

Notas de Investigación

La evaluación educativa:
una mirada crítica a los
procesos de universalización
desde la noción de
capital cultural

Investigadora del proyecto
Maria Eugenia Patiño Atehortúa

Asesores Icfes
Alexander Villegas Mendoza
Andrés Osorio Ocampo

Proyecto Convocatorias de
investigaciones del Icfes 2024



**La evaluación educativa: una mirada crítica a los procesos
de universalización desde la noción de capital cultural**

Autor

María Eugenia Patiño Atehortúa ¹

¹ Este proyecto de investigación recibió apoyo financiero por parte del Icfes en el marco de la estrategia para el fomento a la investigación en la Convocatoria para Estudiantes de Posgrado del año 2024





1. Introducción

La investigación se centra en examinar los procesos de evaluación educativa, específicamente en cómo la universalización de las pruebas y otros procesos evaluativos pueden reforzar o desafiar inequidades existentes (Murillo y Román, 2010; Bourdieu y Passeron, 1970). Está situada en las instituciones públicas de Rionegro, Antioquia, y apoyada en la noción de capital cultural de Bourdieu, tiene como objetivo general, analizar las nociones de capital cultural que sustentan el sistema evaluativo en Colombia, reconociendo como estas responden o incluyen las diferencias regionales, sociales y culturales que caracterizan a los agentes que hacen parte del sistema educativo. Por ello, se considera como directriz la pregunta: ¿Cuál es la noción de capital cultural que sustenta el sistema evaluativo en Colombia y cómo esta noción responde o incluye las diferencias regionales, sociales y culturales que caracterizan a los agentes del sistema educativo?

Entre sus objetivos específicos está comparar resultados de pruebas estandarizadas en las instituciones públicas del municipio, explorar cómo estas evaluaciones afectan de manera diferenciada a estudiantes con distintos capitales culturales y tipificar las pruebas aplicadas para identificar oportunidades de mayor equidad en los sistemas de evaluación. Es así como los objetivos de la investigación están diseñados para abarcar a diversos actores que son fundamentales en el sistema educativo, aunque con un énfasis particular en estudiantes, docentes y directivos. El objeto de la investigación busca abordar una crítica estructural al sistema de evaluación, lo que involucra a todos los agentes educativos, pero de forma más amplia, profundizando en cómo las pruebas estandarizadas afectan a los estudiantes según su capital cultural, y cómo estas reflejan desigualdades estructurales.

Según Bourdieu (1986), el capital cultural se refiere a un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y formas de expresión que los individuos adquieren a lo largo de su vida, principalmente en el seno de su familia, y que influyen de manera decisiva en su capacidad para desenvolverse en el sistema educativo y en otros espacios sociales. Este capital cultural puede manifestarse de tres maneras: en su estado incorporado (disposiciones internas, como las formas de hablar, pensar y hábitos que determinan maneras de ser individuos), en su estado objetivado (bienes culturales, como libros, obras de arte, música y/o bienes tecnológicos y de acceso al conocimiento)



y en su estado institucionalizado (credenciales y certificaciones educativas).

En este sentido, las brechas educativas se vuelven más profundas cuando los estudiantes provienen de contextos familiares y comunitarios que poseen niveles desfavorables de capital cultural, lo que afecta directamente su permanencia, desempeño académico y sus oportunidades de éxito en el sistema educativo. Además, el *habitus*, definido por Bourdieu, como un conjunto de disposiciones internalizadas que orientan las prácticas y percepciones de los individuos, se configura como un elemento clave que interactúa con el capital cultural, condicionando las formas en que los estudiantes enfrentan y perciben las exigencias escolares. De esta manera, se busca analizar cómo estas diferencias en el capital cultural, junto con el *habitus*, influyen en las experiencias educativas de los estudiantes de instituciones públicas de Rionegro (Ant), permitiendo una comprensión más profunda de las barreras estructurales que limitan su desarrollo integral y, al mismo tiempo, sugiriendo estrategias para promover una educación más equitativa e inclusiva.

