



---

# Artículo Original

## Educación rural y desigualdades: Una mirada desde la perspectiva de interculturalidad<sup>1</sup>

Sergio Andrés Manco Rueda<sup>2</sup>

### ● Resumen

Poner la mirada en la situación actual de la educación rural en Colombia, remite a cavilar sobre la problemáticas que atraviesan la cuestión educativa en estos contextos. Algunas de ellas, tienen que ver con aspectos relacionados con el acceso a la escuela, las trayectorias escolares, los aprendizajes construidos y los contrapuestos entre lo mismo y lo común que habita en las propuestas pedagógicas sobre las cuales se fundamenta la escuela rural. Este artículo aborda la preocupación en torno a estas situaciones con el objeto de develar las consecuencias en términos de desigualdad social que traen consigo estas problemáticas. Además, está la intención pensar en la interculturalidad como perspectiva pedagógica que permita hacer frente a ellas, buscando así mitigar la reproducción de dinámicas sociales de subalternidad, negación, control, discriminación y otros matices que se entretajan para dar lugar a una desigualdad histórica a la que han estado sometidos las poblaciones rurales en Colombia.

**Palabras clave:** educación rural, pedagogía crítica, interculturalidad, saberes.

---

<sup>1</sup> Este artículo es derivado del proceso de investigación de tesis doctoral titulado *Solidaridad: relaciones en y desde las infancias, la interculturalidad y la enseñanza en la escuela rural*.

<sup>2</sup> Candidato a doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata - Argentina, Licenciado y Magister en educación. Coordinador de los programas de educación de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación en la Corporación Universitaria Lasallista. Miembro del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad – GIES en esa misma institución. Contacto: [semanco@lasallista.edu.co](mailto:semanco@lasallista.edu.co)



## Educação rural e desigualdades: uma olhe da perspectiva da interculturalidade

### ● Resumo

Para analisar a situação atual da educação rural na Colômbia, refere-se a abordar os problemas que atravessam a questão educacional nesses contextos. Alguns deles têm a ver com aspectos relacionados ao acesso à escola, trajetórias escolares, aprendizagem construída e contraste entre o mesmo e o comum que habita as propostas pedagógicas nas quais a escola rural se baseia. Este artigo aborda a preocupação com essas situações, a fim de descobrir as conseqüências em termos de desigualdade social que esses problemas trazem com elas. Depois, há a intenção de pensar o multiculturalismo como uma perspectiva educacional que nos permite enfrentá-los, procurando mitigar a reprodução da dinâmica subalterna social, a negação, controle, discriminação e outras nuances que se juntam para dar origem a uma desigualdade histórica para que as populações rurais da Colômbia foram submetidas.

**Palavras chave:** educação rural, pedagogia crítica, interculturalidade, conhecimento.

## Rural education and inequalities: A look from the perspective of interculturality

### ● Abstract

To look at the current situation of rural education in Colombia, refers to broaching about the problems that cross the educational issue in these contexts. Some of them have to do with aspects related to the access to the school, school trajectories, the constructed learning and the contrast between the same and the common thing that inhabits the pedagogical proposals on which the rural school is based. This article addresses the concern about these situations in order to uncover the consequences in terms of social inequality that these problems bring with them. In addition, the intention is to think about interculturality as a pedagogical perspective that allows us to face them, seeking to mitigate the reproduction of social dynamics of subalternity, denial, control, discrimination and other nuances that are interwoven to give rise to a historical inequality to the that rural populations in Colombia have been subjected to.

**Key words:** rural education, critical pedagogy, interculturality, knowledge.

## ● Introducción

Iniciamos esta reflexión destacando que en el país se han realizado esfuerzos por ofertar una propuesta educativa pertinente, con calidad y cobertura para el fortalecimiento de la educación rural y. Uno de estos casos, es en iniciado a mediados del siglo XX, época en la cual, ha tenido lugar el desarrollo de modelos educativos implementados en las escuelas rurales. Algunas de esos modelos han sido las “escuelas radiofónicas Sutatenza” en los años 50s, “la escuela nueva” en los años 60s, “la formación técnica agropecuaria a través de las “Concentraciones de Desarrollo Rural” en los años 70s y en los años 80s y 90s la implementación de modelos educativos flexibles, entre los que podemos encontrar los “Sistemas de Aprendizaje Tutorial” SAT, la “posprimaria” y otras experiencias como “la aceleración del aprendizaje” desarrollada en Brasil y la “telesecundaria” originaria de México que se incorporaron a la escuela rural para ampliar la cobertura educativa a jóvenes y adultos (Lozano, 2007, p. 131-132).

