

---

Dossier

Introducción Dossier “Educación y arraigo en los territorios rurales de América Latina. Pedagogías colaborativas, re existencias y acciones colectivas para la construcción de futuros viables”.

---




 **María Amalia Miano**

LICH-UNSAM-CONICET, Argentina  
amiano@unsam.edu.ar

 **María del Socorro Foio**

UNNE, Argentina  
socorrofoio@gmail.com

 **Mónica Lizbeth Chávez González**

Universidad Nacional Autónoma de México,  
México  
mchavez@enesmorelia.unam.mx

 **Diana Cecilia Rodríguez Ugalde**

Universidad Pedagógica Nacional, México  
psic.diana.rdz.ugalde@hotmail.com

 **Natalia Ayelén Moleón Torres**

LICH-UNSAM-CONICET, Argentina  
nmoleontorres@unsam.edu.ar

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias  
Sociales

vol. 15, núm. 25, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 2250-6942

Periodicidad: Semestral

depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4765628013/>

Durante el año 2024, quienes coordinamos este Dossier, nos sorprendimos gratamente al recibir más de treinta trabajos en una mesa sobre educación rural que iba a tener lugar en el mes de noviembre de ese año en el marco del III Congreso Internacional de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martín. Ya

habíamos organizado mesas en las ediciones anteriores de este Congreso sobre esa misma temática, pero no habían tenido la repercusión que sí tuvo en esta tercera edición. Además, otra característica específica de 2024, fue que nuestro equipo quedó conformado con investigadoras de dos países distintos (Argentina y México), lo cual permitió que la Mesa y la temática tuvieran proyección internacional. Los trabajos que recibimos en esa ocasión se agruparon en temas como la formación docente y la didáctica plurigrado; el cierre de escuelas rurales; el pensamiento sobre el espacio en relación con la educación rural; la incorporación de métodos alternativos de investigación; pedagogías decoloniales y proyectos específicos para el ámbito rural. También, fue muy grato contar con todo un bloque dedicado a la pedagogía de la alternancia (debido a que algunas de nosotras nos encontramos realizando un trabajo de investigación colaborativa con estas escuelas), con experiencias de los Centros Educativos para la Producción Total de la provincia de Buenos Aires y de Escuelas de la Familia Agrícola de las provincias del Chaco y Misiones en Argentina.

Fue a partir de la rica experiencia de esa Mesa que pensamos en la propuesta de este Dossier, para recuperar los debates propiciados en ese encuentro y dar continuidad a la difusión y profundización de conocimientos sobre el campo de la educación rural. Los ejes propuestos para convocar a los trabajos apuntaron a pensar a la educación rural como un campo de disputas, donde podemos observar prácticas, pedagogías y experiencias que interpelan el actual modelo de acumulación por desposesión (Angus, 2014; Rotman et al., 2021) y de otras formas de disputa explicadas por el sistema colonial-moderno (Quijano, 1993) en los territorios rurales de América Latina. De allí la potencia política de pensar cómo lo educativo puede favorecer el arraigo de las familias, comunidades y colectividades rurales.

En su libro “Sistema educativo y educación agraria. Deriva e inclusión” (2014), María Cristina Plencovich desarrolla que la educación rural en Argentina se caracteriza por la heterogeneidad de su oferta educativa. Nos interesa destacar que este aspecto que se observa en la práctica, se reproduce también en cuanto a las diversas disciplinas y enfoques que actualmente se abocan a investigar sobre la educación rural. De allí también la diversidad de temáticas contempladas en los trabajos que componen este Dossier.

En Argentina, según la Ley de Educación Nacional (LEN-26206/06), la educación rural es una de las ocho modalidades específicas contempladas para atender particularidades poblacionales y garantizar el derecho a la educación. Este marco legal habilita el desarrollo de formatos institucionales que se adecúen a las necesidades y particularidades de la población en edad de educación secundaria

que habita en los espacios rurales. Este aspecto normativo también contribuye a la heterogeneidad de la producción de conocimiento sobre la educación rural y al cuestionamiento sobre las tensiones y posibilidades de construir conocimiento situado.