Por lo anterior, se propone el análisis de la evaluación educativa desde las perspectivas teóricas de la sociología de la educación, porque ofrece herramientas conceptuales para entender cómo la evaluación no solo mide habilidades, sino que también legitima desigualdades preexistentes al favorecer formas de capital cultural dominantes y reforzar estereotipos que limitan el acceso equitativo al conocimiento (Bernstein, 1971; Bourdieu, 1986).

Las prácticas evaluativas funcionan como mecanismos de reproducción social y cultural, entendiendo que la educación no es un espacio neutral y equitativo, sino que está marcada por diferencias socioeconómicas y culturales. Así mismo, las políticas educativas también han utilizado el concepto de capital humano para promover la idea de que la educación es una inversión rentable, pero esto oculta las desigualdades estructurales que impiden el acceso y el éxito de todos los individuos en el sistema educativo en las mismas condiciones (Carnoy, 1995).

En cuanto a las reformas educativas en Colombia, a partir de la Ley General de Educación en su decreto 1860 de 1994, se han establecido otros decretos y normativas que enfatizan la evaluación integral, evaluación formativa, el desarrollo de competencias, habilidades, y la retroalimentación constante a los estudiantes. Sin embargo, se sospecha que el sistema de evaluación estandarizado no considera los



contextos, la diversidad y las diferencias en el acceso al capital cultural de los estudiantes. A pesar de los ideales normativos, existe una brecha entre las normas y la realidad de los estudiantes.

De este modo, las políticas en materia educativa planteadas promueven el acceso al conocimiento y el desarrollo de habilidades necesarias para estilos de vida sostenibles, incluyendo igualdad de género, derechos humanos y diversidad cultural, como se refleja en el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2022), que busca una educación inclusiva y de calidad. En este contexto, el enfoque diferencial complementa este propósito al reconocer las características específicas de cada persona, asegurando que las políticas educativas respondan a las necesidades particulares de cada grupo social, promoviendo así una verdadera equidad en lugar de una igualdad formal. Esta perspectiva encuentra sustento teórico en el concepto de capital cultural propuesto por Pierre Bourdieu (1996), el cual destaca cómo los recursos culturales, simbólicos y sociales condicionan las oportunidades y las trayectorias de los individuos dentro de una sociedad estructurada por desigualdades.

En este sentido, el enfoque diferencial se articula con herramientas metodológicas como el análisis interseccional, que permite examinar cómo las múltiples identidades de las personas interactúan entre sí y con los sistemas de opresión, discriminación o privilegio. Este marco teórico-metodológico, detallado en la *Guía para la Transversalización del Enfoque Diferencial y el Análisis Interseccional* (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, Icfes, 2023), proporciona una base para integrar esta perspectiva en la práctica educativa y en otros ámbitos, garantizando que las decisiones y evaluaciones consideren las complejidades sociales y culturales.

De esta manera el análisis interseccional, desarrollado inicialmente desde el feminismo negro por autoras como Kimberlé Crenshaw y Sumi Sho (2013), ayuda a comprender cómo las diferentes dimensiones de identidad y posición social se entrecruzan, configurando formas específicas de discriminación o privilegio. Este marco permite analizar cómo el capital cultural está condicionado por las interacciones entre género, etnicidad, discapacidad, edad y clase socioeconómica.



2. Análisis

2.1. La perspectiva de Capital cultural

Desde la perspectiva de Capital Cultural y *habitus*, Bourdieu, se permite entender cómo ciertos conocimientos, habilidades y actitudes favorecen a algunos estudiantes sobre otros en el contexto educativo. Esta perspectiva ayuda a evidenciar las desigualdades que emergen cuando las evaluaciones se aplican de manera homogénea, sin considerar las diferencias en el contexto de los estudiantes.

