LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

REVISIÓN DOCUMENTAL

APRENDER A CONVIVIR DESDE LA EMOCIÓN: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y REALIDADES ESCOLARES EN LA RURALIDAD COLOMBIANA

Diana Isabel Melgarejo Carreño[1]
dianamelgarejocarreno@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8069-4193
Institución Educativa Técnica Industrial
Tibasosa, Boyacá
Colombia

Yoly Maritza Martínez Flotido[2]
yolymartinez0912@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8069-4193
Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento
Villavicencio, Meta
Colombia

Recibido: 06/03/2026 **Revisado: 10/04/2026** **Aprobado: 15/05/2026**

RESUMEN

El presente artículo de reflexión articula cuatro perspectivas teóricas complementarias de entender el aprender a convivir desde la emoción en la ruralidad colombiana. Jiménez-Valencia (2024) ubica la gestión emocional como base de la convivencia en el aula; S. M. Canaza Zapata y E. Canaza Zapata (2024), en diálogo con la revisión del concepto de convivencia escolar de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), delimitan una elaboración de convivencia escolar como fenómeno social multidimensional; Benavides Romero y Romero Montoya (2025), describen las realidades propias de la escuela rural inclusiva colombiana y por último, de una manera más amplia y menos propia de un espacio cotidiano se da a conocer la Nueva Ruralidad como horizonte conceptual renovador, a partir de la propuesta de este modelo en González-Mena (2021) y basada según el primer objetivo educativo de los Acuerdos de Paz 2016, y la intervención de Casas-Matiz et al. en este mismo artículo (2023). Se busca sobre todo construir coordenadas teóricas y conceptuales sólidas, que nos ayuden a orientar el diseño de

[1] Docente de Aula. Colombia. Bióloga Universidad Incca de Colombia. Magister en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena. Línea de investigación Psicología de código LI-IPRGR-NIFPE-02.
[2] Docente de aula. Colombia. Licenciada en Educación. Universidad Politécnico Grancolombiano. (POLI). Magister en Educación. Universidad de Manizales. (UM). Línea de investigación Psicología de código LI-IPRGR-NIFPE-02.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

prácticas pedagógicas pertinentes para los territorios rurales del país, integrando los autores fundacionales de la educación emocional: Goleman (1996) y Bisquerra (2003); el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987); la pedagogía rural situada de Núñez (2004) y Galván Mora (2020). La metodología corresponde a un análisis documental hermenéutico-crítico de literatura especializada producida entre 2014-2026. A partir de los resultados, se puede evidenciar que la convivencia escolar en las zonas rurales colombianas no podemos entenderla sin el apoyo de la educación emocional como soporte ético-pedagógico, ni dejar de lado las cicatrices del conflicto armado que han sido documentadas por Hewitt et al. (2014) y socializadas y profundizadas posteriormente por Cuesta y Cabra (2021) y Galvis Céspedes (2021). La conclusión se manifiesta como la necesidad de una educación emocional situada que articule las competencias afectivas con la pertenencia territorial, el fortalecimiento de la formación del profesorado rural desde la pedagogía situacional, en la línea de Lozano Peña, Sáez Delgado y López-Angulo (2022) y que remueva las políticas educativas hacia una educación integral, transformadora y culturalmente sensible, que reconozca la ruralidad como espacio legítimo de saber, de identidad y de reconciliación.

Palabras clave: convivencia escolar, educación emocional, escuela rural inclusiva, nueva ruralidad, ruralidad colombiana.

LEARNING TO COEXIST THROUGH EMOTION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND SCHOOL REALITIES IN COLOMBIAN RURALITY

ABSTRACT

Through this reflection article I address four theoretical perspectives that complement one another and help to understand how we will learn to coexist through emotion in Colombia's rural areas. Jiménez-Valencia (2024) establishes emotional management as the basis for classroom coexistence; S. M. Canaza Zapata and E. Canaza Zapata (2024), sharing a dialogue with the conceptual review of Fierro-Evans and Carbajal-Padilla (2023), define school coexistence as multidimensional social phenomena; Benavides Romero and Romero Montoya (2025) detail the specific features of the inclusive rural Colombian school; and Casas-Matiz et al. (2023) define New Rurality as a new conceptual horizon. The general objective of this article is to establish theoretical coordinates that will guide appropriate pedagogical practices to Colombia's rural areas by combining the foundational works of Goleman (1996) and Bisquerra (2003) in relation

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

REVISIÓN DOCUMENTAL

to emotional education, Bronfenbrenner's (1987) ecological model of human development, Núñez's (2004) and Galván Mora's (2020) situated rural pedagogy, and the hermeneutic-critical documentary analysis I conducted of specialized literature issued from 2014 to 2026. The results reveal that one cannot understand school coexistence and education in rural Colombia without also including emotional education as ethical and pedagogical support, and also recognizing the scars of the armed conflict as supported by Hewitt et al. (2014) and furthered by Cuesta and Cabra (2021) and Galvis Céspedes (2021). In conclusion, I propose that situated emotional education be implemented, linking affective competencies with a sense of territorial belonging, enhancing teacher training in rural pedagogy consistent with Lozano Peña, Sáez Delgado, and López-Angulo (2022), and repurposing educational policies to a comprehensive, transformative, and culturally sensitive vision that recognizes rurality as a valid place for the production of knowledge, identity, and the process of reconciliation.

Keywords: Colombian rurality, emotional education, inclusive rural school, new rurality, school coexistence.

