

Racismo epistémico y exclusión curricular en la educación económica rural: evidencias desde sistemas educativos formales

Epistemic racism and curricular exclusion in rural economic education: Evidence from formal education systems

DAVIS VELARDE-CAMAQUI*

ANGELO LOYOLA-VELARDE**

LINDA ESTEFANÍA VELARDE-CÁRDENAS***

KARINA VELARDE-CAMAQUI****

La educación económica ha cobrado relevancia como competencia escolar, especialmente en contextos urbanos y de nivel secundario. No obstante, los entornos rurales siguen siendo invisibilizados en los debates sobre alfabetización económica y justicia educativa. Esta investigación analiza de manera crítica los enfoques, condiciones y experiencias relacionadas con la enseñanza de la economía en contextos educativos rurales, con el objetivo de identificar brechas, hegemonías curriculares y alternativas pedagógicas. Se realizó una revisión sistemática de literatura científica publicada entre 2016 y 2025 en las bases de datos Scopus, Web of Science y SciELO. Tras aplicar criterios rigurosos de inclusión y análisis, se seleccionaron seis estudios empíricos. Los hallazgos evidencian una profunda desigualdad en la producción académica, con predominio de modelos tecnocráticos, escasa contextualización y limitada incorporación de saberes locales y enfoques críticos. También se identifican restricciones institucionales que obstaculizan la innovación pedagógica, aunque emergen experiencias que resisten los modelos tradicionales mediante metodologías participativas y situadas. Se concluye que: a) la enseñanza de la economía en zonas rurales está atravesada por exclusiones estructurales y epistémicas; b) los modelos pedagógicos vigentes refuerzan desigualdades; c) las condiciones institucionales son clave para el cambio; y d) existen prácticas contrahegemónicas con potencial transformador.

Palabras clave:

educación económica, zonas rurales, innovación educativa, exclusión epistémica, racismo epistémico

Recibido: 1 de julio de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 24 de noviembre de 2025 |

Publicado: 7 de enero de 2026

Cómo citar: Velarde-Camaqui, D., Loyola-Velarde, A., Velarde-Cárdenas, L. E. y Velarde-Camaqui, K. (2026). Racismo epistémico y exclusión curricular en la educación económica rural: evidencias desde sistemas educativos formales. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (66), e1766. <https://doi.org/10.31391/MJMF2463>

Economic education has gained relevance as a school competency, particularly in urban and secondary-level contexts. However, rural settings remain largely invisible in discussions on economic literacy and educational justice. This study critically analyzes the approaches, conditions, and experiences related to the teaching of economics in rural educational contexts, aiming to identify gaps, curricular hegemonies, and pedagogical alternatives. A systematic review of scientific literature published between 2016 and 2025 was conducted using the Scopus, Web of Science, and SciELO databases. After applying rigorous inclusion and analysis criteria, six empirical studies were selected. Findings reveal a significant disparity in academic production, with a predominance of technocratic models, limited contextualization, and minimal integration of local knowledge or critical perspectives. Institutional constraints that hinder pedagogical innovation are also identified, although some experiences resist traditional models through participatory and situated methodologies. The study concludes that: a) economics education in rural areas is shaped by structural and epistemic exclusions; b) prevailing pedagogical models reinforce inequalities rather than address them; c) institutional conditions are crucial for transformation; and d) emerging counter-hegemonic practices offer potential for more just and context-sensitive educational proposals.

Keywords:
economic
education, rural
areas, educational
innovation,
epistemic
exclusion,
epistemic racism

* Doctor en Innovación Educativa. Investigador posdoctoral del Tecnológico de Monterrey. Reconocido como investigador por el sistema RENACYT de Perú. Líneas de investigación: uso de tecnologías emergentes y metodologías innovadoras para mejorar los procesos educativos. Es creador de www.EDUAR.net, una plataforma con patente registrada que potencia la accesibilidad educativa y el desarrollo profesional docente con realidad aumentada. Correo electrónico: davis.velarde@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-9064-7104>

** Estudiante pre-universitario y promotor social, enfocado en la investigación de manera autónoma. Actualmente, participa con Tilting Futures, organización estadounidense enfocada a formar jóvenes de todo el mundo capaces de enfrentar y resolver los retos globales más urgentes. Correo electrónico: angelo.loyola.v@gmail.com/<https://orcid.org/0009-0000-8794-3092>

* Estudiante de Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Líneas de investigación: educación rural y contextos desfavorecidos. Correo electrónico: a20233542@pucp.edu.pe/<https://orcid.org/0009-0006-6935-8029>

* Doctora en Educación. Coordinadora en la Escuela de Posgrado en la Universidad César Vallejo. Líneas de investigación: currículo, desarrollo de competencias y gestión educativa. Correo electrónico: kvelarde@ucvvirtual.edu.pe/<https://orcid.org/0000-0002-9853-6377>



INTRODUCCIÓN

Negar el acceso temprano a la educación económica en contextos escolares equivale a restringir el derecho a comprender, cuestionar y transformar las condiciones materiales de la propia existencia. La educación económica ha sido reconocida como una competencia fundamental para el ejercicio de una ciudadanía crítica y para la toma de decisiones responsables en contextos de incertidumbre y desigualdad (Davies, 2006; Schank y Rieckmann, 2019). Diversos estudios han señalado que incorporar contenidos sobre gestión financiera, ahorro e inversión desde la educación básica contribuye a reducir las brechas sociales y promueve el empoderamiento económico de los estudiantes (De Souza et al., 2013; Fornero y Lo Prete, 2023; Sabirin et al., 2023). No obstante, esta necesidad formativa no se distribuye de manera equitativa en los diferentes territorios, lo que obliga a analizar con mayor detalle cómo se manifiesta esta omisión en los contextos educativos rurales, históricamente desplazados de las prioridades curriculares.

