

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

## Entre la Nueva Ruralidad y la Nueva Educación: Hacia un Contexto Reflexivo desde un Enfoque Pedagógico Crítico<sup>1</sup>

*Between the New Rurality and the New Education:  
Towards a Reflective Context from a Critical Pedagogical Approach*

David Montoya-Soto<sup>2</sup>, Diego Alejandro Muñoz-Gaviria<sup>3</sup>

**Tipo de artículo:** Artículo de reflexión **Recibido:** 27 de agosto de 2021. **Aprobado:** 03 de octubre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.53995/25390147.906>

Repetimos, el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre – mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones. (Freire, 1979)

**Resumen:** El presente trabajo se inscribe en la corriente de pensamiento crítico, que desde Karl Marx hasta Paulo Freire centra su interés académicos y políticos en la emancipación humana. Por ello, el siguiente escrito se dirige a la comprensión de la pedagogía y la educación en clave crítica, en especial en un contexto rural, en donde se hacen necesarias nuevas prácticas emancipatorias. Es así como para la tradición crítica el conocimiento solo se legitima en tanto práctica de la libertad, es decir, en tanto praxis transformadora de realidades opresoras. Construir conocimiento crítico, teoría crítica y no tradicional, como lo apunta Horkheimer (2003), es asumir el reto de cambiar las formas de vida con la intención de propiciar en todos los espacios, tiempos y prácticas que intensifiquen en el ser humano la conquista de su libertad, emancipación o autonomía.

**Palabras clave:** Formación, emancipación, pedagogía crítica, ruralidad, autonomía.

Como citar este artículo: David Montoya-Soto, D., y Muñoz-Gaviria, D. (2021). Entre la nueva ruralidad y la nueva educación: Hacia un contexto reflexivo desde un enfoque pedagógico crítico *Memorias Forenses*, 5, 67-74. DOI: <https://doi.org/10.53995/25390147.906>

1 Este trabajo hace parte de los desarrollos teóricos e investigativos de la línea de Pedagogías Críticas y Educación Rural del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Católica de Oriente (UCO) y del Semillero de Investigación en Pedagogía e Interculturalidad (SIPI) de la misma institución.

2 Periodista y Comunicador. Estudiante de las Licenciaturas en Lenguas Extranjeras y Filosofía en la Universidad Católica de Oriente (UCO). Coordinador del Semillero de Investigación en Pedagogía e Interculturalidad (SIPI). Correo electrónico: juanlinceo@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9169-8736> CvLac: <https://bit.ly/3fDog8J>

3 Doctor en Filosofía, magister en psicología y filosofía, especialista en contextualización psicosocial del crimen y sociólogo. Miembro del Grupo de Investigación: Servicio Educativo Rural (SER). Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Oriente. Correo electrónico: diegomudante@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0480-9723> CvLac: <https://bit.ly/3yGp1WL>

## **Between the New Rurality and the New Education: Towards a Reflective Context from a Critical Pedagogical Approach**

**Abstract:** This paper is part of the current of critical thinking, which from Karl Marx to Paulo Freire focuses its academic and political interest in human emancipation. Therefore, the following paper is directed to the understanding of pedagogy and education in a critical key, especially in a rural context. Where new emancipatory practices become necessary. Thus, for the critical tradition, knowledge is only legitimized as a practice of freedom, that is, as a transformative praxis of oppressive realities. To build critical knowledge, critical and non-traditional theory as pointed out by Horkheimer (2003) is to assume the challenge of changing the ways of life with the intention of propitiating in all spaces, times and practices that intensify in human beings the conquest of their freedom, emancipation or autonomy.

**Keywords:** Self-formation, emancipation, critical pedagogy, rurality, autonomy

## **Entre a Nova Ruralidade e a Nova Educação: Rumo a um Contexto Reflexivo a Partir de uma Abordagem Pedagógica Crítica**

**Resumo:** Este trabalho se insere na corrente do pensamento crítico, que de Karl Marx a Paulo Freire focaliza seu interesse acadêmico e político pela emancipação humana. Por esse motivo, a escrita a seguir se dirige à compreensão da pedagogia e da educação em uma chave crítica, especialmente em um contexto rural, onde novas práticas emancipatórias são necessárias. Assim, para a tradição crítica, o conhecimento só se legitima como prática de liberdade, ou seja, como práxis transformadora de realidades opressoras. Construir conhecimento crítico, teoria crítica e não tradicional, como aponta Horkheimer (2003), é assumir o desafio de mudar formas de vida com o intuito de promover em todos os espaços, tempos e práticas que intensifiquem no ser humano a conquista. de sua liberdade, emancipação ou autonomia.

