lleno sin órganos pertenece a la antiproducción” (Deleuze y Guattari, 1973, p. 17). Y si “el capital es el cuerpo sin órganos del capitalista” (Deleuze y Guattari, 1973, p. 19; Santaya, 2020, p. 99), es porque el capital no ha hecho otra cosa que capitalizar los cuerpos, adocenarlos y adoctrinarlos, volverlos dóciles, productivos y reproductivos del orden imperante. Se estandarizan los cuerpos para reproducir un orden deseante y deseable que masifica la producción del deseo bajo la ideología dominante y las prácticas de la industria cultural.

La sociedad de control busca mantener el orden a raya, sin importar el precio, el fin justifica los medios. Censurar, impedir hablar realmente, son algunas formas de acallar las diferencias y disensos siempre latentes: “En un régimen de dominación de conciencias (...) los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan” (Freire, 2005, p. 27). El esquizofrénico, la analfabeta, el inadaptado, el paria, el marginado, todos los excluidos del orden de reproducción del capital, no tienen derecho a hablar, la posibilidad de habla y enunciación pone entredicho el orden imperante, amenaza su legalidad explícita e implícita. O como decía Foucault son destinados a cárceles o centros psiquiátricos. Empero, siempre hay voces discordantes, murmullos que no cesan de conspirar contra el orden. La esquizofrenia es la enfermedad del capitalismo, su iatrogenia más letal. Sólo una educación transformadora, emancipatoria, liberadora, nos libera de la opresión de vivir encadenados al trabajo, a la salud de pacotilla, al orden socio-técnico, y posibilita la

oportunidad de pensar, de crear, de devenir. El modelo de educación bancaria denunciado por Paulo Freire como masificación del orden establecido sigue más vigente que nunca, ahora se potencia un modelo educativo que genera autómatas lógico-matemáticos dirigidos únicamente por y para el capital, la producción y el consumo. La pedagogía de la esperanza que reescribe la pedagogía del oprimido es una invitación freireana hacer del acto educativo un acontecimiento ético-estético creador; asimismo, la filosofía de la inmanencia y la creación de conceptos que la afirmen es una convocatoria deleuziana a la vida libre y soberana. En ambos casos se trata de hacer del saber una fiesta que afirme las potencias de la vida.

El educando insurrecto se asemeja al esquizo en tanto no se deja atrapar por un aparato de captura dominante, “no es edipinizable, está fuera de toda territorialidad, ha llevado sus flujos al desierto” (Deleuze y Guattari, 1973, p. 73). Tampoco el sujeto pedagógico libertario se deja intimidar por los modelos educativos hegemónicos, siempre está trabajando en la conspiración de otros modelos alternos subalternos. Si el esquizoanálisis se propone desedipinizar o descolonizar el inconsciente más allá de toda ley, la pedagogía crítica se propone despedagogizar y desescolarizar el proceso educativo y los sujetos de la educación. Una manera de desedipinizar el inconsciente, hacer esquizoanálisis, es confrontar al yo consigo mismo, cuestionarlo a través de la pedagogía crítica y que éste cuestione la realidad, guiarlo para que subvierta el orden, para que se puedan plantear otros problemas y otros proyectos antes no formulados, significa pedir a los estudiantes “que asuman su propia dirección, lo que significa autodirigirse” (Freire y Shor, 2014, p. 138). Si el flujo esquizofrénico resulta capaz de subvertir el campo del psicoanálisis y del capitalismo en general, es porque la potencia del inconsciente logra resignificar el orden imperante, por tanto, un flujo pedagógico revolucionario permite rehacer el campo educativo y los sujetos de aprendizaje desde otros horizontes antes no concebidos, y en esa situación “los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla” (Freire, 2005, p. 27).