En los sistemas educativos formales, las zonas rurales han sido tratadas como márgenes del desarrollo curricular y pedagógico, lo que ha derivado en una sistemática omisión de sus necesidades y realidades. Esta marginación no solo se expresa en la escasez de recursos e infraestructura, sino también en la limitada adaptación de los contenidos escolares a las características culturales, sociales y económicas de las comunidades rurales (Beach y Öhrn, 2025; Moreno, 2022). Además, investigaciones recientes revelan que la oferta educativa en estos contextos suele estar atravesada por prácticas pedagógicas homogéneas que no reconocen la diversidad territorial ni las formas locales de producción del conocimiento (Abós, 2020; Figueroa-Ibérico, 2020; Ríos-Orsorio et al., 2021). Estas condiciones permiten problematizar cómo la omisión de contenidos clave, como la educación económica, responde a una lógica estructural de exclusión que excede lo técnico y se inscribe en un marco más amplio de desigualdad histórica.

El concepto de racismo epistémico permite comprender cómo ciertos conocimientos, lenguajes y prácticas son privilegiados en el sistema educativo, mientras otros son invisibilizados o deslegitimados. Esta forma de dominación se manifiesta en la imposición de saberes universales que responden a una racionalidad moderna-occidental, en detrimento de perspectivas situadas o comunitarias que emergen desde los márgenes (Grosfoguel, 2013; Kubota, 2020). En el ámbito de la educación económica, esto se traduce en un currículo que prioriza modelos financieros abstractos y urbanos, desconectados de las dinámicas rurales y de los saberes económicos ancestrales o populares (Dozono, 2025; Farias y Faleiro, 2020). Reconocer esta violencia simbólica abre la posibilidad de analizar de manera crítica el estado del conocimiento sobre la manera en que se enseña economía en zonas rurales y qué voces han sido históricamente excluidas de esa conversación.

PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN LA EDUCACIÓN ECONÓMICA RURAL

La educación económica en contextos rurales está condicionada por procesos de exclusión epistémica que subordinan los saberes comunitarios frente a marcos cognitivos tecnocráticos y urbanos. Esta forma de exclusión opera a través del silenciamiento de prácticas económicas locales, consideradas “no académicas” o “no modernas”, y mediante la imposición de contenidos que no dialogan con la vida productiva

rural (Brinkley y Visser, 2022; Kumari, 2025). Desde perspectivas decoloniales, tales procesos reproducen jerarquías del conocimiento que limitan la agencia educativa de los estudiantes y restringen su capacidad de interpretar la economía desde sus propios territorios (Petrin et al., 2014; Tieken, 2016). Reconocer estos mecanismos es esencial para comprender cómo se construye la desigualdad epistémica dentro del aula y cómo la selección curricular contribuye a consolidarla.

La hegemonía curricular actúa como un dispositivo que organiza, normaliza y legitima ciertos conocimientos económicos mientras desplaza otros. En el ámbito escolar, este fenómeno se expresa en la priorización de contenidos financieros instrumentales y en enfoques que promueven comportamientos alineados con racionalidades neoliberales, y que privilegian nociones de consumo, gestión individual y competitividad (Siregar et al., 2025). Dichos enfoques tienden a presentarse como universales, aun cuando emergen de contextos urbanos y desconectados de la experiencia económica rural, lo que refuerza la distancia entre el conocimiento escolar y la realidad del estudiantado (Butters et al., 2013; Rahmah et al., 2021). Esta selección de saberes no solo define lo que se enseña, sino también aquello que queda sistemáticamente fuera del aula.

Las directrices pedagógicas fijan expectativas, metodologías y prioridades que orientan la práctica docente y, con ello, delimitan las posibilidades de una educación económica significativa en territorios rurales. En muchos sistemas educativos, estas orientaciones se construyen desde lógicas estandarizadas que destacan el rendimiento medible y la competencia individual, y dejan escaso espacio para enfoques críticos o contextualizados (Herbert, 2020; Jaramillo et al., 2025). Su implementación también se ve afectada por limitaciones estructurales —como la falta de formación especializada, tiempos docentes restringidos o insuficiencia de recursos— que impactan en la profundidad y pertinencia de las actividades de enseñanza (Ceballos y Chi-Quintal, 2025; Song, 2023). Estos condicionamientos institucionales explican por qué las innovaciones pedagógicas suelen enfrentar barreras antes de llegar al aula.

Aun con estas restricciones, diversas experiencias demuestran que es posible construir prácticas pedagógicas alternativas que desafían los modelos dominantes de educación económica. Tales propuestas suelen sustentarse en metodologías dialógicas, trabajo comunitario y un reconocimiento explícito de los saberes territoriales como fuente legítima de análisis económico. Desde enfoques críticos, estas experiencias invitan a los estudiantes a comprender fenómenos como el trabajo, la producción o el valor desde perspectivas históricas y colectivas, en lugar de reducir la economía a nociones de consumo individual o gestión financiera personal (Barter, 2014; Laia, 2024). Estas iniciativas abren caminos para una educación económica más situada y transformadora, capaz de contrarrestar las desigualdades epistémicas que afectan a los entornos rurales.

En la última década, la producción académica sobre educación económica ha mostrado un crecimiento constante, aunque centrado en habilidades financieras en entornos urbanos o niveles educativos superiores. Esta concentración temática y territorial ha dejado de lado las condiciones específicas de las escuelas rurales, donde persiste una marcada ausencia de enfoques contextualizados y culturalmente pertinentes. A pesar de algunas iniciativas emergentes que promueven la alfabetización económica desde edades tempranas, el abordaje dominante sigue siendo homogéneo, tecnocrático y descontextualizado (Denegri et al., 2006; Galván et al., 2024; Sánchez-Rebull et al., 2011).

En este contexto, nuestro estudio realiza una revisión sistemática de literatura científica publicada entre 2016 y 2025, con el objetivo de mapear y analizar las investigaciones empíricas que abordan la enseñanza de la economía en contextos educativos rurales formales. La selección de pocos estudios, basada en criterios temáticos y metodológicos rigurosos, evidencia no solo una limitación del campo, sino una expresión crítica de exclusión curricular y epistémica que afecta de modo directo a los territorios marginados del sistema educativo.