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar en los contextos rurales del país colombiano representa uno de los más complejos parajes pedagógicos del sistema educativo nacional en la actualidad. Las escuelas rurales ejercen su actividad en condiciones que las alejan enormemente de las de las ciudades: i) dispersión geográfica, ii) diversidad cultural, iii) secuelas dejadas por el conflicto armado y iv) desigualdades estructurales pertinaces y tradicionales de las comunidades. Carrero Arango y González Rodríguez (2016) caracterizan tales condiciones como una marginalidad estructural que se encuentra reflejada a través de i) infraestructuras precarias, ii) escasos recursos didácticos y, iii) el

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

continuado aislamiento profesional de los profesores. Casi diez años después, Vera (2025) renueva el diagnóstico al mostrar que esas condiciones subyacen inclusos después de los acuerdos de paz, determinada por una deuda educativa que exige urgentemente una acción estatal diferenciada hacia las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes.

Las repercusiones concretas del conflicto armado en la escuela rural han sido objeto de un estudio muy exhaustivo cuya lectura es deudora de una concepción de continuidad. Hewitt et al., 2014 documentan, a partir de un trabajo realizado en una zona rural colombiana, que los niños y adolescentes expuestos a la violencia al ser sujetos a la violencia tienen niveles significativos de ansiedad, depresión o síndromes de estrés postraumático, síntomas que se traducen en importantes dificultades para la educación y la relación con el grupo en clase. Esta evidencia psicológica se complementa con Cuesta y Cabra (2021), quienes, desde un análisis de las noticias entre 1995 y 2020, demuestran que las escuelas rurales fueron escenarios de tomas, ataques, reclutamiento forzado, desplazamientos y que, además, los maestros rurales han sido víctimas también del conflicto armado. Galvis Céspedes (2021), en la misma línea de investigación, ahonda en las afectaciones estructurales del conflicto sobre la educación rural (infraestructura deteriorada, inestabilidad de los docentes en las aulas, asistencia interrumpida) y Blandón Giraldo y Castellano Ascencio (2022) introducen la categoría del despojo como clave para la interpretación: el conflicto no solo destruyó infraestructura física sino que también le despojó a las comunidades rurales de sus posibilidades en

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

materia educativa, pedagógica o cultural. Estas cuatro voces, leídas en conjunto, construyen un mapa riguroso de las heridas que la escuela rural carga, que en ninguna propuesta pedagógica puede ser ignorado/a. Desde ese horizonte, la comprensión de cómo aprenden a convivir niños, niñas y adolescentes requiere perspectivas múltiples, situadas y profundamente humanas, capaces de rebasar las visiones reduccionistas que durante años han sabido concebir la escuela rural como una variante deficitaria de la urbana, crítica que Galván Mora (2020) supo sintetizar con claridad para el conjunto de América Latina.

Este artículo de reflexión se basa en la consideración de que toda convivencia humana tiene sustento emocional. Las emociones que los estudiantes viven en la clase (alegría, miedo, ira, tristeza, esperanza, frustración) no son un simple decorado del aprendizaje; son su sustrato más íntimo. Goleman (1996) abrió este camino al indicar que las competencias afectivas tienen la misma relevancia que las cognitivas para el éxito vital, y Bisquerra (2003) lo cerró en el ámbito iberoamericano al definir la educación emocional como una innovación pedagógica dirigida al desarrollo de competencias emocionales que las materias académicas tradicionales no cubren. Esta creencia adquiere especial densidad ética en los territorios rurales colombianos, donde, como mostró el estudio empírico de Hewitt et al. (2014), muchos estudiantes han sido sometidos a experiencias de violencia que dejan profundas huellas afectivas que es preciso recobrar, nombrar y elaborar en el espacio escolar. La educación emocional, este tipo de educación, en estos espacios, deja de ser una buena opción para erigirse como

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

una estrategia básica de reparación simbólica y de construcción de paz, tal como señala Sánchez Cardona (2010) desde la perspectiva del Estado social de derecho; y como concreto Ortega y Valencia (2021) cuando perfilan la figura del docente constructor de paz en la escuela del posconflicto colombiano.

Frente a este escenario se presenta la pregunta orientadora que, de alguna manera, da paso al presente texto: ¿cómo se puede construir convivencia escolar en la ruralidad colombiana desde un enfoque pedagógico que haga del reconocimiento de la centralidad de la dimensión emocional y del sentido de pertenencia territorial, sus ejes para ello? La finalidad general que se articula en el texto consiste en relacionar cuatro perspectivas teóricas complementarias que entrelazadas, permiten construir un mapa comprensivo del aprender a convivir desde la emoción en entornos rurales: la gestión emocional como base de la convivencia; la convivencia escolar desde la construcción de un fenómeno social multidimensional; las peculiaridades de la escuela rural inclusiva colombiana, y la nueva ruralidad como horizonte conceptual renovado.

La manera desde la cual se despliega la reflexión adoptada es básicamente hermenéutica-crítica. Por medio de una indagación documental de fuentes de épocas recientes (las publicadas entre 2014 y 2026, en su mayoría revistas iberoamericanas indexadas) se busca contraponer, integrar y resignificar líneas teóricas que usualmente aparecen tratadas de manera fraccionada con el cometido de ofrecerle al lector una mirada articulada que nutra tanto la práctica docente como el diseño de políticas educativas pertinentes. La lectura integrada de estas líneas teóricas pretende ofrecer

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

coordenadas teóricas potentes para pensar y transformar la educación rural desde sus propias potencialidades y complejidades, entendiendo la ruralidad, en la línea de Núñez (2004), no como territorio residual o deficitario sino como una tierra de saberes, identidades y posibilidades pedagógicas que esperan ser cultivadas con sensibilidad, rigor y compromiso ético.