A pesar de estos atrevimientos pedagógicos, la educación en la ruralidad sigue estando atravesada por unas condiciones de desigualdad muy grandes, que según Ocampo (2014) se ven reflejadas en materia educativa en el “analfabetismo, rezago escolar y bajo logro educativo” (p.6). A esto se suman otras realidades como la limitación en las políticas educativas de una mirada que reivindique el reconocimiento de la diversidad cultural, política, económica y social del mundo rural colombiano, el bajo acceso y tránsito éxito por procesos de formación secundaria y media articulados a las educación superior, las restricciones en el saber pedagógico de algunos maestros para desempeñarse en el contexto rural, la homogeneidad curricular condicionada por las pruebas externas y otras problemáticas educativas que si no son analizadas y enfrentadas, lo que harán es reproducir la desigualdad social en los territorios y los sujetos del campo.

Esta mirada crítica a las posiciones, lugares y condiciones que han ocupado los campesinos en el sistema educativo escolar, amerita poner el énfasis en primera instancia en lo relacionado con el acceso a la educación. Si la educación es un derecho fundamental y además posibilita avizorar los rostros de la nuevas generaciones y sociedades que vendrán, entonces ¿por qué en Colombia existe tanta precariedad en el sistema escolar rural? será que acontece igual que en Argentina donde según Southwell (2016) “los campesinos fueron vistos como bárbaros, por ello, la educación se negó al ámbito rural, porque entendía que la civilización y el progreso estaba en las ciudades y el tipo de civilidad que ellas proveían” (p.54). Bajo esta mirada, parece ser que los sujetos que habitan los territorios rurales están clasificados y jerarquizados como un grupo humano marginal, atrasado y subalternizado, lo cual, ha conducido a crear unas condiciones de educación centralizada y con particulares especiales para este contexto.

Para profundizar un poco sobre esas particularidades, se observaron datos recolectados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2016) consignados en la encuesta para la calidad de vida realizada en Colombia en el año 2016. En este informe se desmantelan algunas desigualdades en el acceso a la educación entre lo rural y lo urbano. Una de ellas tiene que ver con los años de escolaridad cursados, ya que mientras una persona del área urbana tiene un promedio de 10.5 años de escolaridad, una del contexto rural sólo alcanza 8.4 años. Esta realidad, se agudiza con otro dato de la misma encuesta, en el que se pone de manifiesto la desigualdad que existe entre lo rural y lo urbano en términos de asistencia escolar. Mientras en la zona urbana un 43.1% de las personas entre 17 y 24 años asisten a la escuela, en lo rural sólo un 24.3% de las personas de la misma edad lo hacen. Con estos datos, lo que se puede develar es una realidad de asimetría que manifiesta la marginalidad a la que ha estado y sigue sometida la población rural para acceder a una educación secundaria, media y profesional. Pareciera ser, que



para el mundo rural Colombiano, no hay cabida por el momento para favorecer lo planteado por Terigi (2008) como “todos a la escuela” (p.210). Acorde a lo sostenido por la autora, se puede decir que en Colombia aunque se vienen construyendo algunas acciones para ofertar una educación rural equitativa, aún no se logra, porque la escuela que hoy existe no es la misma para todos y no tiene las mismas condiciones. Como lo ponen en evidencia los datos, los campesinos aún están limitados para acceder a una educación media, y ni que hablar de la educación profesional ¿Cuántas universidades en el campo existen? ¿Qué posibilidades tienen los campesinos para formarse profesionalmente? Será que aún en la política sobre educación rural, está inmersa una concepción del sistema escolar fundada en el enfoque de la igualdad de oportunidades, que según Dubet (2011) “consiste en ofertar a todos la posibilidad de acceder a las mismas oportunidades en función de un principio meritocrático” (p.12).

Pero que sucede con los que no tienen el mérito ¿quedan marginados? ¿No tienen derecho de ir a una escuela que supuestamente es para todos! Además, dicho enfoque lo que hace es acentuar la inequidad a través de la competencia, la lucha individualista, la subjetividad apolítica y da lugar a una sociedad en la que se instala una dinámica de sálvese quien pueda.