Este trabajo tiene como propósito visibilizar cómo las desigualdades educativas, las omisiones curriculares y las lógicas epistémicas dominantes afectan la enseñanza de la economía en espacios rurales. Desde un enfoque sociocrítico, se plantea responder a la pregunta de investigación: ¿cómo se está enseñando educación económica en contextos educativos rurales formales, y qué omisiones o exclusiones epistémicas evidencian las investigaciones actuales sobre este tema? Para ello, se abordan cuatro dimensiones críticas: las brechas estructurales, la hegemonía curricular, las condiciones institucionales y las experiencias pedagógicas alternativas. Al identificar las formas en que el racismo epistémico se manifiesta —tanto en lo que se enseña como en lo que se omite—, se busca aportar a la construcción de una educación económica más justa, situada y antirracista.

MÉTODO

Este estudio se desarrolló con base en la metodología de revisión sistemática de literatura, siguiendo las directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). El objetivo fue identificar y analizar investigaciones empíricas publicadas entre 2016 y 2025 que abordaran la enseñanza de la economía en contextos educativos formales rurales.

La búsqueda se realizó en tres bases de datos: Scopus, Web of Science (WoS) y SciELO. Se empleó un operador booleano amplio diseñado para combinar términos relacionados con educación económica y ruralidad en el ámbito escolar formal: (“economic management” OR “financial education” OR “financial literacy” OR “economic literacy” OR “responsible management” OR “management of economic resources” OR “economic responsibility” OR “education in economics” OR “sustainable resource management” OR “competence in resource management”) AND ((“rural education” OR “rural schools” OR “rural areas” OR “education in rural areas” OR “rural communities”) OR (“primary education” OR “elementary education”)).

Esta búsqueda arrojó un total de 184 registros preliminares: 105 de Scopus, 70 de WoS y 9 de SciELO.

Aplicamos criterios de inclusión centrados exclusivamente en estudios empíricos realizados en contextos educativos formales. Excluimos artículos teóricos, estudios en entornos no escolares, duplicados y aquellos que no abordaban en forma directa la enseñanza de economía o alfabetización financiera. El proceso de cribado se llevó a cabo en tres etapas: lectura de títulos, revisión de resúmenes y, en caso de duda, análisis del texto completo. Todo el proceso de clasificación y organización de los artículos fue gestionado mediante una hoja de cálculo en Google Sheets.

Como resultado, identificamos seis estudios que cumplieran con todos los criterios establecidos. Dado el carácter exploratorio de la revisión, optamos por un análisis cualitativo de los documentos seleccionados, a partir de una perspectiva sociocrítica que permitiera problematizar tanto los enfoques pedagógicos como las omisiones curriculares y epistémicas identificadas. La base de datos final utilizada en esta revisión ha sido organizada en formato abierto y estará disponible en doi: 10.5281/zenodo.15779779. El proceso de búsqueda, selección y exclusión de artículos se resume en el diagrama PRISMA presentado en la figura 1.

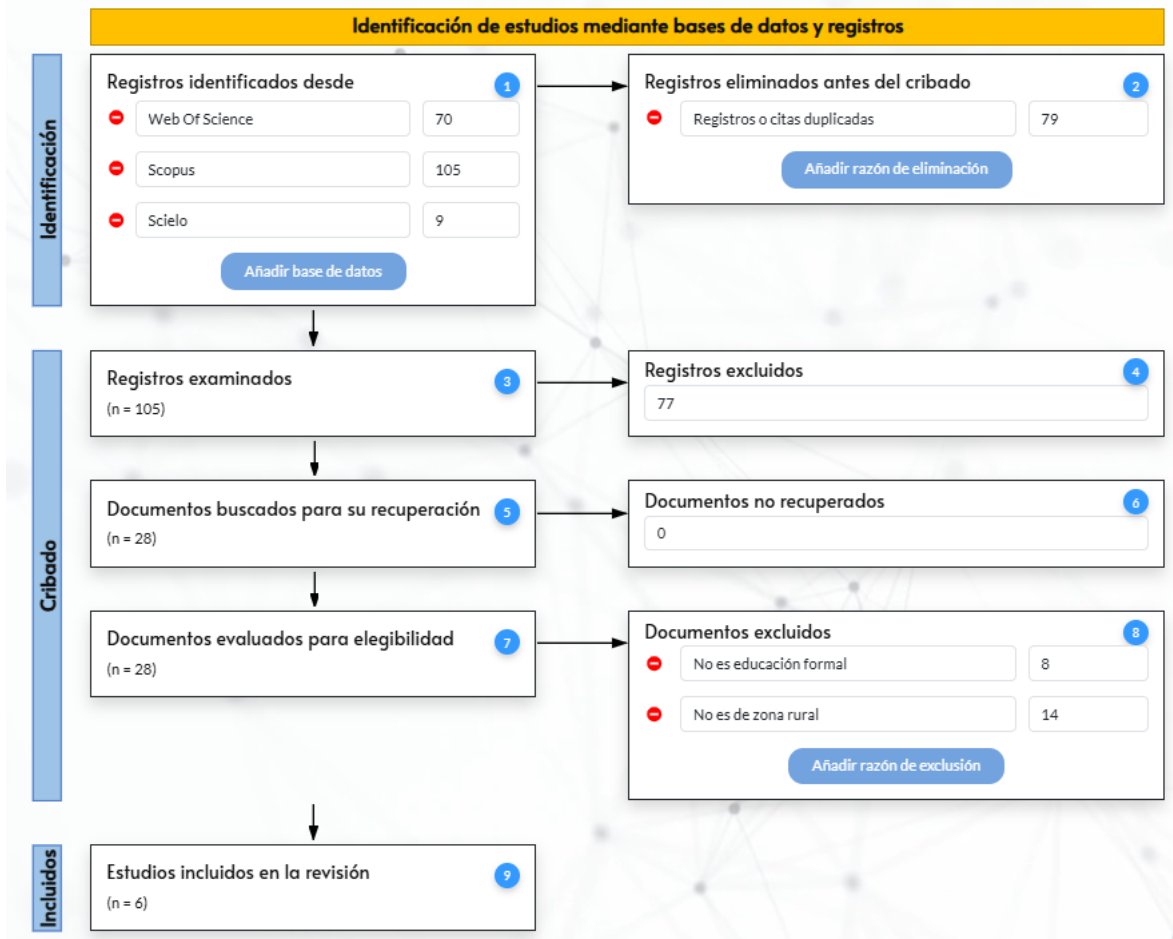


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios incluidos en la revisión (2016-2025).

