Invisibilización cognitiva y social de los niños y niñas campesinos, un fenómeno a la colombiana

Carlos Ariel Cuellar Cuellar*

Resumen

Este capítulo aborda la invisibilización cognitiva y social de los niños y niñas rurales en Colombia, desde una perspectiva ruralocéntrica que cuestiona la dicotomía urbano-rural. Este fenómeno se contextualiza en el panorama sociocultural colombiano, donde los niños rurales son marginados debido al desinterés sistémico y los prejuicios culturales. La investigación subraya la importancia de reconocer a los niños rurales como poseedores de conocimientos, especialmente desde la perspectiva del Conocimiento Ecológico Local, y critica la visión homogeneizadora de la infancia que prevalece en los discursos académicos tradicionales.

Palabras clave: infancias, campesinado colombiano, ruralidad, invisibilización, reconocimiento.

Introduccion

La presente reflexión académica adopta una postura ruralocéntrica, que reconoce a los habitantes rurales como protagonistas y no como espectadores. Al mismo tiempo, se distancia de la dicotomía urbano-rural o viceversa, para centrarse en el reconocimiento específico del niño rural campesino. Este es considerado poseedor de un conocimiento vinculado a la categoría de *Conocimiento Ecológico*

* Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE-UD), con énfasis en Educación en Ciencias de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Local[1] (Berkers, *et al*. 2000), a partir de una realidad nacional caracterizada por el desconocimiento y la invisibilización[2] del campesinado colombiano. Asimismo, se recurre a la categoría de *infancias* (en plural) como un escenario posible para reconocer la existencia de múltiples formas de ser niño o niña.

Este trabajo busca evidenciar una realidad de la sociedad colombiana: la invisibilización cognitiva y social de los niños y niñas campesinos. Este ejercicio reflexivo es necesario y aporta a los avances del proyecto de investigación doctoral titulado *Conglomerado de relevancias: ideas de niños y niñas sobre los árboles. Un estudio de caso: la clase de Ciencias del quinto grado, Escuela Rural Chinia (Fómeque, Cundinamarca, Colombia)*, el cual se adelanta en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Se presentan cuatro apartados: 1) infancias en plural, un escenario de reconocimiento para los niños campesinos, que plantea las infancias en plural como escenario de visibilización de la niñez rural campesina; 2) encuentros y desencuentros: la educación rural y los niños y niñas campesinos, que evidencia la tensión entre la realidad de la escuela rural y la desconexión con las comunidades donde está implantada; 3) entre sombras y penumbras: una invisibilización en cascada, el cual ofrece una panorámica acerca de la iniquidad social del campesinado colombiano; y 4) ¿invisibilización social y también cognitiva?, que pone de manifiesto el reto de la valoración de los conocimientos propios.

Infancias en plural, un escenario de reconocimiento para los niños campesinos

La infancia es asumida como un constructo social, producto de diferentes componentes que están en un proceso constante de reconfiguración en un tiempo y

1 El conocimiento ecológico tradicional también se entiende como formas de conocimiento ambiental tradicional, indígena, ecológico local y popular. Este ha sido definido como "un cuerpo acumulativo de conocimientos, prácticas y creencias que evoluciona a través de procesos adaptativos y es transmitido mediante formas culturales de una generación a otra acerca de las relaciones entre seres vivos, incluyendo los seres humanos, y de los seres vivos con su medio ambiente" (Reyes, 2009).

2 El término *invisibilización* es empleado con frecuencia en las ciencias sociales para referirse a los mecanismos culturales que buscan omitir la presencia de determinados grupos dentro de la sociedad. La invisibilización afecta directamente a grupos históricamente subordinados, como las mujeres, los pueblos no europeos y las personas que están fuera de la matriz blanca, entre otros. Estos procesos suelen estar estrechamente vinculados con mecanismos destinados a imponer la superioridad de un grupo social sobre otro, tales como el racismo, el sexismo, el eurocentrismo, la homofobia y los procesos de discriminación en general (Goffman, 1986).

espacio determinados. Esta perspectiva hace explícita la existencia de diversas infancias, conforme a esas particularidades. Según García[3] y Gallego[4] (2011), "algunos autores sugieren que la infancia es una construcción social, una realidad construida, que se configura y reconfigura a partir de elementos culturales, históricos, políticos y sociales" (p. 18).