Los oprimidos como los esquizofrénicos son seres “despojados de su palabra, y por esto comprados en su trabajo, lo que significa la venta de la persona misma” (Freire, 2005, p. 48). La pedagogía oficial tiende a estandarizar subjetivaciones conformistas y conformadas acordes al orden imperante, bajo el mandato de la integración eficaz. En lugar de generar preguntas e interés va sedimentando en el alumnado apatía y los adiestra para guardar silencio, ya no fomenta el placer de aprender o la pasión e inspiración por el saber, esperan “tan sólo que la voz monótona del profesor llene la larga hora de clase” (Freire y Shor, 2014, p. 193). Una pedagogía crítica en diálogo con el esquizoanálisis tiende a liberar el deseo de aprender, el deseo de crear, en suma, el deseo como potencia creadora, asume con Deleuze y Guattari que hay toda una serie de potencias y fuerzas subversivas que habitan el sujeto y despliegan todo un arsenal de catexis libidinales inconscientes de autoproducción social histórica, distinta y distantes de las catexis conscientes represivas que coexisten con ella y tienden a su prevalencia (Deleuze y Guattari, 1973). En este sentido, Giroux ha destacado que la gran aportación de la teoría crítica al campo educativo es porque apuntala “un modo de crítica y un lenguaje de oposición que extiende el concepto de lo político no sólo en las relaciones sociales mundanas sino en las mismas necesidades y sensibilidades que forman la personalidad y la psique” (Giroux, 2004, p. 24). La producción de subjetivaciones libres y autónomas sigue siendo un desafío de la sociedad contemporánea.

Por ende, el esquizoanálisis de las prácticas educativas bancarias u opresoras, así como del sistema educativo opresor en general, no sólo incluye un análisis militante o un psicoanálisis político y social, sino también el descubrimiento de las dimensiones explotadoras, sexistas, racistas y homofóbicas de la sociedad capitalista contemporánea, “incluye la erradicación de estas semillas de naturalización” (McLaren, 2012, p. 34; García, 2023, p. 22; Salinas y Santamaría, 2023, p. 57).

Freire encuentra una causa de esta esquizofrenia generalizada en el ejercicio de autoridad y de poder en la educación neoliberal: “La forma de ejercer la autoridad y la pedagogía produce la crisis, mientras que se culpa a la ‘mediocridad’ de los estudiantes por el fracaso de la educación” (Freire y Shor, 2014, p. 148). Los criterios de éxito y fracaso han hecho mucho daño a un sistema educativo modelado a partir de una sobredeterminación empresarial neoliberal que tiende a nulificar contenidos educativos que fortalezcan la libertad, la justicia social y la solidaridad: el axioma de la libre empresa se traduce en individualismo narcisista egocéntrico. La opresión y sumisión se vuelven elementos cardinales de un currículum oculto que cada vez se hace más explícito: “Las pruebas, la disciplina, los castigos, las recompensas, la promesa de trabajo futuro son considerados los motores de la motivación, alienados del acto de aprender aquí y ahora” (Freire y Shor, 2014, p. 22).

El fracaso de la educación en México no tiene que ver solamente con los profesores - como nos vendieron en el modelo por competencias de Enrique Peña Nieto (2012-2018)- ni con los estudiantes -como en el modelo conductista, por objetivos (años ochenta y hacia atrás)- sino con el sistema educativo en sí, con la forma de ejercer la autoridad y lo que se entiende por educación, didáctica y pedagogía, y la forma como pide este sistema que la ejerzan los profesores. Pasado y presente van configurando formas socio-históricas de repensar un modelo educativo que tiende a generar subjetivaciones acrílicas y sumisas, el actual modelo de “La Nueva Escuela Mexicana” dista mucho de reorientar el rumbo educativo emancipador y se diluye en consignas políticas contra “la derecha neoliberal” sin abrir cauces de autocreación social emancipatoria real.