Así mismo nos permite entender cómo los estudiantes, al provenir de contextos diversos, cuentan con conocimientos, habilidades y disposiciones culturales diferentes que afectan su desempeño y su experiencia dentro del sistema educativo. Estas diferencias no solo son evidentes en su rendimiento académico, sino también en la forma en que perciben y se relacionan con las evaluaciones, las cuales tienden a reflejar valores y saberes de ciertos sectores sociales, dejando en desventaja a aquellos que no comparten ese capital cultural.

En este sentido, la *Teoría de la Reproducción Social* (Bourdieu y Passeron, 1990; Giroux, 1986), es relevante para analizar cómo las evaluaciones universales tienden a reproducir las estructuras sociales y refuerzan las diferencias de capital cultural, perpetuando las desigualdades entre clases sociales. Bourdieu, profundiza en cómo los sistemas de evaluación, lejos de ser neutrales, pueden actuar como mecanismos que perpetúan las desigualdades sociales. Al evaluar a los estudiantes bajo los mismos criterios universales sin reconocer las diferencias contextuales, la evaluación tiende a favorecer a aquellos que ya poseen capital cultural y social alineado con los estándares dominantes, mientras que otros grupos quedan relegados y estigmatizados como “menos capaces”.

2.2. Crítica a la universalización de la evaluación.

Las críticas a la universalización de la evaluación ponen en duda la efectividad de aplicar pruebas homogéneas en contextos educativos tan diversos. Estas pruebas, comúnmente estandarizadas, como las pruebas acumulativas de periodo, exámenes o quiz, Estrategia Evaluar para avanzar 3° a 11°, Pruebas Saber 3°, 5°, 7° y 9° y Examen Saber 11°; aunque consideran una encuesta sociodemográfica para los estudiantes que las presentan, esto no da cuenta que consideren las variaciones culturales y



socioeconómicas de los estudiantes y, por lo tanto, tienden a reproducir patrones de exclusión en lugar de promover la equidad educativa.

2.3. Análisis pruebas estandarizadas.

A partir de los planteamientos de Bourdieu y Passeron (1977) se evidencia cómo las dinámicas escolares pueden perpetuar desigualdades estructurales en contextos vulnerables. Este enfoque permite comprender que las evaluaciones estandarizadas, como los Exámenes Saber 3°, 5°, 9° y 11°, no son completamente neutras ni objetivas, ya que reflejan las condiciones sociales y culturales de los estudiantes evaluados. Como señala Freire (1970), la educación debe ser una práctica liberadora y no un mecanismo de opresión que homogenice las diferencias culturales.

Además, desde una perspectiva de equidad educativa, autores como Darling-Hammond (2015) destacan que los sistemas de evaluación universalizada pueden exacerbar las brechas entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos. En el caso de la Entidad Territorial (ET) Rionegro (Ant), se identifican retos relacionados con la capacidad de estas pruebas para reflejar las capacidades reales de estudiantes que provienen de entornos diversos y vulnerables.

En este sentido, las conceptualizaciones críticas planteadas por Giroux (1983) sobre la educación como un espacio de resistencia permiten cuestionar los fundamentos de estas pruebas. Los hallazgos del análisis hecho a los resultados Exámenes Saber 11° en las instituciones públicas de Rionegro entre 2020 y 2023 sugieren que, lejos de promover una evaluación equitativa, estas dinámicas tienden a favorecer a quienes poseen mayores recursos culturales y sociales, reproduciendo desigualdades y limitando oportunidades de aprendizaje significativo.

2.4 Análisis metodológico.

Así esta investigación se enmarca en un enfoque mixto desde lo cuantitativo inicialmente, declarándose en el análisis estadístico de los datos recopilados a partir de estas pruebas estandarizadas de evaluación del Examen Saber 11°. Este enfoque permite obtener resultados objetivos y generalizables sobre las diferencias y similitudes en el rendimiento escolar de los aprendizajes y en función de variables tales como: el contexto socioeconómico, demográfico y el nivel educativo. desde el enfoque cualitativa, bajo el paradigma de un estudio hermenéutico, se presenta la interpretación de datos recolectados a través de técnicas e instrumentos como las entrevistas a



profundidad y estructurada, encuestas a través de un cuestionario, análisis documental, grupos focales como resultado de su aplicación a los agentes como: estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, buscando obtener información sobre las preconcepciones, concepciones y experiencias con el sistema de evaluación.