**Palavras-chave:** Formação, emancipação, pedagogia crítica, ruralidade, autonomia.

## Introducción

---

En el siglo XIX, Marx (1979) postulaba como centro de la filosofía no miserable la lucha contra las opresiones, es decir, hacia todas aquellas realidades históricas que imposibilitan el despliegue de las potencialidades humanas, principalmente de aquellas relacionadas con su formación como humano y su ser genérico. Para este autor, claramente impactado por el humanismo griego y la ilustración alemana, el ser humano está llamado a hacer algo de sí y constituir su propia existencia como su obra de arte principal. En esta acción estética-ética de hacer de sí una obra de arte, el ser humano se va formando y aportando a la historia de la especie humana. El ser genérico sería este religar nuestras acciones estéticas y éticas en torno a nuestras vidas con el potencial de la especie, para devenir en lo que somos y en lo que podríamos llegar a ser.

Como puede notarse, estas ideas decimonónicas ya marcan un sentido en la teoría crítica: luchar por la constitución de un vínculo entre cada ser humano y su ser genérico. Ya en esos tiempos, el joven Marx veía con indignación cómo la sociedad de su época imposibilitaba dicha conexión. La sociedad configurada en la trama y en el drama de la nueva época burguesa-capitalista no sería un buen proyecto para la emancipación humana. De allí que procurar la unión del ser concreto con el ser genérico, solo pudiese darse en el capitalismo a través de su negación, de su resistencia y de su lucha a contra pelo.

Ya en el siglo XX, escuelas como la de Frankfurt postularán la pertinencia de continuar con el proyecto de Marx, ya denominado abiertamente como *teoría crítica* (Horkheimer, 2003), donde la crítica se ubica como el motor de la producción del conocimiento. Ser críticos implicaría al menos tres ejercicios básicos: desplegar una crítica ideológica a las maneras en que se configura la actual

sociedad, esto es, una crítica política que devela y lucha contra los poderes hegemónicos; desarrollar una crítica inmanente que sería una autocrítica a los sistemas de pensamiento, principalmente la crítica epistemológica a los conceptos; por último, una crítica terapéutica que sería una autocrítica del sujeto, una crítica formativa centrada en la confrontación con las propias formas de vida. Por ello, y siguiendo a Marx y a los Frankfurtianos, no podríamos proponer una crítica al mundo si primero no pasa por nosotros mismos.

Pensadores latinoamericanos, como Freire (1985), radicalizarán esta tradición crítica: poniendo como base la lucha contra la opresión en las cotidianidades de pueblos y personas en condiciones de miseria y despojo. Para este pedagogo, la teoría crítica y su interés emancipatorio solo devienen en formas de lucha concretas cuando están al servicio de los oprimidos, y la manera en que se ponen a su disposición es haciendo de la educación una manera de humanizarnos con base en la defensa del derecho de nacimiento de todas y todos: llegar a desplegar nuestras potencialidades humanas.

Fundamentado en los anteriores aportes, este texto intentará en las siguientes páginas sustentar este supuesto: la educación rural solo tiene sentido en la perspectiva de un proyecto humanizador como educación crítica. Para ello, se tendrán en cuenta los siguientes temas:

- Primero, un esclarecimiento de los conceptos pedagogía y educación, para (y desde esta claridad pedagógica) poder proponer una forma de entender críticamente su relación.
- Segundo, una aproximación a lo rural y sus implicaciones biopolíticas en la configuración de sociabilidades y subjetividades.
- Por último, la tematización de la educación rural en sus corrientes críticas.

## La Necesaria Diferenciación entre Pedagogía y Educación

Entender la pedagogía como campo de saber, ubica su quehacer en el ámbito de la construcción de conocimientos en torno a la educación y la formación. Para el maestro Wulf (2000), esta manera de enunciar lo pedagógico ha tenido un amplio y detallado desarrollo en la tradición pedagógica teutona, dado que ya desde inicios del siglo XIX la denominada ciencia de la educación alemana había establecido la centralidad de las preguntas por la educación y la formación como temas académicos de gran complejidad, desde los cuales podrían desprenderse praxis pedagógicas conjuntas. Es decir, quehaceres sobre la humanización del ser humano que se despliegan en todas las esferas de la vida social, no solo en la escuela.