Mientras “el esquizoanálisis se propone deshacer el inconsciente expresivo edípico, siempre artificial, represivo y reprimido, mediatizado por la familia, para llegar al inconsciente productivo inmediato” (Deleuze y Guattari, 1973, p. 104), la pedagogía crítica en su encuentro con formas minoritarias de saber-hacer también se propone destrabar el nudo entre educación,

praxis y política, para liberar fuerzas, potencias, derivas que puedan sortear la represión del deseo y la alienación educativa en aras de otras producciones deseantes y libidinales de subjetivación. En este contexto, la pedagogía crítica revolucionaria (término creado por Paula Allman) resulta ser “multifacética y múltiple” desde una perspectiva emancipatoria progresista, pues “también ofrece una interpretación alternativa de la historia del capitalismo y las sociedades capitalistas” (McLaren, 2012, p. 45). Es necesaria una cooperación entre docentes y autoridades, “desarrollo de políticas y prácticas antirracistas, antisexistas y antihomofóbicas, políticas igualitarias destinadas a conseguir efectos educativos equitativos, independientemente de la clase social, la raza, el género o la orientación sexual” (McLaren, 2012, pp. 10-11).

Pedagogía crítica y esquizoanálisis posibilitan en su encuentro análisis e intervenciones transversales, materialistas y polivalentes. La crítica a la autoridad va de la mano de la crítica a Edipo en tanto autocrítica creativa y creadora de otras formas de subjetivación. De tal forma que posibilita subjetivaciones maquínicas, moleculares, micrológicas, productivas. Según los pensadores franceses “se trata de principios prácticos como direcciones de la cura” (Deleuze y Guattari, 1973, p. 115), subjetivaciones libres que puedan agenciar la producción de las máquinas deseantes y otras formas de construir el ámbito socio-político colectivo. Por fortuna en la materialidad de las prácticas educativas y en algunos estratos de la sociedad se anidan siempre potencias disidentes que están clamando por “reactivar formas de resistencia real y efectiva” (Giroux, 2004, p. 167). Estudiantes y maestros tienen siempre dentro de sí posibilidades latentes de aprender otros conocimientos y “formas de cuestionamiento que les permitirán examinar críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia formación” (Giroux, 2004, p. 62). Pedagogía crítica y una pedagogía que vincule la enseñanza y el aprendizaje con la finalidad de educar a los estudiantes para que “afronten riesgos en las continuas relaciones de poder, y para que perciban un mundo, que todavía no existe, para alterar los fundamentos de raza, clase social y sexo sobre los que la vida es vivida” (McLaren,

1997, pp. 76-77). Libertad y autonomía y autocreación van de la mano en prácticas y procesos educativos emancipatorios: “Debemos evitar que nos interpreten como si estuviéramos pensando que primero deberíamos educar a las personas para que sean libres, para después transformar creativamente la realidad” (Freire y Shor, 2014, p. 257).

Habría que posibilitar que estudiantes y docentes tengan condiciones para provocar resignificaciones de la realidad desde la apertura de saberes y procesos inéditos. Ya Freire tenía claro que una educación progresista nunca puede “castrar la dignidad del educando, su capacidad de oponerse, e imponerle un quietismo negador de su ser” (Freire, 2012, p. 40). Desde la infancia es preciso estimular la necesidad de autonomía o de autoafirmación del sujeto para que sea capaz de trabajar por su propia libertad. La educación es un proyecto dinámico que se desliza como una tabla de surfing, hay un magma creador en todo proceso y en toda práctica de aprendizaje que enfatiza que los seres humanos somos proyectos y estamos proyectados en y desde el mundo. La educación en tanto praxis liberadora implica un juego creador de retroalimentación entre “la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2005, p. 90; Peña-Palma, Terán-Serna, Gil-Torres y Tafur-Osorio, 2021, p. 99; Figueroa, 2023, p. 29; Arévalo, 2021, p. 10; Pacheco, 2022, p. 33). No podemos mantenernos neutrales en los devenires mundanos, debemos hacer una lectura del mundo “que exige necesariamente la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte, su denuncia, y por la otra, el anuncio de lo que no existe” (Freire, 2012, p. 49).