## Punto de partida para la reflexión

Aquí hay una invitación a cavilar con respecto a lo que aprenden los educandos en la escuela rural, lo cual, se entreteje con las trayectorias educativas particulares que cada quien configura por su tránsito en la experiencia escolar, con las exigencias sociales, políticas y económicas que afectan la escuela, con las posiciones docentes sobre la igualdad y desigualdad educativa y otros matices que van atravesando el escenario educativo rural. Ahora la preguntar lo que convoca, es si basta sólo con que las personas accedan a la escuela o es

válido hacer el cuestionamiento por los modos en que se acompaña a las personas después de que acceden a la escuela rural, qué hace la escuela en lo que respecta a la trayectoria escolar de estas personas, pero qué hace también la sociedad y el entorno para su permanencia. Dichos cuestionamientos problematizan la realidad educativa en lo rural, porque pone en tensión todo aquello que se relaciona con la formación y justamente uno de esos asuntos, tiene que ver con el saber que construyen los educandos. En este sentido, pues valdría la pena interrogar esos saberes con preguntas como:

¿A qué intereses sirve este conocimiento?  
 ¿Quién queda excluido como resultado? ¿Quién es marginado? Pongamos esto en forma de otras preguntas: ¿Cuál es la relación entre la clase social y el conocimiento enseñado en la escuela? ¿Por qué apreciamos el conocimiento científico por encima del conocimiento informal? ¿Por qué los maestros usamos el «inglés estándar»? ¿Cómo refuerza el conocimiento escolar los estereotipos acerca de las mujeres, las minorías y la gente en desventaja? (Mclaren, 2005, p.268).

No es intención de este ejercicio dar respuesta a las preguntas enunciadas, éstas sólo se plantean para provocar una mirada más crítica sobre la educación rural, quizá muchos docentes rurales se hagan dichos cuestionamientos, pero quizá otros no. En la actualidad coexiste una diversidad de principios pedagógicos, antropológicos y sociológicos que sostienen la definición de los saberes que se enseñan y espera que se aprendan a través de la educación rural en Colombia. Lo que si puede advertirse es que esta heterogeneidad, está asociada con los sentidos que tienen los maestros en torno a lo que debe aprender el campesino, ya que algunos tendrán posiciones centradas en una decolonialidad del saber, es decir, en la reivindicación de modos otros de saber que no sólo sean los definidos históricamente por la ciencia moderna eurocentrada.

Por el contrario, los saberes que se establecen como finalidad formativa son aquellos que niegan otras epistemes y que instalan un conocimiento válido, lo cual, conduce a una restricción para comprender la multiplicidad de experiencias humanas. Sea una u otra la postura del maestro, es necesario advertir que una educación rural que niegue los saberes de los propios campesinos, que se empeñe en imponer una cultura supuestamente superior a la cultura del mundo campesino a partir de la de la enseñanza de saberes alejados de las realidades rurales, estará condenando a las poblaciones rurales al desarraigo, a la invisibilización de la diversidad y por ende a la reproducción de la desigualdad epistémica, la cual, se convierte en la entrada para seguir desplegando y afianzando la recolonialidad o encadenamiento del pensamiento bajo una sola mirada del mundo. Ante esta problemática, se invita a que la educación rural rompa en términos de Terigi (2008) "con la homogeneidad de la escuela" y construya propuestas pedagógicas con saberes que posibiliten la comprensión del mundo desde la diversidad (p.212) o en clave de lo que plantea Walsh (2009) que sean proyectos educativos que reivindiquen los saberes marginados y excluidos históricamente como lo han sido los de la población campesina de Colombia, que según la Ocampo (2014) está constituida por grupos humanos específicamente de minorías étnicas como son indígenas, afrodescendientes y raizales (p.22).

Lo propuesto hasta acá, no tiene sino una intención que consiste en hacer frente desde la interculturalidad a la desigualdad epistémica que ha imperado en los saberes enseñados en la escuela rural, la cual, puede tener opciones de transformación a través de lo definido sobre las ecologías sociales:

Estas buscan volver en presencia lo ausente, lo blanqueado y lo invisibilizado, no como una forma de volcar la lógica del opresor oprimido, sino como una manera de reconocimiento

y de relación equitativa y justa entre las diversas experiencias y prácticas sociales, develando la multiplicidad y la diversidad de esas experiencias humanas, bajo esta lógica, emergen la ecología de los saberes (legitimación de los saberes y ciencia producida en terrenos diferentes a lo hegemónico) ecología de las temporalidades (reconocimiento de otros tiempos desarrollados por otras culturas que hacen parte de la contemporaneidad) ecología de los reconocimientos (reconocimiento de las diferencias iguales) ecología de las trans escalas (recuperación de lo local no como efecto de la globalización hegemónica) ecología de la productividad (recuperación y valorización de sistemas alternativos de producción) y se proponen como mecanismo de reconstrucción de la dinámica social, cultural, política y económica (Santos, 2006, p. 79 -82).