Las cuatro dimensiones de análisis (brechas estructurales, hegemonía curricular, condiciones institucionales y experiencias pedagógicas) fueron construidas de manera deductiva a partir del marco teórico crítico y del análisis preliminar de los resúmenes de los estudios seleccionados. Su definición se inspiró en las categorías de análisis temático de Braun y Clarke (2006) y en las nociones de poder epistémico y curricular (Apple, 2004).

Estas dimensiones emergieron de patrones recurrentes durante la lectura exploratoria, lo que garantizó la alineación entre el marco conceptual y los hallazgos empíricos; además, permitieron articular los niveles estructurales (brechas y hegemonías) con los niveles operativos (condiciones institucionales y prácticas pedagógicas), lo que garantizó la coherencia analítica con las categorías del marco sociocrítico utilizado.

RESULTADOS

Panorama general de los estudios incluidos

Los seis estudios empíricos identificados en esta revisión sistemática fueron realizados en seis países: Colombia, China, España, Brasil, México y Albania (véase figura 2). La distribución geográfica de las investigaciones evidencia una fuerte concentración en países de renta media y en contextos específicos, con un vacío notorio en otras regiones del Sur global. Esta falta de cobertura regional refuerza la idea de una exclusión estructural en el campo de la educación económica en zonas rurales.

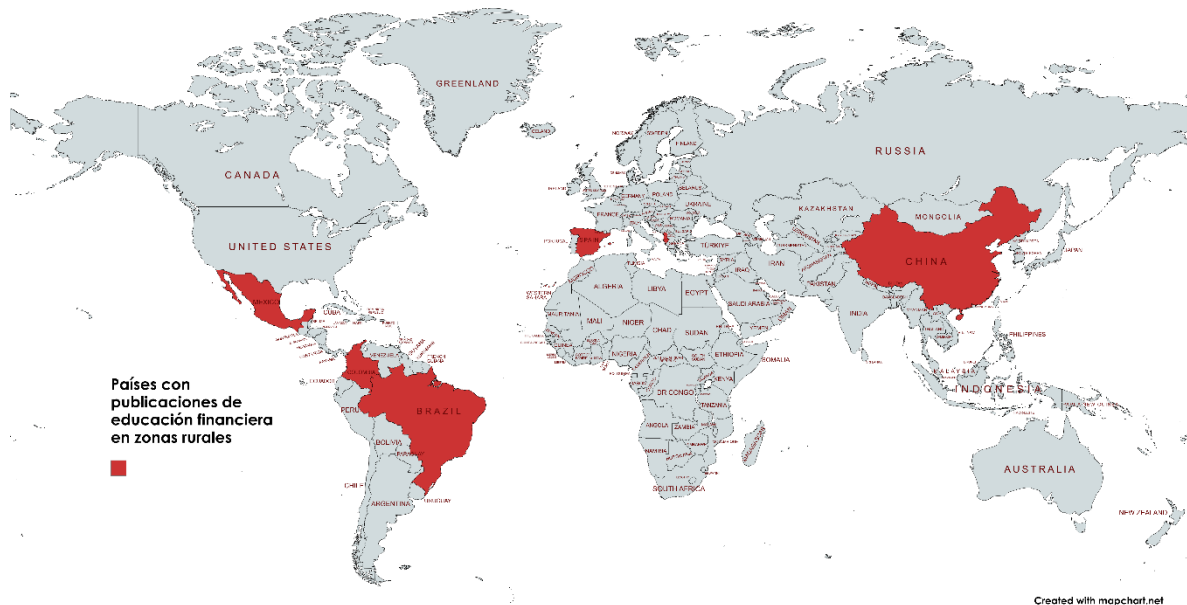


Figura 2. Distribución geográfica de los estudios sobre educación financiera en zonas rurales (2016–2025).

Con el objetivo de visualizar los núcleos temáticos predominantes, construimos una red de coocurrencias (véase figura 3) de términos clave presentes en los artículos seleccionados. Los resultados muestran dos grandes clústeres: uno centrado en aspectos individuales del aprendizaje económico (alfabetización, percepción, rendimiento estudiantil) y otro enfocado en lo comunitario y contextual (educación financiera, juventud, comunidad, zona rural). Esta segmentación anticipa las tensiones analizadas en los apartados siguientes.

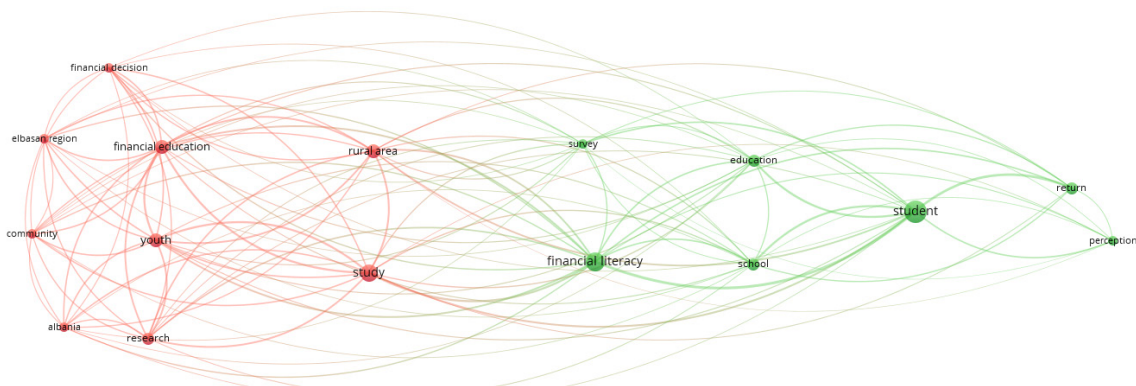


Figura 3. Red de coocurrencias de términos clave en los estudios analizados.