En México, a diferencia del caso argentino, la educación rural no se reconoce como una modalidad específica dentro del marco normativo, sino que se aborda de manera transversal en la Ley General de Educación, en articulación con los principios de accesibilidad, universalidad, gratuidad, inclusión y atención a la diversidad establecidos en el Artículo 3° Constitucional. La política educativa para el medio rural en México se ha articulado a través de tres sistemas principales: 1) Escuelas Regulares e Indígenas, las cuales dependen de autoridades federales o estatales y otorgan atención a población monolingüe o bilingüe y representan una parte significativa de la oferta rural; 2) Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), creado en 1973, como el único sistema diseñado exclusivamente para poblaciones rurales pequeñas (menos de 100 habitantes); y 3) Telesecundaria y Telebachilleratos: iniciada a finales de los años sesenta para ampliar la cobertura en zonas rurales mediante lecciones televisadas, lo cual reduce los costos operativos y presenta altos índices de deserción. Además, se han implementado programas compensatorios como el PRONIM (Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes), diseñado para atender a la población infantil jornalera, y el PEM (Propuesta Educativa Multigrado) que ofrece materiales específicos para las escuelas donde un docente atiende varios grados (Rebolledo y Torres, 2019).

En México la educación rural da cobertura a más de 6.3 millones de alumnos de educación básica, quienes asisten a aproximadamente 127 mil escuelas, la gran mayoría en modalidad multigrado (Arévalo et al., 2023). Al igual que en otros contextos latinoamericanos, este aspecto normativo e institucional contribuye a la heterogeneidad de la producción de conocimiento sobre la educación rural, así como al sostenimiento de debates en torno a las tensiones y posibilidades de construir conocimiento en territorios atravesados por desigualdades históricas, diversidad cultural y disputas en torno al sentido de lo rural. Desde sus orígenes, la educación rural se ha desarrollado en contextos de alta marginación, dispersión geográfica y falta de recursos, lo que genera brechas significativas en el aprovechamiento escolar en comparación con las escuelas urbanas. Ha constituido una prioridad baja para las políticas públicas en este país, las cuales la han considerado históricamente como una versión deficitaria de la educación urbana. Además, se ha caracterizado por una tensión entre la centralización normativa, la carencia de un modelo pedagógico propio, la falta de recursos necesarios para cubrir las necesidades

materiales y pedagógicas, así como la compleja y desigual realidad del campo mexicano, el cual atraviesa fenómenos de violencia, precariedad económica y extracción capitalista (Rebolledo y Torres, 2019).

Para varios de los que nos acercamos al campo de la educación rural, los trabajos pioneros de Emilia Ferreiro sobre los procesos de lectura y escritura con niñas y niños de contextos rurales (Ferreiro, 1991; 2001) nos orientan sobre algunas problemáticas y quehaceres de la educación rural: la importancia de incorporar los contextos y saberes de los niños y niñas en los procesos pedagógicos, el potencial de tomar las propias producciones de los estudiantes como material didáctico y como datos de investigación, la importancia de plantear actividades concretas a partir de los resultados de las indagaciones, entre otras dimensiones. Contamos también con registros muy valiosos de docentes rurales como Fortunato Iglesias y las hermanas Olga y Leticia Cossettini, quienes cuentan de primera mano las implicancias de ser educador/a en los contextos rurales.