CONVIVENCIA Y RURALIDAD

Este artículo defiende y adopta una tesis central: el aprender a convivir en las escuelas rurales del país debe ser pensado, planificado, practicado y experimentado desde la constitución de un entramado robusto en la integración de la pedagogía territorial con la educación emocional. Frente a las lógicas de disciplinar y normar que durante años han marcado las políticas de convivencia escolar en Colombia, el presente artículo defiende, en la misma línea que han trazado Goleman (1996) y Bisquerra (2003) en sus aportes fundantes de la inteligencia emocional, y a partir de la revisión de los desarrollos conceptuales que compartirán los autores Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), que ninguna norma reglamentaria, ninguna construcción institucional, ninguna manual de convivencia, podrá reemplazar el trabajo paciente por cultivar competencias emocionales de estudiantes y docentes, tampoco podrá pasar por alto las singularidades culturales, históricas y geográficas de los territorios rurales a los que la escuela se vincula.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

La convivencia tal y como se ha entendido, dejando de ser una cuestión técnica sobre la gestión del conflicto, para constituirse en una dimensión constitutiva del proyecto educativo y que a su vez se encuentra anclada, en simultáneo, en la vida emocional de los sujetos y en la pertenencia territorial de la comunidad. Vargas y Romero Alfonso (2021) ahondan en esta tesis desde la mirada de la inclusión rural, mientras que Trujillo Franco y Cardona González (2019) la defienden desde el emergente campo de la educación rural en contextos de paz y posconflicto. Esta mirada involucra una doble apuesta: invitar a reconocer, como pone de manifiesto la revisión sistemática que realizan Lozano Peña, Sáez Delgado y López-Angulo (2022) que la inteligencia emocional es una competencia formativa clave que debe tener cabida en el centro de los currículos escolares y de la formación docente; y, en sintonía con lo que pone de manifiesto Mosquera y Gaviria (2025), asumir que las escuelas rurales colombianas son contextos singulares que su comprensión requiere marcos teóricos ad hoc que reconozcan su diversidad y su potencial transformador. A partir de esta tesis se construye el desarrollo subsiguiente que da forma a los cuatro pilares teóricos articuladores de una propuesta conceptual integrada para repensar la educación rural colombiana desde la emoción y desde el territorio.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

BASES PARA DISCUTIR

La discusión teórica que conduce a este ensayo se articula en cuatro bases analíticas, cada una de las cuales aporta una determinada clave de interpretación a la hora de entender el aprender a vivir desde la emoción en la ruralidad colombiana, las cuales dialogan y se interrelacionan unas con otras sin embargo mantienen una identidad propia desde el punto de vista del contenido que es preferible dar a conocer separadamente antes de hacer su respectiva síntesis integradora.

LA GESTIÓN EMOCIONAL COMO FUNDAMENTO DE LA CONVIVENCIA EN EL AULA

Las emociones que tienen lugar en la escuela son el sustrato del cual se construyen o dificultan las relaciones de convivencia. La obra inicial sobre la inteligencia emocional de Goleman (1996) defendió que las competencias afectivas son tan importantes como las cognoscitivas para acceder a un éxito vital y profesional, dando así lugar a una pedagogía que diera valor a la formación en y con emociones. A partir de esta base, Bisquerra (2003) sentó en el ámbito iberoamericano el concepto de la educación emocional como innovación pedagógica orientada al desarrollo de competencias como: la conciencia emocional, la regulación de la emoción, la autonomía, la inteligencia interpersonal y las habilidades para la vida; y la tesis central defendía que

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

este tipo de competencias son necesarias en la sociedad, las cuales no son abordadas por las materias académicas, y de ahí que tienen que ser intencionadamente incorporadas en el currículo escolar.

La aportación de estos primeros autores da paso a un tipo de literatura más reciente y específica. Para Jiménez-Valencia (2024), si el alumnado no ha desarrollado habilidades que le ayuden a gestionar la respuesta emocional que estas provocan, el aula se convierte en una sala repleta de tensión que impide la adquisición del conocimiento y las relaciones respetuosas entre iguales. Esta misma autora indica que "las emociones en el aula tienen un papel fundamental en la convivencia y en el aprendizaje" (Jiménez-Valencia, 2024; p. 154), poniendo de manifiesto la necesidad de añadir la educación emocional al eje central de la pedagogía en el momento de la escolarización, sobre todo en los primeros años. Este planteamiento se encuentra respaldado empíricamente por el estudio cuasiexperimental de Salas Román, Alcaide Risoto y Moraleda Ruano (2022), en el que constata que el alumnado que participa en un programa de inteligencia emocional a lo largo de una anualidad mejora sus competencias socioemocionales, sabe expresar mejor las emociones, presenta conductas más desprovistas de elementos violentos y se muestra más empático que un grupo control.

Entender la convivencia escolar como un fenómeno vinculado a la vida emocional de los alumnos es un avance capital en la forma de entender la educación en la actualidad. Las prácticas pedagógicas tradicionales han priorizado el desarrollo cognitivo

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

humano, relegando la dimensión afectiva y de relación humana a un segundo plano. Sin embargo, como advierte Jiménez-Valencia (2024), el trabajo con las emociones en la infancia tiene efectos positivos a largo plazo, ya que afecta a las habilidades sociales del niño, pero también afecta de manera increíble en la formación de la persona, es decir, en un ambiente más empático, creativo, autónomo y de resolución de conflictos pacífica. La revisión sistemática de Lozano Peña et al. (2022) lleva esa misma comprobación hasta el profesorado: la formación de los profesores en competencias socioemocionales (autoconocimiento, empatía y habilidades sociales) mejora el ambiente escolar, el rendimiento académico del alumnado y el bienestar profesional del profesorado. En este sentido, la constatación invitar a repensar el quehacer pedagógico; entender que enseñar a convivir es, antes de nada, fomentar la inteligencia emocional del alumnado para vivir el espacio escolar abierto, respetuoso y dialogante.