A comienzos del siglo XIX el conocido movimiento filosófico y pedagógico neohumanista, encabezado por autores como Hegel, Humboldt, Schleiermacher, Herder, Goethe, entre otros, había postulado la centralidad académica de generar un debate en torno a la educación y la formación. Sus tesis centrales giraban en torno a la importancia de una idea de educación que fuera más allá del adoctrinamiento, siendo por ello vital en el componente educativo la incitación hacia la autonomía de los sujetos. Para estos pensadores, la diferencia entre educación y adoctrinamiento radica en que la primera es una relación social que parte de la asimetría para configurarlas de forma futura, mientras la segunda pretende perpetuar la asimetría como forma de control social. De allí que para las posturas políticas Estado-céntricas, principalmente del despotismo ilustrado, fuera tan funcional el adoctrinamiento escolar.

La idea de educación neohumanista, expresada en enunciados como: educación general, educación humanista, educación para la autonomía, se centraba en el reconocimiento histórico de la praxis socializadora humana y de su intención de abrir el horizonte de sentido de los sujetos y de despertar en ellos la voluntad para la formación y la libertad. Por ello, la idea de una educación que impulsara a la autodeterminación a partir de los elementos que daba la cultura, pero con la pretensión de ir más allá de esta. La relación educación-cultura era tema de vital importancia para estos intelectuales, ubicando en el concepto de educación la intención de la

incitación, y en el de cultura la experiencia histórica y socialmente acumulada.

Es de resaltar que esta relación era vista como una dinamización de lo humano, tanto educación como cultura daban cuenta de la dinámica del espíritu, de su creatividad constante. Para la ciencia de la educación alemana, este movimiento y sus intentos de reforma educativa sentarán las bases disciplinares-académicas de la *pedagogía de las ciencias del espíritu*, un tipo de pedagogía que centra su comprensión de la educación y la formación en las herencias hegelianas, humboldtianas y herbartianas.

De igual manera, la idea de formación del neohumanismo y de la pedagogía de las ciencias del espíritu asume la tesis hegeliana de la formación como el paso en el sujeto: de su "en sí" a su "para sí". Un proceso pedagógico, mediante el cual el sujeto se gana a sí mismo, trasciende la naturalización de su vivencia para llegar a tener un trabajo constante sobre la propia existencia. En este sentido, la tradición de la idea de formación alemana (*Bildung*) comprende al ser humano como una tarea constante, en la cual el sujeto habrá de hacer algo de sí, con base en lo que los otros han hecho de él. Esta concepción será claramente expuesta en el texto de Herbart: *Bosquejo para un curso de Pedagogía* (1836-1841) como formabilidad, o habilidad de los seres humanos de darse forma a sí mismos. Posteriormente, será Gadamer quien sintetizará esta idea de *Bildung* como un ganarse el sujeto a sí mismo, recordando las tesis de Plotino de hacer de sí una escultura.

En efecto, no podría haber formación sin educación, su diferenciación conceptual no implica una desvinculación en la praxis humana, pero sí pone en el centro de la reflexividad pedagógica, el reconocimiento de la doble implicación de la condición humana: hacer de sí algo (formación) desde los influjos recibidos por la cultura (educación).

Podría decirse, siguiendo la historia de conceptos de autores como Vierhaus y Koselleck, que el siglo XIX alemán es el siglo de la formación, dado que este concepto permitirá la configuración de una relativa

autonomía de la pedagogía, la centralidad del estudio de las relaciones educativas y la importancia de la defensa de la autonomía del sujeto.

Estas reflexiones acerca de la educación y la formación son la base epistémica del campo disciplinar de la pedagogía. Sustentando así la producción de saber en estas dos problemáticas: antropológicas y pedagógicas. No es extraño que, en esta tradición pedagógica, luego en el siglo XX, *la ciencia empírica de la educación* y *la ciencia crítica de la educación* también centre su analítica en estas cuestiones. En el primer caso, desde las bases positivistas, allí se explican la educación y la formación como derivaciones pedagógicas de bases biológicas y psicológicas del comportamiento humano. En el segundo, desde la teoría crítica, en donde se comprenden la educación y la formación como emancipación, una perspectiva política que reivindica en el ser humano su quehacer constante. Lo disciplinar, siguiendo a los profesores Runge et al., (2015), hace alusión a la producción teórica, investigativa y reflexiva de un saber. El campo disciplinar de la pedagogía será la producción de un saber experto en torno a la educación y la formación. La pregunta que queda es: ¿hasta qué punto un saber orientado a la práctica como la pedagogía, consigue sustentar su hacer en lo disciplinar?