Durante la segunda mitad del siglo XX, son escasos los trabajos que abordan la cuestión de la educación rural en América Latina (Zamora Guzmán en Juárez Bolaños et al., 2020) y es recién a comienzos del siglo XXI que este campo comienza a enriquecerse desde el abordaje de distintas disciplinas abarcando temáticas muy diversas. Un ejemplo de este dinamismo y de la consolidación de este campo de estudios es la creación en el año 2014 de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), de la cual formamos parte varias de las coordinadoras de este Dossier. Es en el contexto de esa red que en los últimos años se han publicado algunas obras (*Educação rural na America Latina*, 2018; *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*, 2020; *Balance y Memoria de un siglo de educación rural en América Latina*, 2024) que dan cuenta de la vitalidad de la investigación sobre educación rural en Iberoamérica.

A través de la lectura de estos libros, podemos percibir algunas temáticas recurrentes de la educación rural en la actualidad: políticas educativas para la ruralidad; experiencias comunitarias, auto y co-gestivas de educación en la ruralidad; la problematización de la formación docente para los contextos rurales; la didáctica específica del plurigrado; el cierre de escuelas rurales a partir del desplazamiento de la población rural; el rol de las maestras rurales y las problematizaciones en torno al género; los procesos de identidad docente en la educación rural; las trayectorias y proyectos de futuro de las juventudes rurales; las transformaciones sociales, económicas y productivas de la ruralidad y su incidencia en las escuelas rurales; la interculturalidad y sus derivas didácticas y lingüísticas; aspectos vinculados a la salud de la población rural y las formas en que esto

ingresa a las escuelas rurales; las dificultades de educar en contextos de guerra, violencia y conflicto armado.

En este Dossier vamos a encontrar diez trabajos provenientes de Argentina, Bolivia, Colombia y México que abordan, desde distintos enfoques, las complejidades a las que se enfrenta hoy la educación en los territorios rurales de América Latina. Estos desafíos parecen residir en que se erige a la educación rural como un espacio que puede y debe confrontar los avances del modelo extractivista, contrarrestar el despoblamiento de los territorios rurales, albergar y hacer germinar saberes decoloniales y sostener trayectorias educativas de una población que se caracteriza por su movilidad. Hay dos grandes dimensiones para poder lograr estos desafíos que aparecen de forma constante en todos los trabajos. Por un lado, la relevancia de la participación comunitaria (involucramiento de las familias, los docentes, cooperativas, asociaciones civiles, técnicos, comunidades) en distintos aspectos de la institución educativa, incluso en la gestión de lo escolar y el diseño curricular. Por otro, la problematización constante sobre la pertinencia de los contenidos a los diversos -y en constante transformación- contextos rurales, incluyendo diversidades político-culturales y lingüísticas. La educación rural hoy debe implementar una pedagogía situada, un diálogo de saberes que incorpore las necesidades, epistemologías y proyecciones de vida de la población rural. Esto se asume como una tarea política, una forma de contrarrestar la homogeneización sociocultural, los estragos ambientales y el despojo asociado a la hegemonía del sistema capitalista de producción en los territorios rurales. Frente a esto se plantean otras formas de producción, de sociabilidad, de cuidar, como así también de enseñar y aprender.

Los trabajos que componen este Dossier van a abordar estos desafíos que se le presentan a la educación rural (en sus distintos niveles) a partir de documentar y analizar proyectos e iniciativas para mejorar la educación rural vigentes y discontinuados; procesos de formación docente para enseñar en la ruralidad; formas de autoorganización comunitaria para fortalecer la toma de decisiones; proyectos productivos y educativos que incorporan la educación ambiental y la agroecología (lo cual lleva a retomar el concepto de "justicia ambiental") y que incorporan la diversidad lingüística (lo cual lleva a postular el concepto de "justicia lingüística"); iniciativas desarrolladas desde universidades en colaboración con las comunidades rurales para proyectar el futuro del estudiantado rural. Estos trabajos dan cuenta de esos intentos, de esas concreciones, de las posibilidades y de las modificaciones que aún están pendientes; pero, sobre todo, dan cuenta de lo rural como un mundo diverso, vivo, complejo y poblado, que escapa a las dicotomías rural/urbano, irse del

campo/quedarse en el campo, contenidos escolares/contenidos extraescolares, comunidad/escuela.