Los saberes que se desean enseñar en la escuela rural no responden sólo a los posicionamientos de los maestros, estos son curricularizados a partir de un ejercicio de poder que implica la movilización de los intereses fundados en ámbitos políticos, económicos y sociales. Desde esta lógica, y en perspectiva intercultural, los saberes escolares están determinados bajo una relación patriarcal, es decir, que se definen de arriba hacia abajo, por lo general en Colombia son instancias gubernamentales a través de las "guías de aprendizaje" las concretan los saberes a enseñar. Además, en el mundo rural, son muy pocas las veces en que la comunidad se reúne para discutir, reflexionar y decidir sobre los saberes que deberían curricularizarse, porque como lo sostiene Terigi:

No es permanente la participación familia y comunidad, lo cual evidencia una separación de estas dos instituciones sociales con la escuela, si bien en ocasiones se pide la opinión de la comunidad y la familia, esta tiene escaso impacto sobre las decisiones que se toman en los programas educativos (2008, p.216).



Siguiendo lo planteado por la autora, se puede sustentar que los currículos de la escuela rural quizá sean desiguales, especialmente, porque en muchas ocasiones se desvalorizan las perspectivas de los menos favorecidos. Además, para que se configure una verdadera “justicia educativa” (Terigi, 2008, p.214).

Entonces, no basta sólo con una oferta y cobertura escolar, ni con estrategias pedagógicas diversificadas y flexibles, ni con un currículo que represente lo simbólico. Adicionalmente, se requiere de una construcción curricular de los saberes en y de abajo hacia arriba, tal como lo propone la perspectiva de interculturalidad, en la que sean las comunidades marginadas las que a través del “reconocimiento, el diálogo de saberes y la negociación cultural” (Mejía, 2015, p.32) definan los saberes que los une, que se convierte en lo común y que deben estar representados en el programa educativo a implementarse.

Pero en una propuesta educativa rural, no sólo se debate aquello que tiene que ver con los saberes a enseñar. También, se pone en juego las finalidades formativas, los propósitos, el ser humano a formar y la sociedad a favorecer. Estas apuestas formativas en la actualidad son condicionadas por los intereses de organismos internacionales (Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y otras) los cuales, crean mecanismo de control y seguimiento a la educación como lo son las pruebas externas ¿Tendrán estas pruebas la magia para evaluar todo lo implica la formación y educación de una persona? Estas evaluaciones no son una excepción para las poblaciones campesinas, en los resultados de éstas, la escuela rural en Colombia queda ocupando una posición de inferioridad, al menos así lo muestran los datos de las pruebas saber 11 realizadas en 2011:

### Puntaje Pruebas Saber 11 de jóvenes SISBÉN

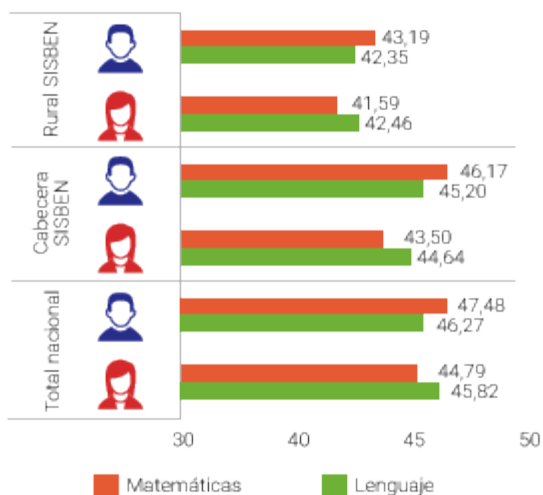


Tabla 1. Puesto Pruebas Saber 11 de jóvenes SISBÉN

	Puesto
Total Nacional Hombre	481
Hombre Cabecera SISBÉN	514
Hombre rural SISBÉN	592
Total Nacional Mujer	518
Mujer cabecera SISBÉN	554
Mujer rural SISBÉN	611

Fuente: Ramírez et al. (2013) con base en datos de Saber 11, 2011.