Brechas estructurales en la enseñanza de la economía en zonas rurales

La revisión de los estudios seleccionados evidencia profundas brechas estructurales que limitan el acceso equitativo a una educación económica de calidad en contextos rurales. Estas brechas se manifiestan tanto en la falta de políticas públicas inclusivas como en la escasa incorporación de contenidos financieros relevantes en los currículos escolares rurales. Por ejemplo, Molina et al. (2023) reportan que la mayoría de estudiantes de zonas rurales carecen de conocimientos fundamentales sobre ahorro, inversión o crédito, en gran parte por la ausencia de formación familiar y escolar en estos temas. Este déficit se reproduce generacionalmente y afecta en especial a poblaciones con menor acceso a tecnologías o recursos educativos complementarios.

Por su parte, Gremi et al. (2024) evidencian que más del 68% de las escuelas rurales en Albania no ofrecen módulos específicos de alfabetización financiera debido a sus limitaciones de infraestructura, y que los jóvenes dependen en su mayoría de consejos familiares para tomar decisiones económicas. Esta carencia institucional revela una omisión sistemática en la formación de competencias básicas para la vida económica. En la misma línea, Ferrada et al. (2021) identifican que, aunque los libros de texto en Andalucía incluyen actividades relacionadas con educación financiera, estas se encuentran en niveles iniciales y carecen de una perspectiva contextualizada que responda a las realidades de las comunidades rurales.

Otro aspecto documentado en la literatura es la relación entre alfabetización financiera limitada y condiciones de pobreza en zonas rurales. Yuan et al. (2023) en su estudio con estudiantes de escuelas rurales en China, reportan que los bajos niveles de comprensión sobre conceptos como interés compuesto e inflación llevan a percepciones imprecisas sobre los beneficios de continuar con la educación formal. Según los autores, esta falta de conocimiento financiero hace que los estudiantes subestimen el retorno educativo y adopten decisiones escolares basadas en supuestos lineales que no reflejan la realidad económica. Estos hallazgos, derivados estrictamente de los datos del estudio, muestran cómo la limitada oferta de educación financiera en áreas rurales se asocia con expectativas educativas reducidas entre los estudiantes.

En el caso de México, Moreno-García et al. (2019) demuestran que los estudiantes del programa de Telebachillerato (lo cual obliga a que los estudiantes cuenten con equipos digitales) presentan percepciones positivas sobre la relación entre educación e ingresos futuros, pero también evidencian que la formación financiera formal sigue siendo limitada y dependiente de iniciativas externas. Finalmente, Dos Santos y Sachs (2023) analizan el contexto de las escuelas rurales en zonas de asentamiento en Brasil, y concluyen que la falta de formación crítica sobre temas económicos obedece a estructuras curriculares tradicionales que priorizan enfoques tecnocráticos, e invisibilizan las condiciones materiales reales de estos territorios.

En conjunto, los estudios revisados coinciden en señalar que las brechas estructurales no solo están asociadas a la falta de acceso, sino a una desatención sistémica que reproduce la exclusión y el empobrecimiento epistémico en la formación económica de los estudiantes rurales.

Hegemonía curricular en la educación económica rural

La hegemonía curricular en la educación económica rural se manifiesta de diversas formas en los contextos analizados por los estudios revisados. En primer lugar, observamos una tendencia predominante hacia contenidos alineados con enfoques financieros convencionales y neoliberales, que destacan competencias financieras básicas que priorizan la participación en mercados financieros sin cuestionar sus supuestos o implicaciones más profundas (Dos Santos y Sachs, 2023). Según los autores, esto resulta en una educación económica rural que con frecuencia ignora o marginaliza perspectivas críticas o alternativas que podrían ser más relevantes para las condiciones específicas de estas comunidades.

En segundo lugar, la hegemonía curricular se expresa en la insuficiente inclusión y cobertura de la educación financiera en zonas rurales. Según Molina et al. (2023), pese a existir lineamientos formales que exigen alfabetización financiera, la implementación real en instituciones educativas rurales es limitada, lo que genera una brecha significativa en el conocimiento financiero entre estudiantes rurales y urbanos. Esta hegemonía se ve agravada por la falta de acceso adecuado a recursos educativos específicos adaptados a contextos rurales; esto resulta en que estos estudiantes no desarrollan competencias necesarias para tomar decisiones financieras informadas.

Yuan et al. (2023), por su parte, señalan que la hegemonía curricular también se refleja en programas que no consideran suficientemente la comprensión real de los estudiantes rurales sobre conceptos clave como el interés compuesto y la inflación. La educación financiera ofrecida asume con frecuencia niveles previos de conocimiento que no existen en estos contextos rurales, lo que reduce su efectividad y relevancia.

Por otro lado, Ferrada et al. (2021) muestran cómo incluso en contextos generales, como el de los libros de texto escolares, prevalecen enfoques simplistas sobre el valor del dinero y la gestión financiera personal, sin considerar aplicaciones prácticas y contextuales que serían importantes para estudiantes en entornos rurales. Esta simplificación curricular refuerza una perspectiva financiera descontextualizada, distanciada de las realidades rurales.