La diversidad también está presente en las metodologías implementadas en estos trabajos, poniendo de manifiesto la convergencia de distintas disciplinas (antropología, historia, ciencias de la educación, lingüística, ingeniería) en el campo de la educación rural, tal como lo mencionamos más arriba. La etnografía prevalece como enfoque de investigación (lo cual resulta coherente con la articulación entre escuela y comunidad en los territorios rurales). También vamos a encontrar análisis de documentos de política pública, de planes de estudio e informes; observación participante en asambleas, talleres, festividades; entrevistas semi estructuradas; análisis sociolingüístico; historia oral en diálogo con revisión bibliográfica. Finalmente, algunas investigaciones complementan con técnicas menos convencionales, por ejemplo, “encuentros de diálogo con docentes y la comunidad”, análisis de intervenciones de docentes en foros de discusión, sistematizaciones colectivas y talleres con dispositivos lúdicos-pedagógicos y comunicacionales. De la misma manera en que se formula que la educación rural debe practicar una pedagogía situada, este repertorio de enfoques y técnicas tiene el resguardo de producir conocimiento situado que vuelve a la comunidad para fortalecer y potenciar la tarea educativa y política que se delega a la educación rural hoy.

Adentrándonos en los trabajos que conforman este Dossier, la contribución de Ana María Zoppi, “El conocimiento pedagógico en la praxis curricular. Reflexiones acerca de la Investigación Curricular desarrolladas para el Programa EMETA. Formosa. 1988”, describe el diagnóstico realizado en la post dictadura Argentina sobre el estado de la educación rural secundaria en la provincia de Formosa y la implementación del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria (EMETA) en dicha provincia. Se trató de un Programa nacional que se propuso modernizar la educación técnica agropecuaria, ampliando y adaptando la oferta educativa a las necesidades de las comunidades rurales. La autora, que ha participado del equipo de investigación curricular, trabaja a partir del informe final del Programa presentado en la provincia. Resulta interesante rescatar los debates que se daban en el campo educativo luego de la dictadura cívico militar de la Argentina y constatar la importancia otorgada a la participación e involucramiento de las familias, incluso en la construcción del currículum escolar. La siguiente cita elaborada a partir de los talleres que se realizaron en el marco del Programa con estudiantes, da la pauta de la desarticulación experimentada hasta ese momento entre los contenidos enseñados en la escuela rural secundaria y las realidades de las familias y estudiantes:

la escuela nunca los invitó a trabajar en su propia chacra de modo sistemático y coherente, nunca analizó (ni valorizó, por ende) las tecnologías que usan sus padres, nunca se preocupó por facilitar un análisis comparado de las condiciones de vida, que superara una mínima descripción subjetiva y superficial.

Destacamos esta cita ya que, como mencionamos más arriba, los demás trabajos que componen este Dossier, de una u otra manera vuelven a abordar los desafíos y potencialidades de una educación rural que implemente una pedagogía situada.

Es relevante la publicación de este trabajo en el marco del Dossier, ya que cuenta en primera persona y desde una mirada histórica un Programa diseñado para la educación rural. Más allá de su derrotero y discontinuidad, se trata de una experiencia ambiciosa que aún sigue siendo mencionada como un hito por varios actores en el trabajo de campo.

Hernández Barrios y Molina García ponen en el centro del debate la potencialidad de la autogestión comunitaria para desarrollar y sostener servicios educativos en los contextos rurales, prestando atención a una dimensión sumamente relevante para los procesos democráticos comunitarios, pero que ha sido muy poco abordada: la comunicación. En el trabajo titulado "Organización comunitaria como espacio de comunicación para la autogestión democrática en una escuela rural mexicana", presentan la labor de la Asociación Promotora de Educación Comunitaria en el contexto del CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) en México. Se trata de un organismo en el cual participan las familias organizadas de cada comunidad con el fin de desarrollar un servicio educativo comunitario. Así, se pretende constituir una escuela socializada que permita compartir los saberes prácticos de la comunidad y que realice apropiaciones de las políticas educativas vigentes.