En este mismo sentido, Colángelo, citada por García y Gallego (2011), afirma que "la infancia no representa lo mismo ni es vivida de la misma manera en todos los grupos humanos" (p. 18). Así, podría plantearse que la infancia, como categoría académica, permite diferenciar un estadio psicológico y biológico del ser humano para nombrar esta etapa de la vida. Para los efectos de esta reflexión, la infancia se asume como un medio para reconocer la diversidad de vivencias y formas de vida durante este periodo en particular.

De esta manera, se busca observar otras infancias, producto de nuestra propia emergencia y construcción social como colombianos. Estos "otros", marginales e históricamente invisibilizados, fuera de los sistemas sociales dominantes, son el punto de partida para el reconocimiento de las infancias rurales colombianas:

> la construcción social de la infancia, en clave moderno-colonial, permitiría profundizar concepciones, percepciones, imaginarios que, sobre esas infancias otras (indígenas, campesinas, afro descendientes, abandonados, guerreros, trabajadores), han sido producidos alrededor de mentalidades y relatos que se cristalizan en el tiempo. (Amador, 2013, p. 84)

Es relevante señalar que, en la ruralidad colombiana, de geografía diversa, cohabitan múltiples infancias: niños y niñas afrodescendientes, raizales, palenqueros, indígenas, neoindígenas, migrantes de origen venezolano; hijos de asalariados rurales vinculados a los agronegocios; hijos de migrantes urbanos que buscan una nueva relación con la naturaleza alejándose de las ciudades y metrópolis. También están presentes niños desplazados por la violencia, niños vinculados a la guerra y, por supuesto, niños y niñas campesinos.

En esta dinámica de posibilidades, si el niño forma parte de un grupo humano determinado, como por ejemplo los indígenas, existirán unas infancias indígenas que reflejen la diversidad de estos grupos humanos. Asimismo, se contemplan las infancias campesinas, procurando un reconocimiento a los "niños y niñas rurales campesinos", dado que estos importantes actores sociales son objeto de

3 García Botero, Gloria Esperanza. Licenciada en Educación Especial, Magíster en Educación. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

4 Gallego Betancur, Teresita. Licenciada en Educación Especial, Especialista en Planeación Educativa. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

una doble negación por parte de la sociedad colombiana: por ser niños y niñas, y por ser campesinos y campesinas.

En medio de un país diverso y pluricultural, las infancias-niñeces son variadas, como lo señalan García y Gallego (2011):

> En tanto las múltiples infancias —niñeces— son una verdad innegable, es prioritario que los agentes educativos hagan una lectura crítica y reflexiva de los contextos de desarrollo en el que viven los niños y las niñas, de manera que respondan de manera creativa y significativa a la complejidad y diversidad cultural que configura nuestro territorio. (p. 24)

Vista la categoría de la infancia en singular, se presenta un escenario homogenizante, en el que las subjetividades de los niños y niñas campesinos se diluyen, sin configurarse desde la diversidad cultural que les atañe:

> El problema es que una vez instituida como categoría, "la" infancia tiende a homogeneizar y enmascarar una gran variedad de experiencias de vida por las que atraviesan los niños/as concretos/as, experiencias que justamente tienen que ver con la diversidad cultural y la desigualdad social. (Colángelo, 2003, p. 5)

Retomando a Colángelo[5], desde la propuesta de las infancias en plural, se plantea la posibilidad de recuperar un potencial sociohistórico de esas infancias diversas:

> La infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones socio-históricas. De este modo, tal vez, comencemos a hablar de "infancias", plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja. (Colángelo, 2003, p. 7)

De esta manera, se propone un escenario hacia el reconocimiento de los niños y niñas campesinos, partiendo de la apropiación que estos tienen del espacio. Esto les permite ser valorados desde sus componentes culturales, históricos y políticos, asumiendo su diversidad y desdibujando su inexistencia.