Como se observa en la gráfica, los educandos de las poblaciones rurales ocupan puestos inferiores tanto en hombres como en mujeres. Pero lo que se pone en duda con estos datos, es el grado de alcance de las metas de formación propuestas por la escuela rural. Será qué las pruebas exigen unas finalidades formativas y las escuelas rurales tienen otras apuestas, las cuales no son tenidas en cuenta en evaluaciones externas como éstas que son homogéneas y descontextualizadas. O más grave aún, en estos resultados se pone en duda el trabajo del maestro.

Posiblemente emerjan otras preguntas para seguir problematizando esta realidad, pero lo que sí es seguro, es que en Colombia los resultados de las pruebas se han venido manejando como una cultura del estatus, incluso el enfoque de la meritocracia se ha apoderado de dichas evaluaciones externas. Esto se ve reflejado en el programa “Ser Pilo Paga” del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual, asignan becas para que aquellos educandos que saquen los mejores puntajes en dichas pruebas cursen estudios profesionales. Bajo esta lógica la pregunta que surge es ¿Cuántos educandos de escuelas rurales acceden a dichas becas? Quizá algunos por meritocracia obtengan este beneficio, pero ¿Qué sucede con los otros? No será qué el enfoque que permea este mecanismo lo que hace es visibilizar una aparente igualdad de oportunidades desde una perspectiva de la resiliencia, en la que son pocos los que cumplen sus sueños y la vida que desean vivir y muchos los que siguen condenados a una condición de desigualdad.

Se reitera que la situación se agravaría en la medida en que la escuela y el mundo rural no tengan en términos de Dubet (2015) “Autonomía Pedagógica” (p.95) para pensar desde los “jurados ciudadanos” (p.88) los matices sociales, políticos, culturales y económicos que se entretajan en el juego de poder que implica construir un proyecto formativo, que posibilite romper con las cadenas de la desigualdad educativa y social.

En complemento de lo anterior, se hace necesario agudizar la mirada para traer a colación otro mecanismo de poder, como son las políticas educativas, que en muchas circunstancias camuflan intereses e ideologías económicas y políticas que arraigan desde sus discursos el proyecto colonial-moderno y por ende la desigualdad. Para contextualizar esto, hay que mencionar que en Colombia, la educación rural es responsabilidad del estado, esto puede evidenciarse en la encuesta de calidad de vida DANE (2016), en la cual, queda consignado que el 97.1% de la población rural asiste a establecimientos educativos oficiales. Con esta realidad descrita se puede decir que la población rural tiene una igualdad civil, la cual, queda manifestada en las leyes que proclaman la educación como derecho de todo ciudadano.

Para hacer posible la igualdad, se le atribuyó al estado la responsabilidad de crear los mecanismos para hacer realidad la igualdad social declarada en lo civil, la escuela, fue una de las estrategias para lograrlo, para desarrollar la ciudadanía, por ello ofrece gratuitamente los medios de educarse (Southwell, 2006, p.51).

Pero ¡Dicha gratuidad y garantía de igualdad qué implica! ¿A qué se debe renunciar a cambio de tener acceso a la educación? quizá esa apuesta por la igualdad exija la renuncia a lo propio, a la diversidad, a la autonomía y la solidaridad, ya que son otros los que definen con la intención de igualar, que es lo deseable y lo correcto que debe hacer la escuela rural, esos otros son aquellos organismos internacionales que en las políticas sobre educación plasman sus intereses y apuestas sociales. Dichas directrices educativas que siguen la estructura de arriba hacia abajo son incorporadas en las políticas de educación por parte del estado Colombiano, las cuales, a su vez empiezan a permear el sistema escolar rural, por ello, cada que llegue a la escuela un nuevo programa o estrategia educativa habrá que preguntarse por la concepción de ser humano y sociedad que habita en dichas propuestas, buscando así develar todo mecanismo de poder que esté en contra de la igualdad social.