La conexión entre las emociones y la convivencia no representa un vínculo casual ni supérfluo; establece un vínculo constitutivo que determina en buena medida la calidad de los intercambios cotidianos que tienen lugar en el aula. Pérez-Guevara y Puentes-Suaréz (2022) van más allá de esta idea al concebir el clima escolar como una variable que vincula la dimensión emocional de las personas con las dinámicas relacionales en el aula y la cultura institucional de la escuela. Un alumno que está inserto en un clima de seguridad emocional resulta más probable que participe en las actividades pedagógicas que le son propuestas, que escuche a los compañeros o que entable relaciones de cooperación; un niño que vive generalmente estados de miedo, ansiedad o ira encuentra

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

serias dificultades para desarrollar vínculos de respeto. Esta evidencia, documentada en el trabajo de Jiménez-Valencia (2024), sustenta la necesidad de que los profesores sean formados para que reconozcan, nombren y acompañen los estados emocionales de sus alumnos como parte del trabajo pedagógico.

El aprendizaje de habilidades para poder mediar la frustración, el enfado y la tristeza, naturalmente, favorece la convivencia, el autocontrol y las relaciones socioafectivas entre los niños, conclusión intermedia en las obras de Jiménez-Valencia (2024) y en Salas Román et al. (2022). Tal afirmación implica un cambio pedagógico de gran calado: la convivencia en la escuela no se puede abordar solo desde el punto de vista del problema de la disciplina de las normas que no se cumplen; la convivencia se convierte en un saber que se va construyendo, conforme a múltiples experiencias educativas; ese saber se va practicando y se va reforzando. En contextos rurales, en Colombia, donde los mismos estudiantes, como subrayó el estudio de Hewitt et al. (2014), han visto y han sido objeto de situaciones de violencia, de pérdida y de desplazamiento, y en donde, según la evidencia, como la que presentó Galvis Céspedes (2021), esas experiencias se encuentran trenzadas con situaciones estructurales adversas, el aprendizaje emocional es aún de un calado ético mayor. No es un lujo pedagógico, sino una obligación; porque los aprendizajes realizados inciden necesariamente en la posibilidad de establecer vínculos y de reinventar la comunidad desde la escuela.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

CC BY NC SA

REVISIÓN DOCUMENTAL

LA CONVIVENCIA ESCOLAR

COMO FENÓMENO SOCIAL MULTIDIMENSIONAL

La convivencia no es un fenómeno exclusivo de la escuela, sino que responde a una necesidad antropológica, una necesidad de regular y armonizar las relaciones humanas en todos los espacios de la vida social; así lo evidencian S. M. Canaza Zapata y E. Canaza Zapata (2024), quienes ponen de manifiesto que los mecanismos de control de la violencia y el control de la exclusión también han sido parte consustancial de la organización social en todas sus formas, y añaden que “la convivencia ha jugado un papel clave en el desarrollo de las sociedades” (Canaza Zapata y Canaza Zapata, 2024, p. 498). En esta línea, los autores Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) realizan una revisión sistemática del concepto y proponen entender la convivencia escolar bajo un enfoque de la justicia social adaptada a la enseñanza, la cual se articula en tres ámbitos complementarios—el pedagógico-curricular, el organizativo-administrativo y el socio-comunitario—para ofrecer una visión que supera las visiones reduccionistas que pesaron la convivencia solamente en función de la prevención del conflicto y coloca a la escuela, como institución social, como lugar apto para transformar las dinámicas relacionales de forma positiva mediante prácticas pedagógicas que sean intencionadas, relevantes y culturalmente situadas.

Así, la convivencia escolar no surge en el vacío, sino que se articula y responde a las propias tensiones que la sociedad a la cual se encuentra vinculada la institución

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

educativa. A partir de una exhaustiva sistematización de cincuenta estudios desarrollados en América Latina y Europa bajo el método de revisión sistemática PRISMA, S. M. Canaza Zapata y E. Canaza Zapata (2024) dan cuenta de que la investigación en esta dimensión ha tenido un aumento sostenido en los años recientes, lo que indicaría una toma de conciencia colectiva sobre la importancia estratégica de la creación de entornos escolares seguros e inclusivos. Resultados convergentes pone de manifiesto Leyton-Leyton (2020) con su revisión de la literatura latinoamericana obtenida entre los años 2007 y 2017, donde incluye el clima escolar, el conflicto, la violencia, la democracia y la participación estudiantil como ejes anudadores de la cotidianidad escolar contemporánea. La coincidencia entre ambas investigaciones vertebra una conclusión entre ambas: la convivencia constituye un proceso social poliédrico circunstancialmente influido por las características y actitudes de los sujetos educativos, que no puede ser reducida a la mera gestión del conflicto ni a la aplicación de las normas internas.

Haciendo uso del modelo ecológico del desarrollo humano desarrollado por Bronfenbrenner (1987), resulta especialmente útil para comenzar a comprender la complejidad relacional de la convivencia. Según este modelo, la conducta humana se configura en la interacción dinámica de microsistemas (familia y escuela), mesosistemas, exosistemas y macrosistemas culturales y políticos. En el contexto escolar, el modelo ecológico permite mostrar que las dificultades de convivencia que se expresan en el aula no pueden explicarse de una manera unitaria, ni tampoco se convierten en las exclusivas responsables de la resolución mediante una intervención alejada, sino que deben ser

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

entendidas como la expresión de determinadas configuraciones sistémicas más amplias que comprometen en conversaciones a la familia, la comunidad, la institución educativa y las estructuras sociales. La oferta de la perspectiva ecológica tiene una fuerza interpretativa particular en el contexto de la Colombian rural school, donde, como señalan Cuesta y Cabra (2021), el conflicto armado ha penetrado todos los niveles de lo social y lo cultural, dejando cicatrices que no se pueden atender con una intervención pedagógica aislada.