5 Colángelo, María Adelaida. Antropóloga argentina, Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Encuentros y desencuentros: la educación rural y los niños y niñas campesinos

Al configurar un escenario de trabajo en pro de la valoración del conocimiento ecológico local, referido a los árboles de niños y niñas campesinos, resulta pertinente establecer un diálogo con lo que se considera educación rural. Esto tiene como fin delimitar y situar esta problemática, atendiendo a la demarcación geográfica y a la educación rural entendida como aquella que se produce en un espacio no urbano, una tensión conocida como la dicotomía urbano–rural.

Esta reflexión asume la educación rural desde una postura ruralocéntrica, lo que permite reconocer a los habitantes rurales desde sus propias identidades. Al respecto, Roser Boix Tomás puntualiza:

> La perspectiva ruralocéntrica estudia la situación, evolución y problemática de las zonas rurales a partir de la propia ruralidad, de los intereses de las personas que trabajan y viven en este medio. Es un planteamiento que pretende conservar la propia identidad, ni más ni menos importante que otro medio y ni mucho menos subordinado a cualquier otro. Los que abogan por esta perspectiva consideran que el mundo rural, de la misma manera que el urbano, está influenciado por otras estructuras y forma parte de un todo que está en movimiento y transformación constante. (Boix[6], 2003, p. 1)

Atendiendo a estas identidades, el presente acercamiento se centra en una población campesina específica. En este escenario particular, podríamos acercarnos a una "educación rural campesina" con referentes específicos relacionados con la visión del mundo, las prácticas culturales y la relación con la naturaleza. Se trata de una realidad social invisibilizada en el interior de la escuela y que constituye el punto de partida para indagar y rastrear estos conocimientos.

Aludiendo a Núñez[7] (2011), en el caso venezolano, la educación rural, entendida como aquella que se da en escenarios rurales, no conecta con las

6 Roser Boix Tomás es licenciada en filosofía y ciencias de la educación y doctora en esta última disciplina por la Universidad de Barcelona, donde es decana y profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Ha trabajado como maestra en diversas escuelas rurales de Cataluña, y ha centrado su investigación precisamente en las escuelas de ámbito rural y en el aula multigrado, marco en el cual ha coordinado varios proyectos de investigación internacionales. Tomado de: https://blog.vicensvives.com/roser-boix-la-escuela-rural-multigrado-lleva-a-usar-estrategias-didacticas-mas-activas/

7 Jesús Núñez UPEL-IPRGR, República Bolivariana de Venezuela. Doctor en Educación, profesor asociado de dedicación exclusiva de la UPEL-IPRGR. Coordinador del Doctorado en Educación del IPRGR. Candidato PPI. Miembro del Núcleo de Investigación, Educación, Cultura y Cambios (EDUCA). Es coordinador de la línea de investigación: Campesinos,

poblaciones; por el contrario, desconecta al sujeto de su contexto cultural. Según Núñez: "parece duro decirlo, pero la escuela rural venezolana ha servido para desarraigar al hombre del campo" (p. 104). La realidad presentada en el caso venezolano es similar al ámbito colombiano, considerando que la política pública nacional ha estado centrada en la cobertura mediante la flexibilización de modelos, dejando de lado el trabajo colectivo y mancomunado con las comunidades campesinas. Esta falta de reconocimiento político y social ignora, entre otros aspectos, la contribución de estas comunidades a la gesta de la escuela rural en todo el país.

En relación con el problema del desarraigo, se plantea una relación entre la cultura campesina y la escuela como una propuesta para trabajar en otros fines, diferentes a la desconexión y la negación del habitante rural campesino. Núñez (2011) señala que "los valores a fortalecer en las aulas tendrían que estar relacionados con la cultura, como el sentido de pertenencia, el amor a su grupo social, el reconocimiento de sus manifestaciones culturales y el respeto a las cosmovisiones campesinas" (p. 109).

Por su parte, el sociólogo Javier Corvalán[8] resalta la falta de pertinencia histórica de la escuela para las comunidades rurales y critica la falta de una especificidad o contextualización del proyecto educativo estatal, ofrecido en los campos de Latinoamérica. En la esencia de esta afirmación, está la crítica a la homogeneidad del proyecto escolar rural, basado y copiado desde contextos urbanos: "el trasfondo de esta aproximación está la crítica a la homogeneidad del proyecto escolar rural en relación con el urbano. Se encuentra presente aquí la crítica a las deficientes condiciones de la educación para la población rural" (Corvalán, 2006, p. 45). Corvalán expone el choque cultural que genera una escuela urbana, instalada en la ruralidad: "pero por sobre todo hay una crítica a la pertinencia de tal escuela en relación con la continuidad de la cultura de la población rural" (Corvalán, 2006, p. 45).