Este interrogante, que comparte la pedagogía con otros campos como la medicina y la ciencia jurídica, ha acompañado la estructuración moderna de la pedagogía. Desde inicios de la modernidad se le ha demandado a esta un saber práctico, capaz de atender las contingencias y exigencias que la sociedad industrial ha desplegado en torno a la constitución de subjetividades, acordes con su proceso civilizatorio, a saber: la generación de ciudadanos, trabajadores y consumidores.

Ya desde el siglo XVII, la aparición de la escuela y su ulterior consolidación en el siglo XIX, demandó a la

pedagogía un tipo de saber técnico acorde con las exigencias de la creación de subjetividades estatales y mercantiles. Este tipo de demandas constituyeron el campo profesional de la pedagogía, un campo que, junto con las otras profesiones liberales, se edificó para ocuparse de las tareas de la modernidad, de allí el título del trabajo del profesor Pineau: ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo" (2001). Este ocuparse es lo que identifica el campo profesional; además, esta crítica a la reducción de lo profesional moderno a lo instrumental, se ve presente en las obras de Humboldt, de Herbart, de Marx, de Nietzsche, de Benjamín, de Freire, entre otros. Todos estos autores comparten la tesis de que la profesionalización subsume el profesar y la producción de saber a una respuesta instrumental a las demandas del mercado capitalista.

La doble implicación de la pedagogía como campo disciplinar o problematizador y profesional o instrumental, marca la principal contradicción y tensión de su estructuración como campo. Mientras que lo disciplinar reta y resquebraja las convenciones históricas, lo profesional reclama mayor adaptación funcional; mientras lo disciplinar implica transformación, lo profesional se queda en la reproducción. Esta tensión se hará evidente en las tesis de los neohumanistas, a propósito de las posturas de Wilhelm von Humboldt acerca de la inconveniencia de una educación profesionalizante y la pertinencia de una educación general-humanista. Esta tensión se hace presente en el tema aquí abordado, dado que la mirada hegemónica a la educación rural es de carácter técnico-instrumental o reproductor, dejando en la subalternidad las miradas disciplinares críticas. Este exceso instrumental ha naturalizado una idea de ruralidad negativa, y servido a la defensa de una urbanidad como cierre civilizatorio humano.

## Lo Rural y sus Implicaciones Biopolíticas

---

En el tránsito del siglo XVIII al XIX con la emergencia de la moderna sociedad industrial, se intensifica en Europa, y posteriormente en todo el globo terráqueo, el modelo urbano-industrial como idealidad del progreso humano. Con el triunfo de la sociedad burguesa se dispone como horizonte de la realización social, política y económica de la humanidad el modelo urbano. En efecto será en la sociedad burguesa donde las grandes ciudades empezarán a tener sentido. La creación de grandes concentraciones de población en torno a la producción y consumo de mercancías caracterizará esta urbanidad burguesa. Como consecuencias de estas grandes concentraciones poblacionales y sus implicaciones higiénicas, educativas, disciplinarias, políticas, policivas, morales y jurídicas se empezarán a gestar unos procesos civilizatorios tendientes a las regulaciones de sujetos y poblaciones en aras de permitirles la cohabitación en estos espacios urbanos. Dicho proceso de civilización puede comprenderse a grandes rasgos como la urbanidad burguesa (Elias, 1987).

La urbanidad burguesa se establece como una codificación moral y policiva de lo que deberá hacer y ser un ciudadano, un habitante de la ciudad. Es a estos procesos que Foucault denominará como biopolíticos; en cuanto pretenden generar disciplinamiento no solo en el sujeto particular, sino también en grandes masas poblacionales (Foucault, 2007). Los antiguos dispositivos disciplinantes derivados de monasterios, palacios y guarniciones militares ahora se democratizan y se difunden a las masas poblacionales que no son religiosas, aristócratas o militares. Todos los miembros de la ciudad deberán comportarse de manera adecuada o según los ideales antropológicos y morales de la urbanidad. Ser un buen ciudadano va tejiéndose entre el ser productivo, el ser consumidor y el ser individualista que la sociedad burguesa requiere. Urbanizarse es acomodarse a las formas de vida de la sociedad capitalista.