## ● Conclusiones

Partiendo de una perspectiva intercultural, la invitación se hace para que la escuela rural no caiga en la trampa que trae consigo aquellos discursos inmersos en las políticas sobre el multiculturalismo o interculturalidad funcional, los cuales atraviesan hoy el sistema escolar rural. No se puede olvidar que dicho discurso, consiste “en permitir el diálogo y la tolerancia pero no el cuestionamiento sobre la desigualdad social, cultural, política y económica” (Walsh, 2009, p.9), por ende, bajo este enfoque jamás se refundará las estructuras sociales que reproducen la desigualdad, porque lo que se persigue es que no se cuestionen los dispositivos de poder que mantienen la asimetría social y cultural. En términos del poder libidinal, lo que buscan estos discursos es:

Modelar la totalidad de la psicología de los individuos, de tal manera que cada cual pueda construir reflexivamente su propia subjetividad sin necesidad de oponerse al sistema. Antes que reprimir las diferencias, como hacía el poder disciplinar de la modernidad, el poder libidinal de la posmodernidad las estimula y las produce. (Gómez, 2000, p.94)

En la actualidad los dispositivos de poder ya no pretenden disciplinar y controlar para crear sociedades homogéneas, por el contrario, buscan insistentemente producir las diferencias y dar libertad para ello. Sin embargo, esto se convierte en un mecanismo de recreación o reinención del proyecto moderno colonial, porque sutilmente a lo que va dando lugar esta estrategia, es a la configuración de un individualismo y aislamiento social en el que se pierde el sentimiento por los lazos sociales.

En este sentido, lo que se persigue como fin es la fragmentación social, la cual, permitiría desplegar una serie de acciones que reproducirán un orden social en el que siempre estará presente la desigualdad. Por esta razón, la escuela rural debe

estar muy atenta a esos discursos que atraviesan algunas políticas educativas, que si bien parecieran ser muy interesantes, hay algunos de ellos como el del multiculturalismo que dista demasiado y va en contravía de la solidaridad como uno de los fines del sistema educativo rural. Para Dubet (2015) “la intensificación de las desigualdades procede de una crisis de las solidaridades” (p.11), es decir, de un desapego de los lazos sociales que llevan a las personas a desear la igualdad de todos, incluida la de aquellos a quien no se conoce.

Acorde a este planteamiento, se puede decir, que si en la escuela rural se cambia la solidaridad como fin formativo por la meritocracia, lo que sucedería es que el mundo rural Colombiano y los sujetos que allí habitan, correrían el riesgo de mantener la desigualdad social y educativa a la que han estado sometidos. Si no se quiere que esto acontezca, se debe seguir luchando por afianzar con mucha más fuerza en el sistema educativo rural aspectos pedagógicos que bajo la perspectiva intercultural implican como lo propone Jesús Aldo Sosa Citado por (Southwell, 2006),

una pedagogía del tránsito que refleja su posición política y social, vinculada al trabajo partiendo de su realidad concreta de lo que ocurre en el medio, de la relación con los hogares, de la situación social y económica de los habitantes, de la discusión y planificación en conjunto con los niños sobre las normas y la disciplina colectiva y de una concepción del maestro como protagonista de la educación capaz de realizar cambios y no responder ciegamente a lo establecido (p.63).

Ya para terminar, se sugiere que los aspectos relacionados con la desigualdad educativa no se limiten sólo a lo que pasa adentro de la escuela, lo que cual queda manifestado como lo sostiene Vassiliades (2016) “al bajo rendimiento escolar, la inasistencia, la sobre edad y el abandono escolar” (p.124-127). Esta problemática requiere ampliar la mirada, agudizar los sentidos y construir relaciones entre lo que acontece en la escuela y lo que se



da por fuera de ella en los ámbitos culturales, políticos, económicos y sociales.

## ● Referencias Bibliográficas

- Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 88-98). Buenos Aires: CLACSO.
- Dubet, F. (2015). *Solidaridad ¿Por qué preferimos la desigualdad? aunque digamos lo contrario*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2017). *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de las oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la contribución social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*(57), 117-136.
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mejía, R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Para Juanito revista de educación popular y pedagogías críticas*(8), 22-34.
- Ocampo, J. (2014). *Saldar la deuda histórica con el campo: Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde le Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales / Unidad de Post Grado.
- Southwell, M. (2006). La Tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el rio de La Plata. En P. Martinis, & R. Patricia, *Igualdad y Educación. Escritura entre dos Orillas* (págs. 47-79). Buenos Aires: Centro de estudios multidisciplinares.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículo único, el aula estandar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio, & G. Diker, *Educación: posiciones acerca de lo común* (págs. 209-221). Buenos Aires: Del Estante.
- Vassiliades, A. (2016). Posiciones docentes y construcciones en torno de lo común frente a la desigualdad en Argentina. *Foro educacional*(27), 121-140.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista (entre palabras)*, 3, 1-29.