En consecuencia, el análisis de la información desarrollado tiene dos ejes: el estadístico por un lado y por otra parte las narrativas, discursos y contextos presentes en políticas educativas e informes institucionales sobre la evaluación. El análisis de las pruebas Saber 11° es fundamental porque, como evaluaciones estatales, ofrecen información clave sobre las competencias académicas de los estudiantes al finalizar la educación media. En particular, los resultados de las pruebas entre 2020 y 2023 consultados en DATAICFES fueron utilizados para examinar las diferencias en el rendimiento académico en las instituciones de Rionegro, considerando los desafíos generados por la pandemia y su impacto en las dinámicas educativas recientes.

El análisis se realizó a partir de los datos de las pruebas Saber 11° correspondientes a 16 instituciones públicas de Rionegro, recolectados durante un periodo de cuatro años, abarcando tanto contextos urbanos como rurales encontradas en el DATAICFES. Uno de los hallazgos más prominentes es la diferencia entre instituciones rurales y urbanas en Colombia. De manera general y a nivel nacional; como un ejemplo en el año 2020 la diferencia entre los promedios en el Examen Saber 11° en instituciones rurales y urbanas fue de 11 puntos (urbana 273 y rural 262) (Icfes, 2021). Esta dinámica se ve reflejada en el municipio de Rionegro, donde en todos los años se ve marcada esta diferencia.

En Rionegro, se observa una brecha del 16 % a favor de las instituciones urbanas, mientras que las rurales, que agrupan al 42 % de los estudiantes, resultan las más afectadas (ver anexo 8). La diferencia de 18,25 puntos entre la mejor institución urbana (Técnico Industrial Santiago de Arma, con un promedio de 311 puntos en los últimos cuatro años) y la mejor rural (Colegio Santo Domingo Savio, con 292,75 puntos) pone en evidencia las profundas desigualdades en las condiciones de producción del capital cultural entre ambos contextos. Esta situación destaca las disparidades estructurales asociadas al capital cultural y subraya los desafíos de lograr una equidad educativa territorial. Esto sugiere que el modelo de evaluación vigente podría estar perpetuando, en lugar de mitigar, las inequidades educativas.

Desde lo cualitativo a través de grupos focales y entrevistas, se busca sistematizar la información mediante una matriz de análisis que articule las categorías conceptuales y



el marco teórico previamente definidos con los testimonios de los participantes. Este proceso permite identificar hallazgos y categorías emergentes que respondan a la pregunta de investigación (ver anexo 13). Posteriormente, se elabora una matriz general que integra todas las matrices específicas, consolidando los datos y facilitando la obtención de los resultados finales.

El análisis pre eliminar evidenció que tanto estudiantes como docentes perciben que las pruebas estandarizadas no reflejan adecuadamente las capacidades ni el aprendizaje contextualizado de los estudiantes. En particular, los grupos focales, entendidos como una técnica cualitativa que reúne a un grupo reducido de participantes con características comunes para explorar sus percepciones, opiniones y experiencias sobre un tema específico (Krueger y Casey, 2014), permitieron recoger de manera directa las voces de docentes y directivos escolares, enriqueciendo el entendimiento de sus perspectivas y vivencias.

En estos espacios, muchos docentes expresaron que el diseño y el contenido de estas evaluaciones resultan ajenos a las realidades culturales y socioeconómicas de sus estudiantes. Esto, según relataron, genera desmotivación y una percepción de desigualdad en el sistema educativo, al no considerar las particularidades contextuales que influyen en el aprendizaje.