Por su parte, Moreno-García et al. (2019) destacan que, aunque programas como los telebachilleratos intentan abordar brechas educativas rurales, aún reflejan una hegemonía curricular centrada en la inclusión financiera formal. Estos enfoques institucionales rara vez cuestionan las desigualdades estructurales subyacentes y no ofrecen alternativas educativas más críticas o contextualizadas para los estudiantes rurales.

En síntesis, los estudios revisados evidencian una clara hegemonía curricular en la educación económica rural, caracterizada por contenidos neoliberales, insuficiente adaptación al contexto rural y una marcada omisión de enfoques críticos o alternativos, lo que limita el potencial transformador y equitativo de dicha educación.

Condiciones institucionales que permiten o limitan la implementación de una educación económica significativa en zonas rurales

Diversas condiciones institucionales permiten o limitan de modo importante la implementación de una educación económica significativa en contextos rurales, según

los documentos analizados. Una condición limitante recurrente es la falta de recursos educativos adecuados, tanto materiales como humanos. Molina et al. (2020) destacan que, aunque existe obligatoriedad formal para impartir educación financiera, muchas escuelas rurales carecen de docentes capacitados y materiales adecuados, lo que restringe en forma considerable la implementación efectiva de estos programas. De manera similar, Gremi et al. (2024) describen cómo la falta de recursos específicos y módulos estructurados impide que las escuelas rurales de la región de Elbasan, Albania, ofrezcan educación financiera práctica y pertinente.

Otro factor identificado es la infraestructura deficiente en términos de acceso a servicios financieros y tecnológicos. Moreno-García et al. (2019) mencionan que en las zonas rurales atendidas por el programa Telebachillerato en Veracruz, México, existe una gran disparidad en la disponibilidad de servicios financieros respecto a zonas urbanas, lo que coarta la capacidad institucional para ofrecer una educación económica significativa. Yuan et al. (2023), en el contexto rural de China, señalan que la pobreza, la geografía adversa y la infraestructura educativa limitada constituyen barreras importantes que dificultan el acceso a una educación financiera efectiva, y reducen la relevancia y efectividad de las intervenciones institucionales.

En cuanto a condiciones facilitadoras, Dos Santos y Sachs (2023) destacan que la existencia de directrices pedagógicas específicas, como las desarrolladas por el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) en Brasil, puede fortalecer la implementación de enfoques educativos alternativos, aunque señalan inconvenientes derivados de la alta rotación de docentes, contratos temporales y ausencia de espacios comunes de planeación colaborativa entre profesores.

En resumen, las condiciones institucionales más relevantes identificadas por los documentos analizados incluyen la disponibilidad limitada de recursos y materiales educativos, infraestructura deficiente y desigual acceso a servicios financieros en contextos rurales, lo que condiciona la implementación efectiva de la educación económica significativa. No obstante, la existencia de directrices pedagógicas claras y adaptadas a las realidades rurales, como en el caso del MST en Brasil, emerge como una condición institucional que puede facilitar el desarrollo de enfoques educativos alternativos y significativos.

Experiencias pedagógicas alternativas documentadas para enseñar economía desde enfoques críticos, contextuales o contrahegemónicos

Dos Santos y Sachs (2020) documentan una experiencia pedagógica alternativa desde una perspectiva crítica y contrahegemónica. Estos autores detallan la implementación de una propuesta educativa en una escuela rural brasileña del MST, basada en una perspectiva marxista para abordar conceptos financieros críticos, en especial la relación entre trabajo y ganancia. La metodología utilizada en esta experiencia pedagógica se centró en el diálogo crítico y participativo, en el cual los estudiantes fueron guiados para explorar y cuestionar sus propias concepciones sobre el origen de la ganancia y su vínculo con el trabajo productivo. Se diferenció de modo significativo del enfoque tradicional de educación financiera basado en el consumo individual y la alfabetización financiera básica.

Por otro lado, aunque Yuan et al. (2023) proponen modificaciones importantes en la educación financiera para estudiantes rurales en China, con programas específicos

que abordan conceptos financieros complejos, como el interés compuesto, estas propuestas no se enmarcan en forma explícita dentro de un enfoque crítico o contrahegemónico, sino que responden a necesidades prácticas identificadas.

Los otros textos revisados (Ferrada et al., 2021; Gremi et al., 2024; Molina et al., 2023; Moreno-García et al., 2019) no documentan experiencias pedagógicas críticas, contextuales o contrahegemónicas. Más bien, reflejan enfoques convencionales orientados a la alfabetización financiera básica y la inclusión financiera formal, sin cuestionamientos profundos o marcos críticos que desafíen la hegemonía curricular neoliberal predominante.

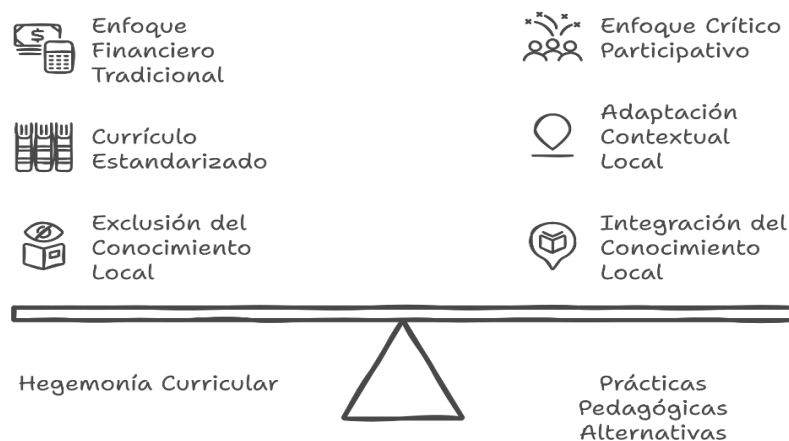
En síntesis, la única experiencia pedagógica explícitamente crítica y contrahegemónica documentada en los estudios revisados es la propuesta marxista del MST en Brasil (Dos Santos y Sachs, 2023), que ofrece un ejemplo concreto de cómo se pueden abordar los contenidos financieros desde un enfoque educativo situado y comprometido con la justicia social y económica.