Asimismo, la lectura crítica del mundo es ya un quehacer pedagógico-político emancipador que tiende a resignificar al sujeto y al mundo, supone intervenir en la reinención de sí y del otro. Para Freire la dimensión procesual, dinámica y creadora del acto creativo conlleva que utopía y praxis no son términos antitéticos como se suele concebir, por lo que considera que la pedagogía liberadora propicia pensamientos y acciones de resistencia alternativas frente al orden. De ahí que la pedagogía crítica movilice la imaginación crítica,

misma que implica la apertura de espacios disidentes en los que puede “ocurrir la desreificación, la desmercantilización y la descolonización de la subjetividad” (McLaren, 2012, p. 45).

Pedagogía crítica esquizo y subjetivaciones creadoras. Paradigmas estéticos y ecosóficos

La pedagogía crítica esquizo, título provisional a una empresa en ciernes, apunta hacia un campo de transformaciones en y desde la inmanencia y las prácticas de subjetivación creacionista. Así como la pedagogía tradicional ha descubierto la dimensión maleable y educable del ser humano y ha enterrado sus potencias telúricas de reconfiguración, asimismo, el psicoanálisis ha descubierto la dimensión deseante del sujeto del inconsciente sólo para reconducir sus fuerzas al orden establecido, por ende, la pedagogía crítica esquizo buscaría subrayar esas potencias telúricas y esas fuerzas y deseos que habitan en la inmanencia. Mientras que en el sistema mundo capitalista se perfila la consolidación de un combo que pone en interacción un modelo macro-fascista post-11 de septiembre de un estado preventivo que violenta derechos humanos y un modelo micro-fascista post-pandemia que genera subjetivaciones e intersubjetividades domesticadas y reaccionarias donde la alteridad, la diferencia y el disenso ingresan en la cultura de la cancelación y (auto)censura. En este escenario el espacio socio-digital se revela como un espacio pedagógico, donde las palabras, el escenario, los cuerpos y las imágenes contenidos en los materiales más mediáticos son portadores de ciertos significados, ideas y perspectivas que consolidan el orden imperante. Por doquier se enseñoorea un ánimo conservador fuertemente recalcitrante a macro y micro transformaciones creadoras. Los diálogos libres se van cercando cada vez más, se impone el lenguaje de la consigna y la captura. El diálogo libre, ya había sugerido Freire, constituye una exigencia existencial irrenunciable, pues constituye “el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado,

no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro” (Freire, 2005, p. 107). Por su parte, Deleuze había ya destacado la insurrección creadora que atraviesa el diálogo y la conversación libres y propicia una guerra de guerrillas con y contra nosotros mismos. Lo esencial son los intercesores, añade Deleuze, porque “sin ellos no hay obra. Pueden ser personas –para un filósofo, artistas o científicos, filósofos o artistas para un científico– pero también cosas, animales, o plantas como en el caso de Castaneda” (Deleuze, 1999, p. 200).

El diálogo, la conversación, el disenso crítico y creativo, son algunos de los elementos que efectúan prácticas y procesos emancipatorios, mismos que cada vez se vuelven más difíciles y escasos en un mundo uniformado donde se impone el pensamiento único. Se entroniza el pensamiento estandarizado como pensamiento hegemónico, “una pedagogía autoritaria, o un régimen político autoritario, no permite la libertad necesaria para la creatividad, y la creatividad se requiere para aprender” (Freire y Shor, 2014, p. 42). Se afirman subjetivaciones heteronormativas patriarcales capitalistas dominantes a la par que emerge una producción polifónica, heterogénea e insurrecta de subjetividades inéditas. La complejidad y la paradoja coexisten. Por ende, habría que posibilitar sujetos sociales y de aprendizaje que sean “capaces de repensar y a actuar de manera diferente acorde con sus posibilidades sociales y formas de vida singulares” (Giroux, 2004, pp. 254-255).