El siglo XIX será la muestra de la expansión de esta urbanidad que irá rápidamente desplazando formas de vida rurales. Quedando rezagadas en la idea de progreso burgués, en donde no se tienen

en cuenta a los campesinos y a los derrotados aristócratas feudales. Mientras la urbanidad implicaría biopolíticamente: progreso; y la ruralidad sería sinónimo de atraso. En esta división simbólica, las ciencias sociales, como la sociología y la antropología, tendrán un papel fundamental en la configuración de una ideología urbana industrial. Para estos científicos sociales la urbanidad sería la representación más correcta de la modernidad. Mientras la ruralidad sería la manifestación de la premodernidad. No es de extrañar que autores como Durkheim y Spencer defiendan la urbanización e industrialización como progreso social. Así las cosas, la ruralidad devendrá por su negatividad en la muestra de lo que biopolíticamente no se podría ser: comunitarios, conservadores, aislados, poco productivos, solidarios, etc.

En contra de esta lectura, existe una propuesta de la ruralidad como alternativa civilizatoria a la decadencia urbana, autores como Spengler (2002) y Heidegger (2007) expondrán sus tesis en el contexto europeo sobre la importancia de formas de vida más centradas en la ruralidad y sus comunitarismos, viendo en la individualidad y tecnificación urbana una amenaza a la condición humana. En otras lecturas, los nacientes estudios poscoloniales como los de Said (2004) despliegan su crítica a la doble negación que implica hablar de ruralidad en sociedades colonizadas. Una doble negación que parte de la clasificación de las sociedades y sigue con la clasificación de los territorios, generando la siguiente matriz colonial-urbana: el ideal sociológico sería la sociedad colonizadora urbana, su foco inicial de expansión es la sociedad colonizadora rural, en donde su primer nivel de colonialismo es la sociedad colonizada urbana y, por último, como expresión del mayor atraso posible la sociedad colonizada rural. Para estos estudios, la principal lucha decolonial es por reivindicar la dignidad y potenciar este último tipo de sociedades.

También existen los estudios comunitarios latinoamericanos, con autores como Zibechi (2007) y Fals Borda (2007), que defienden de las sociedades colonizadas rurales sus maneras de organización comunitarias, sus alternativas y resistencia al mercado

y sus socialismos raizales. El *ethos* comunitario será la principal forma de lucha rural contra la colonización urbana, industrial-capitalista. Marcando así un panorama alentador frente a las conexiones entre la nueva ruralidad y una nueva educación.

Finalmente abordaremos algunas concepciones pedagógicas y políticas de la educación rural en sus dos vertientes: como educación rural reproduccionista o como educación rural crítica.

## La Educación Rural en sus Corrientes Críticas

Enunciadas las implicaciones biopolíticas de esta concepción de ruralidad, es claro que lo urbano se propone unidimensionalmente como ideal de progreso y modernidad; y por negación, lo rural deviene en representación de atraso y premodernidad. Dos condiciones que se intentarán "erradicar" en la configuración mundial del sistema mundo capitalista (Wallerstein, 2010).

Desde los presupuestos de la ideología urbana moderna-industrial, pensar en la educación rural tiene dos significaciones que en lo sucesivo se nombrarán como educación rural reproduccionista. En primer lugar, una educación rural reproduccionista que asume, desde enfoques coloniales e imperialistas, lo rural como formas de relacionamiento social signados por la barbarie que han de ser erradicadas por nuevos procesos civilizatorios. Aquí, la educación sería las maneras de socialización "primitivas" que reproducen la "barbarie rural" y que han de ser erradicadas por vía colonial. En este sentido, la educación rural sería los procesos de socialización premodernos que habrán de ser reemplazados por los urbano-moderno-

En segundo lugar, una educación rural reproduccionista que se propone como estrategia civilizatoria prourbanidad, que al negar la educación rural existente, se despliega como una manera camuflada de educación urbana. En esta lógica, la educación rural sería la estrategia educativa impuesta para la modificación de los procesos de socialización premodernos.

En estas dos significaciones de la educación rural reproduccionista, la educación queda reducida a la negación de las maneras de socialización propias de las comunidades rurales, imponiendo como solución final la "erradicación" de las formas de vida no urbanas y colonizando con las formas de socialización que reproducen el orden moderno-

industrial.