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta revisión sistemática, a través de los estudios revisados, evidencian que la enseñanza de la economía en contextos rurales formales se ve condicionada por múltiples factores estructurales que reproducen inequidades educativas. A pesar de la diversidad geográfica de los estudios incluidos, se constata una tendencia común: los enfoques predominantes se centran en una alfabetización financiera básica con poca conexión con las realidades socioculturales de los territorios rurales. Esta desconexión es resultado, en parte, de currículos homogéneos, tecnocráticos y poco sensibles a la diversidad contextual, lo cual refuerza lo que algunos autores denominan “racismo epistémico”, al excluir saberes locales y formas alternativas de comprender la economía.

Los resultados muestran que la enseñanza de la economía en zonas rurales continúa atravesada por vacíos estructurales y curriculares que reproducen desigualdades educativas históricas. Tal como advierten Beach y Öhrn (2025), la escuela rural opera muchas veces como un espacio donde se normalizan relaciones culturales dominantes, lo que ayuda a explicar por qué los enfoques financieros tecnocráticos identificados no dialogan con las experiencias económicas locales. Esta desconexión refleja lo que Kubota (2020) denomina racismo epistémico, es decir, la validación exclusiva de ciertos saberes a costa de otros. La figura 4 sintetiza esta tensión inicial al mostrar cómo la educación económica formal privilegia categorías universales, desvinculadas de los modos de vida rurales, las cuales generan una brecha que afecta la comprensión y la participación económica de los estudiantes.

Equilibrando la Hegemonía Curricular y las Prácticas Pedagógicas Alternativas



Made with Napkin

Figura 4. La hegemonía curricular como racismo epistémico en contextos rurales.

La hegemonía curricular observada en los estudios analizados refuerza estructuras epistémicas que sitúan a los saberes financieros convencionales como el estándar legítimo de aprendizaje. Grosfoguel (2013) plantea que estas jerarquías son parte de un orden epistemológico global que define qué conocimientos cuentan como válidos. Esto se evidencia en la centralidad de contenidos asociados a la eficiencia económica y la gestión individual, rasgos vinculados a racionalidades neoliberales descritas por Siregar et al. (2025). La figura 4 permite visualizar esta hegemonía al ubicar el currículo dominante en un polo, estructurado por estándares universales y nociones abstractas del mercado, mientras que los saberes rurales quedan desplazados a una zona marginal del modelo. Esta representación no solo ilustra la distancia entre escuela y territorio, sino también los límites epistemológicos del currículo económico vigente.

A pesar de estas tensiones, emergen experiencias pedagógicas que demuestran posibilidades reales de disputar la hegemonía curricular desde prácticas situadas. La propuesta marxista documentada por Dos Santos y Sachs (2023) constituye un ejemplo de cómo es posible construir lecturas económicas críticas ancladas en la experiencia del trabajo y la producción local. Esto coincide con lo planteado por Farias y Faleiro (2020), quienes subrayan la necesidad de una educación del campo que recupere saberes territoriales y cuestione el urbanocentrismo curricular. En este sentido, la figura 4 no solo contrasta enfoques, sino que funciona como un mapa de tránsito: muestra que la transformación pedagógica requiere condiciones institucionales adecuadas, pero también agencia docente, alianzas comunitarias y formas de lectura económica que reconozcan la historicidad y materialidad de los territorios rurales.

CONCLUSIONES

En síntesis, esta revisión permite identificar cuatro conclusiones principales:

- La educación económica en zonas rurales formales se encuentra marcada por brechas estructurales persistentes que limitan el acceso equitativo y la formación crítica de los estudiantes.
- Existe una hegemonía curricular dominante que privilegia enfoques tecnocráticos y descontextualizados, excluyendo saberes locales y reproduciendo jerarquías epistémicas.
- Las condiciones institucionales —como la falta de formación docente, recursos adecuados y apoyo normativo— dificultan la implementación de propuestas pedagógicas significativas en estos contextos.
- A pesar de estas barreras, se documentan experiencias pedagógicas alternativas que, desde enfoques participativos y contextualizados, abren posibilidades para una educación económica más justa, situada y contra-hegemónica.

Entre las principales limitaciones de esta revisión, se encuentra el bajo número de estudios empíricos encontrados ($n=6$), lo que refleja una importante laguna en la producción académica sobre el tema. Asimismo, se analizaron únicamente artículos en acceso completo publicados entre 2016 y 2025 en tres bases de datos, por lo que podrían haberse excluido trabajos relevantes en otros idiomas, repositorios o publicaciones grises. Finalmente, si bien se aplicaron criterios de inclusión rigurosos, el análisis se centró en estudios formales y no consideró experiencias comunitarias no documentadas en revistas científicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, vol. 26, núm. 0, pp. 41–52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Psychology Press.
- Barter, B. (2014). Rural schools and traditional knowledge: Representing alternatives to a consumer-dependent existence. *Australian and International Journal of Rural Education*, vol. 24, núm. 1, pp. 9–22. <https://doi.org/10.47381/aijre.v24i1.675>
- Beach, D. y Öhrn, E. (2025). The community function of schools in rural areas. *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 33, núm. 3, pp. 943–960. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2298466>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkley, C. y Visser, M. A. (2022). Socioeconomic and environmental indicators for rural communities. *Economic Development Quarterly*, vol. 36, núm. 2, pp. 75–91. <https://doi.org/10.1177/08912424221083023>
- Butters, R., Asarta, C. y Thompson, E. (2013). The production of economic knowledge in urban and rural areas. *Journal of Agricultural and Applied Economics*, vol. 45, núm. 1, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1017/S1074070800004545>