Desaprender, descolonizar, deseducar, desandar el camino transitado. La educación tiene sentido porque los seres humanos son capaces de des-programarse, de romper con toda rutina y orden establecidos: “La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo” (Freire, 2012, p. 47; Núñez, 2020, p. 61; Ortega, 2022, p. 277; Ortega y Villa, 2021, p. 148; Castillo y Arboleda, 2021, p. 39). Por tanto, resulta fundamental favorecer modelos y prácticas de aprendizaje que tiendan hacia otra producción de subjetividades en tanto focos de catálisis poético-existenciales susceptibles de

alterar la trama de subjetividades uniformadas y promover rupturas activas, procesuales “en el seno de tejidos significacionales y denotativos semióticamente estructurados” (Guattari, 1996, p. 33; Montoya, 2023, p. 22; Gaitán, 2022, p. 36). En sentido análogo Freire ha dicho que “la educación liberadora es, fundamentalmente, una situación donde tanto los profesores como los alumnos deben ser los que aprendan, deben ser los sujetos cognitivos, a pesar de que sean diferentes” (Freire y Shor, 2014, p. 60).

Profundizando en las propuestas sociopolíticas, Guattari enfatiza la producción de subjetividad como heterogénesis maquínica, es decir, como autocreación libre y soberana rica en componentes heterogéneos e innovadores. De ahí la importancia de promover otros paradigmas educativos estéticos y ecosóficos que puedan fortalecer la autocreación y los procesos y prácticas de singularización poética. La emergencia de nuevos paradigmas estéticos y ecosóficos tiende desplegar “una dimensión de creación en estado naciente” (Guattari, 1996, p. 126). Los nuevos paradigmas del conocimiento y de la educación tendrán que reforzar nuestra pertenencia al mundo natural y nuestra deuda con el mismo, a la par que tienden a desbloquearla imaginación crítica y mítico-poética que entraña el libre ejercicio de subjetivaciones creadoras. Al respecto, quizá lo primero que haya que vencer sea el deseo propio de (auto)alienación que conlleva el conformismo generalizado: “El discurso de la imposibilidad de cambiar el mundo es el discurso de quien, por diferentes razones, aceptó el acomodamiento, incluso para lucrar con él” (Freire y Shor, 2014, p. 274). La práctica docente crítica conlleva un juego creador entre el hacer y el pensar sobre el hacer, juego ontológico creador que favorezca otra producción de subjetividad y de mundo. La práctica docente debe ser también descolonizante. La pedagogía crítica incluye también un esquizoanálisis de la tecnología e industria en la educación, porque “la carne de nuestros sueños ha sido soldada al circuito electrónico de los aparatos de alta tecnología que reconducen nuestros deseos en función de los beneficios y las ventajas corporativas” (McLaren, 1997, pp. 112-128). Por lo

mismo tenemos que destacar la educación estético-artística como dispositivo de subjetivación creadora. El arte se replantea hoy como una potencia de desajuste, de transvaloración del ser humano y de su experiencia. Algunos pensadores como Adorno y Benjamin ya han destacado la politización del arte, misma que hoy se despliega como una política de lo sensible donde habría que repensar juegos de subjetivación no hegemónicos. Ya Walter Benjamin había observado en “La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica” el cuestionamiento radical de la idea de autor como pequeño demiurgo creador.

El arte es inherente al ser humano, desde la época de las cavernas hasta el último graffiti que se está haciendo en estos momentos en algún puente, el arte define lo humano. El replanteamiento actual del arte va de la mano del replanteamiento de la crisis de la modernidad. El descentramiento, desterritorialización del arte (para decirlo con un trabalenguas deleuziano) del arte contemporáneo nos conduce a una diseminación de las experiencias estético-artísticas. La emergencia de otras categorías de arte, lo abyecto, lo feo, lo siniestro da cuenta de la reconfiguración del arte actual. La experiencia de lo sin-nombre, presentación sin representación. Esa dimensión refractaria poética es inherente al arte mismo, al devenir del arte. Hay arte porque hay devenir humano. Hay arte, hay creación pura, hay potencia de autonomía y autocreación de sentido en los márgenes. Arte, pensamiento, educación, política y práctica clínica posibilitan la emergencia de un juego ontológico de subjetivaciones inéditas, justo ahí donde la dimensión estética y eco-política se engarzan en una nueva alianza de saberes y devenires atisbando otro mundo en el presente.