El trabajo "Autonomía y naturaleza de las Normales Superiores en Colombia en la Ley 2481 de 2025", de Medina Cobo, trae a debate, por un lado, el tema de la formación de maestros rurales y, por otro, las posibilidades que abre la autonomía educativa para diseñar programas adecuados a las realidades de sus contextos. La Ley 2481 postula que las Escuelas Normales Superiores de Colombia pueden ofertar programas de licenciatura brindando un proceso formativo similar al de las instituciones universitarias, pero sin formar parte formalmente del sistema universitario. Esta autonomía permite que cada Normal construya sus propuestas curriculares acorde a las realidades de las regiones y sus habitantes: "la autonomía para el docente de una escuela normal se orienta a comprender los escenarios en los que se desarrollan los procesos educativos y esto implica co-construir entre docentes y comunidad".

Siguiendo en el nivel de educación superior, Soto Recio y Suárez Domínguez presentan la experiencia de dos propuestas educativas de universidades interculturales que plantean alternativas de vida a través de la agroecología y de estrategias participativas. Ponen en el centro los debates en torno a las posibilidades de una formación en clave decolonial que permita hacer frente a la homogeneización socio-cultural. En continuidad con los trabajos anteriores, se trata de universidades que son promovidas por asociaciones comunitarias y civiles que generan propuestas “comprometidas contextualmente”. En este trabajo titulado “Procesos formativos en Universidades Interculturales del sureste mexicano: contrapesos al sistema-mundo moderno/colonial” analizan dos propuestas educativas integrales que, a través de un diálogo de saberes, logran generar modificaciones profundas relacionadas con las dinámicas familiares, los modos de producción e, incluso, los posicionamientos políticos de los estudiantes.

Por su parte, el trabajo “Culturas educativas y praxis pedagógica comunitaria aymara: Wawas-territorio en Micaya y Colquencha (La Paz, Bolivia)”, de Iño Daza, sigue una metodología que complementa la historia oral y el análisis bibliográfico para estudiar la cosmopraxis de dos comunidades aymaras. El autor sostiene que ésta se configura como un ejercicio de descolonización en el marco de un modelo educativo sociocomunitario productivo (Ley 070). Los resultados evidencian que la socialidad, la convivencialidad y la relacionalidad de cuerpo-territorio-tierra son ejes centrales en las praxis de las dos experiencias analizadas. En estas comunidades, existe una fuerte vinculación con el territorio y la vida espiritual, sin distinción entre vivir y aprender. De esta forma, la participación de niños y niñas en la producción agrícola despliega acciones pedagógicas comunitarias intergeneracionales a través de “la complementariedad recíproca de lo material, lo social, lo afectivo y lo espiritual”. En suma, el estudio destaca cómo, a través de aprendizajes bioculturales y saberes agroecológicos, se preservan la ancestralidad y la memoria del cuidado de la vida, lo cual permite sostener epistemes y ontologías propias, orientadas hacia la sostenibilidad y el respeto por todas las formas de vida.

En continuidad con la temática del diálogo de saberes en contextos de proyectos productivos y educativos, el trabajo “Integrando saberes: Centros Educativos para la Producción Total y el desafío de la Educación ambiental. Experiencia práctica” de Kindernecht, Valle y Vega, analiza un proyecto de extensión que tuvo como objetivo trabajar el abordaje ambiental de los proyectos productivos que desarrollan estudiantes de 6° y 7° año en un Centro Educativo que asume la pedagogía de la alternancia en la provincia de Buenos Aires, Argentina. En el marco de estos Centros, el proyecto productivo es un

instrumento pedagógico que se propone generar arraigo, ya que puede ser continuado por los estudiantes una vez que egresan y permitiría generar un ingreso económico para las familias. En ese contexto, el trabajo se centra en analizar las formas en que se problematizó, junto con la comunidad educativa, la temática ambiental en el contexto de cada proyecto. A partir del proyecto de extensión, se demuestra que los estudiantes lograron modificar algunas prácticas incorporando los componentes de la Educación Ambiental Integral, la cual no implica únicamente apuntar a la conservación de las especies sino a interpelar modelos de vida y desarrollo territorial.