- Ceballos Herrera, F. A. y Chi-Quintal, K. (2025). Barreras contextuales para la participación parental en educación especial rural. *Educa*, vol. 5, núm. 2, pp. 1–18. <https://doi.org/10.55040/rcd2kw48>
- Davies, P. (2006). Educating citizens for changing economies. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, núm. 1, pp. 15–30. <https://doi.org/10.1080/00220270500185122>
- Denegri Coria, M., Del Valle Rojas, C., Gempp Fuentealba, R. y Lara Arzola, M. A. (2006). Educación económica en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, vol. 32, núm. 2, pp. 1–16. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000200006>
- De Souza Leao, L., Legovini, A., Marchetti, R., Zia, B. y Bruhn, M. (2013). *The impact of high school financial education*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-6723>
- Dos Santos Tolomeotti, L. G. y Sachs, L. (2023). Uma abordagem marxista de Educação Financeira. *Prometeica*, vol. 27, núm. 27, pp. 274–284. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2023.27.15294>
- Dozono, T. (2025). Cooperative economics in racially marginalized communities. *Urban Education*, vol. 60, núm. 6, pp. 1807–1841. <https://doi.org/10.1177/00420859241244766>
- Farias, M. N. y Faleiro, W. (2020). Educação dos povos do campo no Brasil. *Educação em Revista*, vol. 36, núm. 1, pp. e216229. <https://doi.org/10.1590/0102-4698216229>
- Ferrada Ferrada, C. A., Díaz Levicoy, D. A., Puraivan Huenumán, E. y Silva-Díaz, F. (2021). Diseño y presencia de actividades sobre educación financiera. *Propósitos y Representaciones*, vol. 9, núm. 2, pp. 1–25. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.821>
- Figueroa-Ibérico, Á. M. (2020). Vinculación de conocimientos locales. *Educación y Educadores*, vol. 23, núm. 3, pp. 379–401. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>
- Fornero, E. y Lo Prete, A. (2023). Financial education. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing*, vol. 1, núm. 1, pp. 12–27. <https://doi.org/10.1017/flw.2023.7>
- Galván Bustamante, J. A. et al. (2024). Aprendiendo a prosperar: Jóvenes en la Ciencia, vol. 28, pp. 1–12. <https://doi.org/10.15174/jc.2024.4326>
- Gremi, E. et al. (2024). Raising awareness of financial education. *Multidisciplinary Reviews*, vol. 8, núm. 4, pp. 2025130. <https://doi.org/10.31893/multi-rev.2025130>
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico. *Tabula Rasa*, vol. 19, pp. 31–58. <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Herbert, A. (2020). Contextualising policy enactment. *AIJRE*, vol. 30, núm. 1, pp. 64–81. <https://doi.org/10.47381/aijre.v30i1.272>
- Jaramillo Neira, D. A., Cala-Vitery, F. y Poveda Aguja, F. A. (2025). Rural education in Colombia. *Societies*, vol. 15, núm. 6, pp. 159–175. <https://doi.org/10.3390/soc15060159>
- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism. *Applied Linguistics*, vol. 41, núm. 5, pp. 712–732. <https://doi.org/10.1093/applin/amz033>
- Kumari, U. (2025). Sustainable management practices. *IJGHMI*, vol. 1, núm. 1, pp. 23–28. <https://doi.org/10.63665/ijghmi.v01i01.03>

- Laia, B. (2024). Pemanfaatan kearifan lokal. *Ndrumi*, vol. 7, núm. 2, pp. 62–71. <https://doi.org/10.57094/ndrumi.v7i2.2280>
- Molina Hurtado, Y. A. et al. (2023). Finanzas para el futuro. *Praxis*, vol. 19, núm. 3, pp. 347–364. <https://doi.org/10.21676/23897856.5426>
- Moreno, C. (2022). School in and linked to rural territory. *AIJRE*, vol. 32, núm. 2, pp. 19–35. <https://doi.org/10.47381/aijre.v32i2.328>
- Moreno-García, E. et al. (2019). Financial literacy of Telebachillerato students. *International Journal of Education and Practice*, vol. 7, núm. 3, pp. 168–183. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.73.168.183>
- Petrin, R. A. et al. (2014). Educational sorting. *AERJ*, vol. 51, núm. 2, pp. 294–326. <https://doi.org/10.3102/0002831214527493>
- Rahmah, R. et al. (2021). Integration of local content. *Innovation of Social Studies Journal*, vol. 2, núm. 2, pp. 143–160. <https://doi.org/10.20527/iis.v2i2.3067>
- Ríos-Osorio, E. et al. (2021). *Educación en territorios rurales*. Universidad Católica de Oriente. <https://doi.org/10.47286/9789585518551>
- Sabirin, S. et al. (2023). Importance of early financial literacy. *International Journal of Business, Economics & Management*, vol. 6, núm. 2, pp. 100–106. <https://doi.org/10.21744/ijbem.v6n2.2120>
- Sánchez-Rebull, M.-V. et al. (2011). Dolceta educación online. *El Profesional de la Información*, vol. 20, núm. 6, pp. 682–688. <https://doi.org/10.3145/epi.2011.nov.13>
- Schank, C. y Rieckmann, M. (2019). Education for sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, vol. 13, núm. 1, pp. 67–91. <https://doi.org/10.1177/0973408219844849>
- Siregar, Y. S. et al. (2025). Critical review of financial literacy policy. *Jurnal Pendidikan Ilmu Sosial*, vol. 35, núm. 1, pp. 83–99. <https://doi.org/10.23917/jpis.v35i1.10075>
- Song, J. (2023). Impact of economic development on inadequate resources. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, vol. 23, pp. 285–290. <https://doi.org/10.54097/ehss.v23i.12898>
- Tieken, M. C. (2016). College talk and the rural economy. *Peabody Journal of Education*, vol. 91, núm. 2, pp. 203–223. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1151741>
- Yuan, C., Wang, X. y Lin, L. (2023). Why do financially illiterate students perceive lower education returns? *Sage Open*, vol. 13, núm. 2, pp. 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440231178192>