Sobre la inclusión de los estudiantes en el análisis se tuvo en cuenta las realidades como hábitos de estudio, uso de los recursos educativos a los que se tiene acceso, formas de comunicaciones y aspiraciones académicas y profesionales. Este cuestionario (ver anexo 4) se aplicó en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de María, donde se observó que los estudiantes con mayor acceso al capital cultural objetivado, como computadoras, *tablets*, *smartphones* y bibliotecas caseras, tienen una ventaja significativa en el proceso de aprendizaje. Este acceso les permite encontrar información con facilidad y rapidez, lo que les otorga una mayor capacidad para investigar, estudiar y comprender diversos temas. Además, se encontró que el hábito de lectura lo han adquirido estudiantes que poseen bibliotecas o libros en casa.

El capital cultural en los estudiantes se analizó a través de encuestas, encontrándose tres ejes fundamentales del capital cultural relacionado con el hogar y los padres de los estudiantes:

Estado incorporado, como forma de disposiciones duraderas del organismo. Estado objetivado, como forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, etcétera. Estado



institucionalizado, como forma de objetivación manifestada en diversos títulos y reconocimientos que avalan la posesión del capital cultural del agente (Cabrera et al, 2014, p. 400).

De acuerdo con lo anterior, el cuestionario (ver anexo 4) que fue dirigido a los estudiantes incluye preguntas relacionadas con el nivel socioeconómico y la educación de los padres, de acuerdo al estado institucionalizado. De esta misma forma en los cuestionarios se pregunta por el *habitus* de los estudiantes en temas como el acceso a museos, la participación en actividades extracurriculares, como cursos de idiomas, artes e instrumentos, deportes, rutinas y hábitos de estudio, así como el uso de materiales y tecnología en el hogar. Además, se indaga sobre el tipo de literatura que los estudiantes consumen, los libros que compran y la disponibilidad de bibliotecas en el hogar o el acceso a bibliotecas escolares y públicas. Dentro de los análisis se encontró que la disparidad entre estudiantes con padres más académicamente formados y aquellos que viven en entornos rurales refleja una brecha significativa en el acceso a recursos culturales y educativos. Los primeros, al contar con un mayor capital cultural, tienen más acceso a actividades como visitas a museos, cursos extracurriculares y eventos culturales, lo que enriquece su formación integral. En contraste, los estudiantes rurales enfrentan limitaciones debido a la falta de infraestructura y oferta educativa, lo que dificulta su acceso a estas oportunidades y, en consecuencia, afecta su desarrollo académico.

Dentro de los procesos de aplicación de técnicas e instrumentos también se realizó un análisis documental (ver anexo 2) de los sistemas institucionales de evaluación, recopilando datos sobre deserción, permanencia, aprobación y pérdida reflejados en las actas de comisiones de evaluación y promoción. También se evaluaron los tipos de pruebas aplicadas por los docentes, su valoración y los porcentajes asociados. Estas técnicas se implementaron de manera aleatoria en 16 instituciones educativas seleccionadas, ofreciendo una visión diversa sobre las realidades educativas del municipio.

Como puntos de llegada hacia los resultados de la investigación se puede revelar que, en Colombia, la deserción escolar rural sigue siendo un desafío crítico que evidencia profundas desigualdades educativas. Según el MEN (2021), la tasa anual de deserción alcanzó el 10,08 % en 2021, aumentando 1,22 puntos respecto a 2020. Aunque estas cifras incluyen áreas urbanas y rurales, la deserción es más alta en contextos rurales, donde factores como la pobreza, la falta de recursos educativos y las



largas distancias a las escuelas son determinantes (Observatorio de Políticas Públicas de Rionegro, 2021). Para el caso de En Rionegro, Antioquia, las instituciones rurales presentan una paradoja: pese a contar con infraestructura, internet y bibliotecas, su rendimiento académico promedio es inferior al de las urbanas. Por ejemplo, el Colegio Santo Domingo Savio, la mejor institución rural, obtuvo un promedio de 292,75 en las pruebas ICFES, frente a los 311 puntos del Técnico Industrial Santiago de Arma, la mejor urbana. Sin embargo, el Santo Domingo Savio registra la menor deserción de Rionegro, mientras que el Técnico Industrial se ubica como la tercera institución con más deserción, con un 12 % (Observatorio de Políticas Públicas de Rionegro, 2021).