El trabajo "Co-habitar enclave zapoteca de la Sierra Sur: acercamientos a la educación territorial comunal", continúa indagando sobre la perspectiva decolonial, pero haciendo eje en el territorio como concepto y como fuente de saber. A partir de un trabajo etnográfico en dos comunidades zapotecas, Hernández Aragón y Pérez Ríos desarrollan el concepto de "educación territorial comunal", el cual reivindica los saberes comunitarios frente a lógicas de dominación capitalista y postula a la educación como estrategia para el fortalecimiento y defensa de los territorios. Algunas características específicas que los autores destacan de esta educación es la importancia de la práctica, la observación y la heterogeneización de los tiempos y contenidos en función del proceso de aprendizaje de cada participante de la comunidad. De este modo, se proponen el desafío de realizar una etnografía en su propia comunidad, lo que les permite construir una escritura singular, apegada al territorio, en la cual se amalgaman los vínculos con la tierra y el agua, con lo humano y no-humano.

Las complejidades de la interculturalidad lingüística forman parte también de los desafíos que enfrenta la educación rural en contextos indígenas. El trabajo de Rodríguez Sánchez, Steffanell y Mazariegos Lima situado en una localidad de Chiapas (México), plantea este tema a partir de la formación docente indígena evidenciando que hay una dislocación entre el paradigma intercultural plurilingüe y su concreción en la práctica, donde persiste una "orientación castellanizadora". El hallazgo de los autores es que esto ocurre por falencias en la formación del profesorado en contextos indígenas, relacionadas con las competencias lingüísticas y didácticas para la educación bilingüe, la escasez de materiales contextualizados y la falta de acompañamiento pedagógico. La siguiente cita del trabajo da cuenta de las dificultades de la labor a la cual se enfrentan los docentes indígenas: "el docente bilingüe debe articular saberes pedagógicos, lingüísticos y comunitarios, además de desempeñarse como mediador cultural entre la escuela y la comunidad". Los autores concluyen que la formación docente debe concebirse no solo como un requisito

profesional sino también como una estrategia de “dignificación lingüística”.

El trabajo “Ruptura y continuidades entre los contenidos escolares y los conocimientos matemáticos extraescolares en comunidades rurales” de Escobar, Méndez y Cardoso, plantea preguntas que tienen derivas didácticas sumamente relevantes para aportar al debate de los conocimientos situados. A partir de una investigación desarrollada en una comunidad de la provincia de Buenos Aires, Argentina, se preguntan por los conocimientos matemáticos que usan niños, niñas y adultos en prácticas familiares, sociales, culturales y laborales y lo articulan con la planificación de la enseñanza de matemática en aulas plurigrado de escuelas rurales. Frente a la pregunta acerca de si situar los contenidos matemáticos en el contexto rural favorece los aprendizajes de los y las estudiantes, las autoras concluyen que esto debe ser asumido como un punto de partida para el aprendizaje, pero no como finalidad de la enseñanza. A su vez, plantean otra interesante pregunta que liga estrechamente con este Dossier ¿las decisiones pedagógico-didácticas que atraviesan la enseñanza de la matemática inciden en el arraigo o desarraigo de los y las estudiantes y sus familias al contexto rural?