En contra de esta concepción reproduccionista de la educación rural, existe una concepción alternativa denominada en este trabajo como educación rural crítica. La tesis básica de esta perspectiva es la defensa de las formas comunitarias rurales como alternativas civilizatorias a la decadente civilización urbana, moderno-industrial.

Uno de los trabajos centrales para fundamentar esta perspectiva crítica de la educación rural es el texto del maestro Freire *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1979), una obra que ubica claramente la pertinencia de la educación rural en clave crítica. Para ello, el pedagogo establece la distinción entre la extensión y la comunicación. La extensión sería la base político-pedagógica de la educación rural reproduccionista, donde la idea es imponer o dictar una concepción de mundo. La comunicación o diálogo es la propuesta político-pedagógica de la educación rural crítica, es decir, una educación rural en las que las dinámicas sociales las trabajan los y las involucradas en un contexto específico.

En resumen, la educación rural crítica está fundamentada en la pedagogía y teoría crítica, por ello, se distingue epistemológica y políticamente de la educación rural reproduccionista, basada en la tecnificación y colonización urbana de lo rural. Esta educación rural crítica reivindica la praxis comunitaria existente en las poblaciones rurales como alternativa a la decadencia del modelo urbano-industrial capitalista. Esta decadencia se evidencia en fenómenos como: el incremento del individualismo, la reducción de las relaciones sociales a relaciones de explotación, la pérdida del sentido de la vida, el empobrecimiento, la sobre explotación de la naturaleza, entre otros.

## Conclusiones

---

Pensar hoy la educación rural en clave crítica implica, como ya se ha argumentado, retomar las perspectivas éticas, políticas y académicas desarrolladas por pensadores como Marx y Freire. El primero, en el campo amplio de las ciencias sociales y humanas, en sus debates con la economía política inglesa, el socialismo utópico francés y el idealismo alemán. El segundo, desde el campo pedagógico y sus discusiones con posturas alienadoras o bancarias de la educación. Los dos proponiendo, como gesto fundamental de la crítica, un compromiso radical con los más sufrientes, con los oprimidos y desarraigados del mundo.

Las implicaciones filosóficas y pedagógicas de esta postura crítica en la educación rural pueden identificarse en temas como: una resignificación de la educación que va más allá del adoctrinamiento o domesticación social, proponiendo como

alternativa la educación como práctica de la libertad o una educación para la emancipación. Una reconfiguración de lo rural en la lucha simbólica contra sus acepciones ideológicas peyorativas, expresadas en su reducción a lo primitivo, arcaico, inculto o salvaje; y en la defensa de una ruralidad como alternativa civilizatoria a la instrumentalidad y cosificación urbana-industrial.

Por lo anterior, el enfoque pedagógico crítico de la nueva ruralidad y educación se inscribe en una perspectiva emancipatoria comprometida con las luchas de los sufrientes y en apertura a nuevas configuraciones sociales y educativas que trasciendan los reduccionismos de la actual sociedad urbana industrial y de la actual educación bancaria.

**Conflicto de intereses:** los autores manifiestan no tener ningún conflicto de intereses.

## Referencias

---

- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo De Cultura Económica.
- Fals Borda, O. (2007). *Hacia el socialismo Raizal*. Ediciones Desde Abajo.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Fondo De Cultura Económica.
- Freire, P. (1979). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Heidegger, M. (2007). *La pregunta por la técnica*. Ediciones Folio S.A.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Amorrortu Editores.
- Marx, K. (1979). *Miseria de la filosofía*. Editorial Progreso.
- Pineau, P. (2001). *¿ Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo"*. En P. Pineau, I. Dussel, y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Editorial Paidós.
- Runge, A., Garcés, J., & Muñoz, D. (2015). *La pedagogía como campo disciplinar y profesional*. Siglo Del Hombre Editores.
- Said, E. (2004). *Cultura e imperialismo*. (N. Catelli, Trad.). Anagrama.
- Spengler, O. (2002). *La decadencia de occidente*. Colección Austral.
- Wallerstein, I. (2010). *Análisis de sistema-mundo. Una introducción*. Siglo Veintiuno Editores.
- Wulf, C. (2000). *Introducción a la ciencia de la educación*. Universidad de Antioquia, ASONEM.
- Zibechi, R. (2007). *Dispersare el poder. Los movimientos sociales como poderes antiestatales*. Ediciones Desde Abajo.