Desde una perspectiva crítica fundamentada en las pedagogías críticas de Freire (Carrillo, 2006) y en las reflexiones de la Escuela de Frankfurt (García, 2007; Giroux y McLaren, 2023), los hallazgos evidencian las profundas limitaciones de las evaluaciones estandarizadas en contextos educativos diversos. Estas herramientas, al pretender medir el conocimiento académico de manera homogénea, reflejan no solo las desigualdades en el acceso a recursos y oportunidades educativas, sino también cómo el capital cultural se convierte en un factor determinante que perpetúa las brechas estructurales.

Freire plantea que la educación debe empoderar a los educadores y educandos para que “aprendan a leer la realidad para escribir su historia” (Carrillo, 2006, p. 86), enfatizando la necesidad de procesos de enseñanza contextualizados y alineados con las realidades de las comunidades donde habitan los estudiantes. Sin embargo, las pruebas estandarizadas, como las propuestas por el ICFES y los Sistemas de Evaluación Institucional (SIEE), no consideran estas realidades contextuales. Por el contrario, tienden a homogeneizar la diversidad educativa, lo que resulta en una visión reduccionista y distorsionada del rendimiento estudiantil.

Además, estas dinámicas de evaluación no solo impactan negativamente a estudiantes de contextos rurales o marginados, quienes enfrentan barreras adicionales como la falta de acceso a tecnología y apoyo familiar, sino que también generan consecuencias significativas en términos de autoestima y desarrollo personal. Esto se alinea con los postulados de Mejía (2014), quien enfatiza la importancia de las pedagogías críticas para reconfigurar las prácticas sociales en el ámbito educativo y resistir las estructuras políticas y económicas que refuerzan las inequidades.

Sin embargo, hay que notar que en las entrevistas a profundidad (ver anexo 1) se llegó a un hallazgo interesante en la implementación de los Sistemas Institucionales de



Evaluación Escolar (SIEE), según el decreto 1990 del 2009: aunque estos están formulados con un enfoque integral, se observó una falta de cumplimiento en criterios claves, especialmente en la gestión de conflictos con estudiantes y padres, y en la falta de coherencia entre la teoría del (SIEE) y su aplicación práctica en el aula. Además, aunque se fomenta la autonomía institucional, no siempre se traduce en prácticas alineadas con la equidad o con los objetivos formativos establecidos.

3. Reflexiones finales

La comparación entre las instituciones urbanas y rurales de Rionegro evidencia marcadas diferencias no solo en sus resultados, sino también en sus enfoques pedagógicos y en cómo estos se relacionan con las expectativas del sistema educativo nacional. Las instituciones urbanas tienden a adoptar un enfoque más competitivo, alineado con los estándares y requisitos de las pruebas estandarizadas, lo que les permite optimizar el rendimiento académico de sus estudiantes en estos indicadores. Este enfoque responde directamente a las políticas educativas nacionales, orientadas hacia la homogeneización y cuantificación de los logros académicos. En contraste, algunas de las instituciones rurales suelen priorizar aspectos formativos que están más vinculados a las necesidades y contextos de sus comunidades. Entre estas prioridades destacan la adaptación al entorno local, la preservación de saberes tradicionales y la resolución de problemas comunitarios. Estos elementos, aunque esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes y sus comunidades, no se reflejan en los parámetros establecidos por las pruebas estandarizadas, lo que contribuye a profundizar la percepción de desigualdad entre los sectores urbano y rural.