Partiendo de la dicotomía urbano–rural en la educación, podemos plantear que un problema nodal radica en la escasa pertinencia de la educación ofrecida en el campo, que denota un desinterés por parte de la escuela en "conectar" los conocimientos campesinos con los que allí se enseñan.

Educación y Ruralidad (CER). Se desempeña como profesor de pregrado y postgrado en áreas relacionadas con educación rural, antropología y ambiente. Tutor de trabajos de grado a nivel de maestría y especialización. Ha sido autor de artículos para revistas nacionales e internacionales. Tomado de: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/1420.

8 Javier Corvalán. Doctor en sociología por la Universidad Católica de Lovaina. Mágister en Sociología, Universidad Católica de Lovaina. Antropólogo, Universidad de Chile.

Lo señalado anteriormente puede comprenderse mejor desde una mirada ruralocéntrica, es decir, aquella que afirma que el mundo campesino tiene particularidades que le confieren una identidad propia. El problema de la educación rural, desde esta perspectiva, no consiste únicamente en asignar mayores recursos, nombrar más maestros o construir más escuelas. Aunque todo ello es importante, las consideraciones anteriores evidencian que se ignora la perspectiva cultural de los estudiantes y el reconocimiento de los niños y niñas campesinos como actores protagónicos de la educación rural colombiana.

Entre estos encuentros y desencuentros, se plantea el reto de una educación rural que se sintonice con los repertorios culturales de las poblaciones que impacta; que construya junto con las comunidades de base desde sus visiones del mundo y sus planes de vida, evitando así acrecentar la desigualdad y la marginación de estas poblaciones.

Entre sombras y penumbras: una invisibilización en cascada

Otro elemento fundante de la problemática sobre la invisibilización social y cognitiva de los niños y niñas campesinos se refiere al no reconocimiento del habitante rural en Colombia. Salgado Araméndez señala la exclusión del campesinado en la Constitución Política de 1991, donde los indígenas y algunas poblaciones afrodescendientes fueron reconocidos como sujetos de derecho. Sin embargo, esta condición fue negada para el campesinado, generándose un fenómeno de invisibilización generalizada por parte de la sociedad hacia esta población. El investigador alude a esta exclusión desde una postura tanto economicista como cultural:

> El campesinado y los pueblos rurales han desarrollado una lucha de siglos por el acceso y control sobre los recursos, la tierra y sus territorios. Los pueblos indígenas y afros han logrado conquistar legislaciones especiales que les confieren un estatus de ciudadanía acorde con su manera de interpretar culturalmente sus derechos, puestos en un lugar concreto, un territorio, sobre el cual tienen al menos jurídicamente control, es decir, ejercen territorialidad. Dentro de ello, la ley les otorgó titularidades especiales sobre los recursos, el territorio y la justicia. Ello no es así para el campesinado, desprovisto de reconocimientos elementales como el de ser sujeto cultural y del desarrollo. (Salgado, 2010, p. 21)

Evidentemente, la sociedad colombiana no reconoce al grupo humano que trabaja el sector primario de la economía nacional y que provee alimentos para toda la nación. Esto explica por qué asumir la existencia de los niños y niñas campesinos resulta una postura aún más difusa, que se diluye en esta situación.

Continuando con lo expuesto por Salgado (2010), esta negación social hacia el campesinado colombiano desvaloriza sus propios planes de vida. En el caso de los niños rurales campesinos, esta invisibilización endógena, e incluso autoimpuesta, los desconoce como poseedores y productores de un saber ecológico local. Este conocimiento es relevante a nivel mundial, ya que está asociado con la conservación del medio natural.

Esta invisibilización trae como consecuencia "un sujeto desvalorizado que suele no ser reconocido socialmente y sufre daño severo en la construcción de su propia subjetividad" (Salgado, 2010, p. 21). A su vez, acarrea una negación social que genera iniquidad y exclusión, dado que "el no reconocimiento social conduce a que la sociedad no avale procesos de redistribución de activos en su favor, constituyendo una doble falla que configura un cuadro de injusticia con el cual es tratado" (Salgado, 2010, p. 21).