En contextos marcados por la desigualdad, el conflicto armado o la exclusión social (como es el caso, por amplia parte de la geografía rural de Colombia). En estos contextos, la convivencia escolar recibe otra carga política y ética que la que está contemplada en la mera gestión normativa de la conducta de las y los estudiantes. Desde la línea jurídico-pedagógica, lo expresa Sánchez Cardona (2010) cuando sostiene que la educación para la paz es uno de los deberes del Estado social de derecho colombiano. A lo que se añade el análisis de lo que manifiestan Blandón Giraldo y Castellano Ascencio (2022), quienes evidencian que el despojo del territorio durante el conflicto armado fue también una forma de despojo de las posibilidades educativas de las comunidades rurales. La construcción de la convivencia bajo esas condiciones requiere entender el hecho escolar no como reflejo pasivo de la sociedad sino como un agente activo en la transformación de ella, capaz de generar otras maneras de relacionarse que estén fundamentadas en el respeto, la solidaridad y la cooperación. Los hallazgos de S. M. Canaza Zapata y E. Canaza Zapata (2024) demuestran, por cierto, que en esta línea

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

llegó a fraguarse cierto progreso, pero aún insuficiente ante la magnitud de los problemas: el bullying persiste entre las relaciones de las y los estudiantes, y la reproducción de la segregación también al interior de las instituciones nos dice que la mera existencia de alguna normativa no garantiza ambientes inclusivos.

Tres voces se encuentran en que la formación docente es uno de los factores más determinantes en la calidad de convivencia escolar. S. M. Canaza Zapata y E. Canaza Zapata (2024), en su revisión sistemática, señalan que ésta es una variable constante en los estudios que revisaron; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) la ubican de nuevo en el ámbito pedagógico-curricular como una condición necesaria para la operación de la convivencia desde la justicia social; y Pérez-Guevara y Puentes-Suaréz (2022) la vinculan con la calidad del clima escolar, ya que el liderazgo docente es un factor que impacta directamente en la percepción que tienen los estudiantes del espacio educativo. Esta convergencia se articula con la revisión sistemática de Lozano Peña et al. (2022) y con la propuesta de Ortega y Valencia (2021) sobre el perfil del docente constructor de paz, es decir, aquellos maestros que poseen competencias para remediar el conflicto desde la construcción, para reconocer las señales de malestar emocional en sus estudiantes y para crear ambientes de aula inclusivos y seguros, se convierten en actores clave en la construcción de una cultura sostenible de convivencia escolar.

Esta asociación cobra un valor relevante en el contexto rural de Colombia, donde los docentes suelen trabajar en condiciones de aislamiento profesional con escaso acompañamiento institucional y enfrentan realidades comunitarias de alta complejidad.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

Aumentar la competencia de los maestros en la formación en convivencia no es solamente una apuesta pedagógica; sino que además es un elemento más a favor del principio de equidad educativa que reconoce el rol estratégico que estos agentes desempeñan como tejedores de comunidad.

REALIDADES DE LA ESCUELA RURAL INCLUSIVA EN COLOMBIA

Las instituciones educativas rurales en Colombia están condicionadas por circunstancias o situaciones que las alejan sustancialmente de los centros urbanos. Tal y como describen Carrero Arango y González Rodríguez (2016), estas condiciones son resultado de una histórica marginación que se concreta en la diversidad poblacional no atendida, la carencia de recursos didácticos, la exposición continua de estas instituciones a los efectos del conflicto armado y la distancia con respecto a los centros de decisión política. Vera (2025), casi una década después, también llega a este diagnóstico: las condiciones se mantienen y es necesario implementar políticas educativas diferenciales con reconocimientos a la especificidad de los territorios. En estos términos, Benavides Romero y Romero Montoya (2025) dicen que “la escuela rural inclusiva en Colombia plantea retos en cuanto a la calidad educativa” (p. 268); situación que ha generado la necesidad de crear espacios que acepten la heterogeneidad de su contexto, en vez de combatirla como si se pudiera lograr una homogeneidad imposible. Este diagnóstico es ampliado por Mosquera y Gaviria (2025) ya que también asocian los retos de la calidad

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

educativa rural con factores estructurales como la dispersión geográfica, la ausencia de modelos pedagógicos pertinentes o la inestabilidad en la planta docente.