El trabajo titulado “¿Irse? ¿quedarse? ¿moverse? Movilidades y arraigos de estudiantes de secundarias rurales de Entre Ríos (Argentina), de Schmuck, Romero y Corona, situado en la provincia Entre Ríos, Argentina, permite complejizar el concepto de arraigo al revisarlo a la luz del “paradigma de las (in) movilidades”, que concibe a los desplazamientos como dinámicas reversibles, vinculadas con el género y ancladas en contextos familiares y sociales específicos. A partir de un trabajo etnográfico que indaga las proyecciones de futuro de estudiantes de secundarias rurales, logran trazar las articulaciones y movilidades cotidianas entre lo urbano y lo rural. Las autoras plantean que habría un arraigo “práctico, emotivo y corporal” al mismo tiempo que se dan desplazamientos cotidianos entre lo urbano y lo rural que no implican una dinámica irreversible. Esto les permite trascender la dicotomía “irse o quedarse” que parece plantearse a los y las estudiantes una vez finalizada la secundaria. Trabajos como éste aportan dimensiones relevantes para analizar de forma situada los desplazamientos poblacionales e interpretarlos desde nuevas perspectivas, complejizando dicotomías y evitando la reificación de conceptos.

El ánimo que nos ha impulsado en la convocatoria de este Dossier es propiciar el intercambio de conocimientos y experiencias en el diverso, complejo y desafiante mundo de la ruralidad de los países latinoamericanos en nuestro tiempo. Esperamos, en ese sentido, que los artículos aquí reunidos sean una invitación a la lectura, la reflexión y el debate sobre la escuela rural como espacio de generación de

acciones colectivas y de construcción de tramas y articulaciones para el sostén de la vida y la construcción de futuros viables. Gracias a todas aquellas personas que, poniendo sus trabajos a disposición de los lectores y las lectoras, contribuyeron a concretar esta intención.

## Referencias bibliográficas

- Angus, I. (2014). *Continuing Dispossession: Clearances as Literary and Philosophical*
- Arévalo Robles, M.; Juárez, D. y Rodríguez, B. A. (2023). *Consecuencias en el ejercicio de docentes rurales de México durante el cierre de escuelas por COVID-19*. Universidad Iberoamericana.
- Corrêa Werle, F. O., López, O., y Triana, A. N. (Comps.). (2018). *Educação Rural na América Latina*. Oikos.
- Ferreiro, E. (1991). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Libros del Quirquincho.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Juárez Bolaños, D., Olmos, A. E. y Rios Osorio, E. A. (coord.). (2020). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. (2006). Publicada en el Boletín Oficial, 14 de diciembre de 2006. Argentina.
- López, O., Corrêa Werle, F.O. y Triana, A.N. (Coord.). (2024). *Balance y Memoria de un siglo de educación rural en América Latina. VOL. I- II- III*. Colsan.
- Plencovich, M. C. (coord). (2014). *Sistema educativo y educación agraria. Deriva e inclusión*. Ediciones CICCUS.
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Coord.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 193-238. CLACSO.
- Rebolledo Angulo, V. y Torres Hernández, R.M. (coord.) (2019). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. Universidad Iberoamericana.
- Rotman, J., Miano, M. A. y Heras A. I. (2021). Desposesión, arraigo, coaliciones y subjetivación política. De pobladores pampeanos y banqueros del Chaco, Argentina. *Revista de Ciencias Sociales*, 172, 67-83.

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765628013/4765628013.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

María Amalia Miano, María del Socorro Foio,  
Mónica Lizbeth Chávez González,  
Diana Cecilia Rodríguez Ugalde,  
Natalia Ayelén Moleón Torres

**Introducción Dossier “Educación y arraigo en los territorios rurales de América Latina. Pedagogías colaborativas, re existencias y acciones colectivas para la construcción de futuros viables”.**

*De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*  
vol. 15, núm. 25, 2026

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
[depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar](mailto:depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar)

**ISSN-E:** 2250-6942