Al respecto, el economista Carlos Salgado[9] y la politóloga María Ema Wills[10] proponen un análisis de la realidad nacional a partir de lo que denominan los tres nudos de la violencia en Colombia. Estos comprenden: una polarización social en el marco de una institucionalidad fracturada; articulaciones perversas entre las regiones y el centro; y el nudo de la concentración de la tierra, junto con un campesinado sin representación política. Este último aspecto es clave para abordar el desconocimiento de un actor fundamental en Colombia: el campesino.

Según Wills (2015), el campesinado reclama reconocimiento político y social como uno de los aspectos clave para alcanzar la paz. En el marco del *Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*, sostiene:

> El primer nudo que alimentó la guerra y que sigue sin resolver alude entonces al conflicto de tierras en Colombia que tiene como trasfondo un problema de representación y reconocimiento político de un actor, los campesinos, que, gracias a su apropiación recursiva de una geografía en los bordes del

9 Carlos Salgado Araméndez. Economista de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Medio Ambiente y Desarrollo de la misma universidad. Director de Planeta Paz. Ha sido profesor en la Universidad Complutense de Madrid; Universidad del Rosario; Universidad Tecnológica de Colombia y Miembro del Centro de investigaciones para el Desarrollo U.N.

10 María Emma Wills Obregón se graduó de politóloga en la Universidad de los Andes en 1983, adelantó estudios de maestría en ciencia política en la Université de Montréal, Quebec, y culminó sus estudios de doctorado en la Universidad de Texas en Austin, en el Institute of Latin American Studies. Se desempeñó como investigadora durante varios años en el Centro de Investigaciones y Educación Popular (CINEP), luego en el Departamento de Ciencia Política de la Universidad de los Andes y en el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia. Fue directora de la maestría en ciencia política del IEPRI y actualmente es directora del Departamento de Ciencia Política de la Universidad de los Andes.

> orden social nacional, desarrolló a lo largo de las décadas formas propias de vida asociativa. Esos campesinos y esas campesinas, que han sido capaces de recrear mundos en común en medio de circunstancias adversas, reclaman un lugar y una escucha en la esfera donde se adoptan las decisiones que conciernen su futuro. (p. 839)

En medio de esta negación social hacia el campesinado como grupo humano integrante de la sociedad colombiana, surgen sombras sociales que generan penumbras, bajo las cuales los niños y niñas campesinos se hacen invisibles. Esta invisibilización en cascada exige correr el telón de la indiferencia, despojarnos de prejuicios coloniales y establecer diálogos de reconocimiento. Asimismo, se requiere construir pedagogías de visibilización sensibles a la diversidad cultural de un país megadiverso como Colombia. Esto debe ir acompañado de acuerdos de convivencia para aceptar las diferencias y construir prácticas de sociabilidad y pervivencia.

¿Invisibilización social y también cognitiva?

De acuerdo con lo anterior, se identifica una problemática mayor que radica en el no reconocimiento del campesino. En este sentido, reconocerlos como productores de conocimiento resulta aún más complejo, especialmente cuando se alude al niño, visto desde la perspectiva occidental, como un ser en estado de minoridad e incompletud. En esta reflexión, los niños campesinos se asumen como poseedores y productores de *Conocimiento Ecológico Local*, entendido como un cúmulo de saberes relacionados con el mundo natural y la relación con la naturaleza. Este conocimiento es producto de experiencias de grupos particulares inmersos en contextos naturales y del entramado de relaciones sociobiológicas con sus ecosistemas de base.