No se pueden explicar las realidades escolares que son propias de la ruralidad colombiana a partir de categorías analíticas elaboradas solo para según qué contextos urbanos. La escuela rural existe en un contexto de dispersión geográfica, multiculturalidad, aulas multigrado y comunidades marcadas por historias de violencia, desplazamiento y exclusión social que determinan las formas de aprender y de convivir. Galván Mora (2020), desde la perspectiva latinoamericana, ofrece una crítica sistemática a las visiones deficitarias que aún están presentes en los marcos curriculares y aboga por el reconocimiento de la educación rural como un campo con identidad propia, mientras que Vargas y Romero Alfonso (2021), desde las miradas de la inclusión, abordan las posibilidades pedagógicas que se abren desde el momento en que la escuela rural es capaz de reconocer y valorar la diversidad de sus estudiantes. Benavides Romero y Romero Montoya (2025), tras realizar una revisión sistemática de veinte artículos sobre la escuela rural inclusiva, evidencian la existencia de cuatro dimensiones analíticas irrenunciables de la escuela rural inclusiva: la calidad educativa, el papel del docente, la escuela como motor transformador del contexto e incluso las especificidades propias de la escuela rural colombiana. Esta mirada multidimensional resulta fundamental para no caer en las simplificaciones de la escuela rural hacia la que llevamos décadas mostrando este tipo de visión deficitarias, propias de la escuela urbana, obviando su riqueza cultural, su potencial transformador.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Algunas escuelas rurales viven las realidades de las secuelas del conflicto armado que afecta varios espacios del país, otras comunidades encaran las secuelas del mismo conflicto sin haber recibido la suficiente formación que les permita resignificar sus acciones de cara a unas mejores condiciones educativas. La investigación de Hewitt et al. (2014), en la que se observa el impacto del conflicto armado en la vida de niños y adolescentes expuestos en una zona rural de Colombia, documentó daños psicológicos (ansiedad, depresión, estrés postraumático) claramente importantes que se ratifican en el espacio escolar y que requieren del acompañamiento profesional correspondiente. En esta misma línea, Cuesta y Cabra (2021) hacen un recorrido a través de las informaciones publicadas a partir de las noticias entre los años 1995-2020, señalando que las escuelas rurales fueron escenarios de tomas de esa connotación, ataques, reclutamiento forzado y desplazamiento, así como los maestros rurales fueron víctimas de asesinato, secuestro y desaparición en el transcurso del periodo. Galvis Céspedes (2021) profundiza la misma línea de análisis al mostrar las distintas maneras en las que las infraestructuras deterioradas, inestabilidad en la dotación de docentes y la asistencia interrumpida transgredieron sistemáticamente el derecho a la educación en los espacios rurales. Blandón Giraldo y Castellano Ascencio (2022) incorporan la categoría del despojo como clave interpretativa del conflicto armado. No solo hay destrucción de infraestructura física, sino que además hay el despojo de todas las posibilidades educativas, pedagógicas y culturales que dicha comunidad rural necesita.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Esta constatación remarca una deuda histórica del Estado que el Estado colombiano tiene con las comunidades rurales que no se limita a la creación de infraestructura física o materiales didácticos; esta debe asumir la obligación de asegurar que los docentes ubicados en esos espacios tengan una formación reforzada para acompañar procesos de sanación de las comunidades, de reconstitución de los lazos y resignificación de la violencia a partir de la educación. Así, Trujillo Franco y Cardona González (2019), en el acercamiento que hacen a la revisión del arte sobre educación rural y posconflicto, definen al docente como sujeto político y agente de transformación social, para que Restrepo Ruiz y Macías Tapias (2022), a partir de la educación media técnica agropecuaria, problematizan los modelos hegemónicos del desarrollo y proponen pensar alternativas respecto de realidades culturales del campo. La escuela rural implica, así, un espacio claro de la paz donde se institucionalizan los procesos de convivencia en su componente reparador y no puede ser desestimado a la hora de diseñar políticas pedagógicas. Síntesis pues la responsabilidad social del docente en el marco del Estado social, y Ortega y Valencia (2021), desde concepciones emergentes en la escuela del posconflicto colombiano reconocen al docente constructor de paz como aquel que asimila competencias éticas, pedagógicas y emocionales particularmente útiles para intervenir en los territorios rurales.

La noción de educación inclusiva al ser trasladada al contexto rural colombiano presenta matices y complicaciones que no mencionan los aprendizajes continuos de normas, por ejemplo: el Decreto 1421, 2017. Para Benavides Romero y Romero Montoya

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

(2025) la educación inclusiva en la ruralidad consiste en reconocer las particularidades de las comunidades diversas desde el marco étnico, cultural y lingüístico; en modificar los currículos desde las relatividades productivas y sociales del territorio; en adecuar los ambientes escolares para que todos los estudiantes aprendan crezcan y se desarrollen como sujetos dignos. Vargas y Romero Alfonso (2021) complementan esta apreciación, pues consideran que la inclusión rural exige hacer una apertura doble, una hacia las singularidades de cada estudiante y otra hacia las riquezas culturales que genera cada lugar. Por su parte, Chavarro-Bermúdez et al. (2020) quienes realizaron una interpretación desde un estudio de caso de un colegio rural colombiano sugirieron que la educación inclusiva e intercultural puede llegar a ser una práctica cotidiana en el momento que los docentes asumen la heterogeneidad como un recurso pedagógico antes que como un problema a resolver. La heterogeneidad desde las escuelas rurales, concebida como una deficiencia, es precisamente el recurso pedagógico más potente que despliegan estas Instituciones en la construcción de una convivencia rica, plural y transformadora.

LA NUEVA RURALIDAD COMO HORIZONTE CONCEPTUAL RENOVADOR

La Nueva Ruralidad implica un cambio radical en la concepción misma de los territorios rurales, ya que estos no deben entenderse únicamente en función de su carácter agrícola ni como antítesis de lo urbano. En esta línea, Casas-Matiz et al. (2023)

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

afirman que "la Nueva Ruralidad y la idea de Nueva Ruralidad revela cambios de mirada sobre el territorio rural" (p. 228) asumiendo la diversidad funcional del campo, la pluralidad de identidades y actividades que lo habitan y la centralidad que adoptan las comunidades en torno a la gestión de su desarrollo y la defensa de su legado cultural y natural. Núñez (2004) ya había descrito este cambio epistemológico desde la pedagogía cuando, casi dos décadas antes, enunció la condición de recuperar los saberes campesinos como cultura y como base fundamental para redefinir los procesos de enseñanza y aprendizaje en las comunidades rurales, en el marco de la Nueva Ruralidad. La continuidad entre ambas perspectivas pone de manifiesto cómo el cambio de paradigma en torno a lo rural no es un fenómeno académico reciente, sino que ha sido una transformación epistemológica que se viene recogiendo en América Latina desde inicios de siglo XXI.

Esta noción considera un giro epistemológico sorpresivo a partir del cual se puede comprender adecuadamente los territorios rurales latinoamericanos con la posterioridad e importancia que esto supone para el diseño de políticas educativas y sociales adecuadas. Así, Galván Mora (2020), en su análisis de los escenarios y horizontes de investigación sobre educación rural en Latinoamérica, argumenta que la Nueva Ruralidad ha logrado ir más allá de las dicotomías tradicionales articuladoras entre lo rural y lo urbano abriendo caminos a nuevas líneas de investigación sobre la diversidad cultural, los saberes locales y las prácticas pedagógicas situadas. A partir de una revisión documental de los estudios revisados entre 1990 y 2021, Casas-Matiz et al. (2023)

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

muestran que la Nueva Ruralidad emergió en el contexto de la globalización y de la apertura económica como reacción inmediata a la crisis del modelo agrario tradicional y como forma de dar cuenta y de legitimar la diversidad de actores, de funciones y de potencialidades de las cuales están conformados los territorios rurales. Esto da paso a dejar de lado la visión dicotómica de lo rural considera sinónimo de atraso en la distancia a una ciudad considerada en la respuesta sinónimo de modernidad para pasarse a la consideración de lo rural en cuanto a espacio de vida, de cultura y de innovación social.