CONCLUSIONES

Recordemos que cuando se mira el abismo el abismo también nos contempla. Habría que convertirse en maestro de sí mismo, en un maestro que enseña aprendiendo, que comparte el arte del preguntarse y posibilitar los encuentros creadores.

Hoy más que nunca necesitamos un doble esfuerzo de conquistar la auténtica libertad como encuentro íntimo silente contemplador consigo mismo, pero también con el otro, siempre en compañía de una alteridad constituyente. Soledad y solidaridad no se contraponen, al contrario, se retroalimentan. La soledad solidaria no deja de ser solitaria, ni de estar acompañada. Potenciar ese caos inmanente para hacer una fiesta compartida, común, comunitaria. Potenciar otras prácticas, otros procesos otros devenires en y desde un juego incesante de subjetivaciones insurrectas, creativas, libres, pero siempre atentas al encuentro con el otro, al llamado ancestral de Gaia, la Madre Tierra. Las derivas rizomáticas de Gilles Deleuze y Félix Guattari posibilitan el encuentro con la diferencia en y desde el encuentro singular, posibilitan renovar una visión enriquecida de la pedagogía crítica. Pedagogía crítica y esquizoanálisis son campos heterogéneos de la experiencia humana, empero ambos aluden a líneas de fuga, descentramientos, desterritorializaciones capaces de cimbrar toda visión cerrada y sesgada del ser humano y de las prácticas sociales y de aprendizaje. Diferencia, alteridad y heterogeneidad son mucho más que nombres, son auténticos conceptos para repensar una alternativa seria frente a un modelo educativo neoliberal sobredeterminado por el sistema-mundo capitalista y su afán de disolución de toda diferencia o disonancia bajo una concepción curricular, una práctica educativa y una subjetivación estandarizadas. En suma, pedagogía, arte, política y pensamiento pueden reactivar otra visión del mundo y de sí donde se pueda fomentar otro orden más armónico, justo y solidario, el trabajo ya ha comenzado, pero también la cuenta regresiva del planeta.

Declaración de Conflicto de Interés

Los autores, Sigifredo Esquivel Marín y Moisés Meza Díaz, declaran formalmente que la investigación y la redacción del presente artículo, titulado "Pedagogías rizomáticas en los intersticios educativos. Notas sobre filosofía de la educación: entre pedagogía crítica, esquizoanálisis y paradigmas estéticos y ecosóficos", se realizaron en total ausencia de relaciones comerciales, financieras, institucionales o personales que pudieran ser interpretadas como un posible conflicto de interés que sesgara o influyera en los resultados, interpretaciones o conclusiones expresadas en este trabajo.

Declaración de Contribución de Autoría

Para la definición de las contribuciones se han seguido los criterios internacionales de taxonomía de roles de colaboradores (CediT):

Sigifredo Esquivel Marín: Conceptualización teórica principal, investigación y desarrollo conceptual del diálogo entre la pedagogía crítica, el esquizoanálisis deleuziano-guattariano y los paradigmas estéticos y ecosóficos. Redacción del borrador original y revisión crítica de los apartados correspondientes a las potencias de libre subjetivación y la crítica a la pedagogía oficial bancaria.

Moisés Meza Díaz: Conceptualización, investigación y análisis documental enfocado en las líneas de fuga, la pedagogía crítica latinoamericana y el pensamiento decolonial. Redacción del borrador original, integración y contrastación del aparato crítico, estructuración metodológica, revisión y edición final del manuscrito, así como la curaduría y verificación de las referencias bibliográficas.

Ambos autores han leído, revisado exhaustivamente y aprobado la versión final del manuscrito enviada para su publicación, responsabilizándose solidariamente de su contenido de forma pública.