Como consecuencia de esta negación social, ha surgido un fenómeno de invisibilización cognitiva, que conduce a una barbarie epistémica y genera violencia cognitiva, al instaurar un sistema donde solo un saber es considerado válido. Este fenómeno tiene sus raíces en el legado de la invasión europea a América, consolidado durante el periodo colonial. Según Quijano (2000), se dio una barbarie física y epistémica que configuró una subcultura campesina sin herencia ni raíces, resultado de la degradación de los indígenas y su posterior transformación en campesinos; "reprimieron tanto como pudieron, según los casos, las formas de producción de conocimiento de los colonizados, sus patrones de producción de sentidos, su universo simbólico, sus patrones de expresión y de objetivación de la subjetividad" (Quijano, 2000, p. 127). Pero esta represión hegemónica se expresó fuertemente entre las colonias americanas; "la represión en este campo fue conocidamente más violenta, profunda y duradera entre los indios de América Ibérica,

a los que condenaron a ser una subcultura campesina, iletrada, despojándolos de su herencia intelectual objetivada" (Quijano, 2000, p.127). De acuerdo con lo anterior, los saberes ancestrales fueron demolidos y, aún hoy, los conocimientos locales son vistos desde la misma óptica, con lo que se contribuye a una marginalización epistémica y a una violencia cognitiva tácita.

Esta situación también está relacionada con la creencia generalizada de que la lógica escolar, basada en el conocimiento científico, es la única correcta y válida, mientras que el conocimiento popular se considera simples creencias anticuadas y mitos que deben ser superados. Por esta razón, el interés de llevar "el progreso" al mundo rural ha reafirmado esta mirada logocéntrica a través de la escuela, que ha desempeñado un papel fundamental en esta empresa.

Por tanto, se hace necesario reconocer a la familia campesina y a los integrantes más importantes de esta estructura social: sus niños y niñas. En su cotidianidad, ellos son receptores de un cúmulo de conocimientos propios que la escuela ignora. Además, es esencial reconocer las prácticas pedagógicas de orden cultural que se desarrollan en el ámbito familiar y comunitario.

Se plantea la necesidad de un proceso de reconocimiento de la comunidad rural campesina, con un bagaje cultural específico y contextos familiares en los que se generan conocimientos que son invisibilizados y negados desde el propio marco jurídico colombiano. En este sentido, es fundamental abordar la gran tensión entre lo visible e invisible, entre lo que se reconoce y lo que se niega.

A manera de cierre

Retomando los tres elementos planteados inicialmente —el no reconocimiento del campesinado colombiano, la falta de pertinencia educativa en las zonas rurales y una barbarie epistémica de origen colonial que niega los conocimientos propios— y partiendo de la construcción social de la infancia desde una perspectiva de infancias en plural, este trabajo propuso el reconocimiento de los niños rurales campesinos desde una postura ruralocéntrica.

Como se mencionó, estos niños y niñas forman parte fundamental de un grupo social relevante en la sociedad colombiana: el campesinado. Son actores protagónicos de la educación rural y poseedores de conocimientos ecológicos locales de origen familiar y cultural. Este reconocimiento implica un acto de prudencia epistémica, empatía cognitiva y transgresión social en medio de una sociedad polarizada, altamente racista, clasista e invisibilizadora desde sus élites y oprimida desde sus bases.

Este trabajo constituye un aporte de resistencia y esperanza hacia un país en el que todos y todas podamos ser y existir.

Referencias

Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes, (37)*, 73–87. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064827007

Berkes, F., Colding, J. y Folke, C. (2000). Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management. *Ecological Applications, 10*(5), 1251–1262. https://www.jstor.org/stable/2641280

Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural, 1*(1), 1–8.

Colángelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Serie Encuentros y Seminarios*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf

Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación, (51)*, 40–79.

García, G. y Gallego, T. (2011). Una concepción abierta e interdisciplinaria de la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9*(2), 17–25.

Goffman, E. (1986). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.

Núñez, J. (2011). La educación rural venezolana en los imaginarios de los docentes. *Investigación y Postgrado, 26*(1), 91–128.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (p. 246). CLACSO.

Reyes-García, V. (2009). Conocimiento ecológico tradicional para la conservación: dinámicas y conflictos. *Papeles, (107)*, 39–55. https://es.scribd.com/document/342699071/Revista-Papeles-n-107-Especial-Memoria-de-la-especie-humana-pdf

Salgado, C. (2010). Procesos de desvalorización del campesinado y antidemocracia en el campo colombiano. En J. Forero (Ed.), *El campesinado colombiano* (pp. 45–68). Pontificia Universidad Javeriana.

Wills Obregón, M. E. (2015). Los tres nudos de la guerra colombiana. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. En *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas* (pp. 813–859). Ediciones Desde Abajo.