Para la educación, esta transformación de la mirada resulta fundamental: las escuelas rurales no deben concebirse como vías de escape de la ruralidad para los niños que allí se educan, sino como escuelas que refuercen el arraigo territorial, la identidad cultural, la capacidad de agencia de las comunidades. Así lo afirma Núñez (2004), quien sostiene que solo puede alcanzarse esta perspectiva en los procesos educativos integrando efectivamente los saberes campesinos como saberes válidos, que puedan dialogar con las disciplinas formales y que puedan aportar puntos de comprensión del mundo que la ciencia oficial no ha capticado o no siempre ha captado. Una actualización de esta posición es la presentada por Vera (2025) para el caso colombiano actual, el cual muestra cómo la persistencia de visiones extractivistas de la ruralidad ha limitado el potencial transformador que puede tener la educación rural en el contexto del posacuerdo. Uno de los aspectos más inspiradores de la Nueva Ruralidad radica en la compleja pluralidad de interacciones que pueden darse entre lo rural y lo urbano, interacciones que, a su vez, generan nuevas formas de relacionamiento, nuevas

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

demandas formativas, nuevas oportunidades de desarrollo para las comunidades. Y esto nos interpelará directamente para los diseños curriculares, ya que en muchas ocasiones reproducen contenidos formulados para sociedades urbanas industrializadas y que no han tenido en cuenta las singularidades propias del entorno rural en el que los estudiantes viven y aprenden, en la crítica que ya con claridad había formulado Carrero Arango y González Rodríguez (2016) para el caso colombiano.

Resulta obligado, por tanto, que las políticas educativas del país incorporen una lectura actualizada de la ruralidad que ya no mantenga las visiones residuales, aún presentes en ciertos marcos curriculares y programas de la formación docente. Mosquera y Gaviria (2025) nos remiten a la existencia de esta brecha -la configuración del concepto y su aplicación práctica- siendo este hecho el que explica gran parte de los problemas de calidad en educación de las zonas rurales de nuestro país. Casas-Matiz et al. (2023) no solo nos dan cuenta de una emergente utilización del concepto de Nueva Ruralidad en la construcción de políticas públicas sino también de una escasa aplicación en los procesos de planeación territorial, lo que deja entrever el largo y complejo camino entre el reconocimiento conceptual y a la propia transformación práctica. Reducir esta brecha reclama de procesos de la formación docente que incorporen dimensiones de pedagogías del territorio, de la interculturalidad o de entendimiento sistémico del contexto rural, aspectos de gran relevancia en comunidades que han vivido durante décadas el conflicto armado y la exclusión. Trujillo Franco y Cardona González (2019) y Ortega y Valencia (2021) esbozan que las comunidades reclaman en la actualidad un

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

protagonismo legítimo en la construcción del futuro, protagonismo que al que está aplicada la educación rural.

PROPUESTA: HACIA UNA EDUCACIÓN EMOCIONAL SITUADA EN LA RURALIDAD COLOMBIANA

La síntesis de las cuatro bases que arriba hemos recogido deviene en la propuesta central de este ensayo: construir una educación emocional situada como horizonte pedagógico de las escuelas rurales colombianas. Esta propuesta eerce en una unidad orgánica las cuatro voces teóricas que dan sentido a este texto. La centralidad de la gestión emocional que plantea Jiménez-Valencia (2024) dialoga con la tradición fundacional de Goleman (1996) y Bisquerra (2003); la visión multidimensional de la convivencia escolar disertada por S. M. Canaza Zapata y E. Canaza Zapata (2024) se complementa con la revisión conceptual que hacen Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019); las singularidades de la escuela rural inclusiva que describen Benavides Romero y Romero Montoya (2025) son enriquecidas por las aportaciones de Vargas y Romero Alfonso (2021); y el horizonte renovador de la Nueva Ruralidad que dibujan Casas-Matiz et al. (2023) a partir de la pedagogía de los saberes campesinos que articula Núñez (2004). La educación emocional situada es, ante todo, una pedagogía que reconoce que las competencias afectivas no se desarrollan en el vacío sino en territorios concretos, con historias, lenguas, tradiciones y heridas propias.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Esta propuesta requiere, en primer lugar, la transformación de la formación de maestros en las regiones rurales del país. Los docentes que hacen su labor en estos territorios requieren formarse no solo en didácticas apropiadas para aulas multigrado, sino en competencias socioemocionales avanzadas que les permitan acompañar las heridas afectivas que muchos estudiantes traen a las aulas por la experiencia del conflicto armado, el desplazamiento forzado, la pobreza y la exclusión. Los hallazgos de Hewitt et al. (2014) en el contexto rural colombiano evidencian la magnitud de estas heridas; la revisión sistemática que ofrecen Lozano Peña et al. (2022) evidencia cuáles competencias son imprescindibles para acompañarlas en el contexto pluricultural y la propuesta que hacen Ortega y Valencia (2021) sobre el docente constructor de paz proporciona un marco profesional de gran atractivo para articular ambas dimensiones. La formación de docentes irá acompañada de herramientas de mediación pedagógica, de prácticas restaurativas, de escucha activa y de comprensión cultural del territorio, configurando un perfil profesional que sea capaz de operar simultáneamente como educador, mediador, acompañante emocional y agente de la paz comunitaria, responsabilidad que Sánchez Cardona (2010) ya situaba en el horizonte del Estado social de derecho y que es afilada por Trujillo Franco y Cardona González (2019) para el escenario del posconflicto colombiano.