El diseño curricular debe ser verdaderamente inclusivo, integrando los saberes locales, las lenguas maternas y las experiencias de vida de las comunidades marginadas. Esto implica reconocer que los conocimientos y prácticas culturales de estas comunidades no solo son válidos, sino que constituyen un punto de partida esencial para construir aprendizajes significativos y relevantes. Un currículo inclusivo debe articularse con las realidades sociales, económicas y culturales de los estudiantes, respetando sus identidades y promoviendo una educación transformadora que contribuya al desarrollo integral de las personas y las comunidades.

En este marco, los estudiantes deben tener acceso a una educación contextualizada, diseñada no desde estándares homogéneos, sino a partir de las



necesidades y características específicas de sus contextos. Esto incluye también la implementación de sistemas de evaluación que reconozcan y valoren estas particularidades. De esta manera, se promueve una educación que respeta y refleja la diversidad cultural que caracteriza a Colombia.

Por otro lado, la calidad educativa que poseen las instituciones no puede medirse únicamente a través de pruebas estandarizada del estado o pruebas acumulativas; factores como la infraestructura del colegio, la ubicación geográfica, el apoyo familiar, la trayectoria académica de los padres o cuidadores, la situación socioeconómica, la formación de los docentes y directivos, el acceso a tecnología e información y las relaciones del entorno juegan un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario repensar las formas estructurales en que se implementa la evaluación, considerando estos elementos para asegurar que todos los estudiantes, sin importar su contexto, tengan acceso a una educación de calidad.

4. Referencias

- Agresti, A y Finlay, B. (2018). *Statistical methods for the social sciences*.
Pearson.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society, and culture* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Cabrera, C. C., Rivera, Z., & Santos, M. L. (2014). Propuesta de indicadores para identificar el capital cultural en las entidades de información. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud (ACIMED)*, 25(4), 397-409.
- Carnoy, M. (1995). *Rates of return to education*. En M. Carnoy (Ed.), *International encyclopedia of economics of education* (2nd ed., pp. 364–370). Pergamon Press.
- Carrillo, A. T. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista colombiana de educación*, (50), 86-103.
- Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of women in culture and society*, 38(4), 785-810.



- Crenshaw, K. W. (2013). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In *The public nature of private violence* (pp. 93-118). Routledge.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- De Educación, L. G. (2007). Ley general de educación. *A. Legislativa, Ley General de Educación*, 02-08.
- Darling-Hammond, L. (2015). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- García, S. N. O. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. *Educación y desarrollo social*, 1(2), 104-119.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación*, (17).
- Giroux, H. A., & MCLAREN, P. L. (2023). *Pedagogía crítica*.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2023). Guía teórico-metodológica para la transversalización del enfoque diferencial y el análisis interseccional.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -Icfes. (marzo de 2024). DataIcfes: Repositorio de Datos Abiertos del Icfes. 04. Saber 11 [Conjunto de datos]. Recuperado de <https://rb.gy/w4bo58>
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Mejía, M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31.
- Montgomery, D. C. (2017). *Design and analysis of experiments*. John wiley & sons.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 53, 97-120.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*.
- Observatorio de Políticas Públicas de Rionegro (2021). *Informe de análisis de datos para la toma de decisiones*. http://file:///C:/Users/ACER%7D/Dropbox/PC/Downloads/Analisis-de-resultados-ECV-2020-Informe-de-analisis_-Educacion.pdf



Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. (s/f). Gov.co. Recuperado el 12 de diciembre de 2024, de <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/pnd-2022-2026>

Sistema Estadístico Nacional y DANE. (2020). *INCLUSIÓN DEL ENFOQUE DIFERENCIAL E INTERSECCIONAL.* <https://www.sen.gov.co>

SPADIES - Estadísticas de deserción. (s/f). SPADIES. Recuperado el 21 de noviembre de 2024, de

<https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/>

Universidad Javeriana. (2023). *Características y retos de la educación rural en Colombia.* Informe análisis estadístico LEE. No 79.

<http://averiana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/Informe-79-Educación-rural-en-Colombia-%28F%29oct.pdf>