Declaración de Uso de Inteligencia Artificial

Los autores declaran que durante la preparación, conceptualización, análisis textual y redacción de este artículo no se utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IA) ni tecnologías asistidas por IA para la creación o alteración sustantiva de los contenidos teóricos, argumentos filosóficos o conclusiones del manuscrito. El desarrollo analítico y reflexivo que vincula la pedagogía rizomática con el esquizoanálisis es producto exclusivo del trabajo intelectual de los firmantes.

REFERENCIAS

- Amariles, X. (2020). Un rostro con diversas voces. Contribuciones de las mujeres campesinas a una pedagogía intercultural crítica. Tesis de Maestría, Universidad de Antioquía, Colombia.
- Arévalo, M. A. (2021). Diálogos con Freire: transmisión, vínculo, cultura y pedagogía de la liberación. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Castillo, J. V. y Arboleda, O. (2021). La incidencia de la escolaridad en participantes del modelo educativo del Colegio San José de Soacha. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Coloma, P. (2022). Lo personal es político. El surgimiento del feminismo radical en Estados Unidos (1967-1970). Filanderas. Revista Interdisciplinar de Estudios Feministas, (7), 105-124.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1973). El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1999). Conversaciones (1972-1990). Valencia: Pre-textos.
- Figuroa, A. G. (2023). Filosofía de Paulo Freire y su resignificación curricular en Colombia. Revista Conrado, 19(91), 25-34.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gaitán, S. E. (2022). *La voz del territorio: La vocalidad llanera y el cuerpo cultural como expresión del territorio-existencial*. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Colombia.
- García, D. (2021). *Estrategias sustentadas en la comunicación no verbal para el mejoramiento de los procesos de enseñanza holística en básica secundaria de la institución educativa "Madre María Berenice"*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- García, C. (2023). *Análisis curricular del plan de estudios de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables: Aportes desde el ecofeminismo y pensamiento ambiental crítico*. Tesis de Ingeniería, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación* (6ª. ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Guattari, F. (1996) *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Meloni, C. (2020). *Maison occupée. Mutations onirico-politiques en temps de pandémie*. *Chimères*, 97(2), 242-254.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Herramienta.
- Millet, K. (1970). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.

- Montoya, G. P. (2023). Mitología Identitaria a Través de la Autobiografía Visual. Poner en marcha la subjetividad de la emergencia. Tesis de Licenciatura, Universidad Distrital Francisco José Caldas, Colombia.
- Núñez, A. (2020). Puntos de encuentro entre el enfoque pedagógico de Paulo Freire y la Educación en Derechos Humanos. *Revista Posgrado y Sociedad*, 18(1), 52-67.
- Ortega, P. y Villa, Y. P. (2020). La pedagogía crítica: sentires insumisos desde el devenir feminista. (pensamiento) (palabra)... Y obra, (26), 144-163.
- Ortega, P. (2022). El sol que abraza el porvenir: un homenaje a Marco Raúl Mejía. *Nómadas*, (56), 269-281.
- Pacheco, N. D. (2022). Antropotécnica, una Estrategia Metodológica Para Disponer Del Cuidado De Sí. Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Peña-Palma, C., Terán-Serna, J., Gil-Torres, Á. y Tafur-Osorio, M. (2021). Educación popular: una alternativa en la resolución de conflictos socioambientales. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (69), 99-119.
- Salinas, N. L. y Santamaría, L. A. (2023). Diseño de una Unidad Didáctica Basada en STEAM para promover la Motivación Intrínseca de las Estudiantes de 12 y 13 Años del Colegio Jordán de Sajonia, desde una Perspectiva Sociocrítica. Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
- Sánchez, A. (2021). Sostenimiento de un espacio comunitario con jóvenes en contexto de pandemia por covid-19. Trabajo micropolítico y psicología comunitaria. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Vázquez, A. y Rojas, I. R. (2018). El concepto marxista de ideología visto a través de: Villoro, Giroux, Trías y Gramsci. *Espacios públicos*, 21(53), 7-19.