En segundo lugar, esta propuesta exige de una reorientación de los currículos que consideren la legitimidad de los saberes campesinos, indígenas y afrodescendientes como construcciones de interpretación del mundo que pueden enriquecer el

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

conocimiento formal y ser a su vez enriquecidas por él. Núñez (2004) proporciona la justificación pedagógica de esta apertura y, por su parte, Chavarro-Bermúdez et al. (2020) aportan su propia documentación de este proceso práctico de materialización de tal apertura en un colegio rural colombiano que articula educación inclusiva e intercultural. En efecto, si los territorios rurales se construyen como lugares plurales, interdependencia y relación permanente con el entorno natural y cultural, las competencias emocionales y sociales que hacen posible la convivencia deben también considerarse competencias territoriales, o sea, esas habilidades que se requieren para compartir responsablemente un territorio. La empatía, el reconocimiento del otro, la gestión del conflicto y el espíritu de pertenencia a una comunidad son al mismo tiempo disposiciones emocionales y herramientas de la vida comunitaria que la escuela rural debe cultivar sistemáticamente. En esta misma dirección, Restrepo Ruiz y Macías Tapias (2022) refuerzan la tesis desde la educación media técnica agropecuaria, mostrando cómo la pertinencia curricular es una condición necesaria para que la escuela rural pueda cumplir su función transformadora.

En tercer lugar, una educación emocional situada debe reforzar las relaciones de unidad entre escuela, familia y comunidad. El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) brinda el modelo teórico más apropiado para entender por qué cualquier esfuerzo pedagógico aislado no puede cambiar la convivencia si no se vinculó con los otros sistemas que envuelven al alumno. Las familias rurales, y miremos hacia ellas pese a las condiciones adversas que en muchas ocasiones les toca afrontarse, mantienen saberes

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

ancestrales relacionados con el cuidado, la solidaridad y la resolución de conflictos, saberes que pueden enriquecer las prácticas escolares excesivamente. Núñez (2004) ya dijo que estos saberes poseían un valor pedagógico, que toma ahora nuevamente una vigencia en la actualidad de la Nueva Ruralidad. Construir un clima de convivencia desde la emoción de la ruralidad es, por lo tanto, generar canales de diálogo intercultural sostenido con la escuela y la comunidad. Esto implica aceptar que la educación emocional no responde únicamente a los docentes, sino que es un bien patrimonial que se nutre de la sabiduría de las generaciones, los rituales comunitarios y de las prácticas diarias que son el cuidado.

En cuarto lugar, esta propuesta exige a las políticas educativas nacionales que hagan explícita la educación emocional y la pedagogía del territorio como dimensiones articuladoras del proyecto educativo rural. Coinciden Mosquera y Gaviria (2025) y Vera (2025) en que mientras estas dimensiones sean simples anexos de los planes curriculares, las posibilidades de transformación seguirán siendo pequeñas. La cátedra de la paz, los planes individuales de ajustes razonables (PIAR), modelos flexibles de educación rural, programas de competencias ciudadanas deben ser leídos desde el marco de una educación emocional situada, lo que les dotaría de una coherencia pedagógica que hoy en muchas ocasiones les falta. Una educación emocional situada en la ruralidad colombiana no es una utopía pedagógica: es la respuesta pertinente, ética y técnicamente viable para las problemáticas que enfrentan miles de niños, niñas y

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

adolescentes que cada día recorren kilómetros para llegar a una escuela que espera ser, también para ellos, un lugar de aprendizaje, cuidado y esperanza.

CONCLUSIONES

El trayecto teórico desarrollado a lo largo de este ensayo nos permite asegurar que el aprender a convivir en las escuelas rurales de Colombia es un proceso pedagógico que exige articular simultánea y coherentemente las dimensiones emocionales que poseen los sujetos, la naturaleza multidimensional de la convivencia, las características que posee la escuela rural inclusiva y los horizontes conceptuales que la Nueva Ruralidad ha abierto. Ninguno de esos ejes, desarrollado por separado, es un recurso suficiente para dar cuenta de la complejidad del fenómeno; es su propia articulación en la que radica la posibilidad de ofrecer coordenadas teóricas que permiten encaminar una transformación educativa con sentido y pertinencia.

En primer lugar, el diálogo entre Goleman (1996), el pionero; Bisquerra (2003), el pionero; Jiménez-Valencia (2024), que lo aplica al aula de la primera infancia; Salas Román et al. (2022), que lo valida empíricamente, y Lozano Peña et al. (2022), que lo extiende hacia la formación docente permite identificar que la educación emocional no es un complemento optativo del currículo escolar, sino el soporte ético-pedagógico del mismo. Las emociones de los estudiantes son agentes de determinados comportamientos que marcan la calidad de los intercambios cotidianos del aula y su

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

sistemático reconocimiento por parte del profesorado afecta directamente a la capacidad de construir espacios escolares seguros, respetuosos y propicios para el aprendizaje. Cualquier propuesta de convivencia escolar que desatienda esta dimensión queda abocada a la superficialidad y la ineficacia.

En otro orden de cosas, estaría conforme con los resultados de los trabajos de S. M. Canaza Zapata y E. Canaza Zapata (2024) y Leyton-Leyton (2020) que comparten el sentido de la revisión conceptual de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) cuando enfatizan que la convivencia escolar es un fenómeno multidimensional que no se puede reducir a la gestión del conflicto ni a la regulación formativa del reglamento que contiene los límites de una conducta no deseada o la consecución de una "norma". El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) da fuerza a dicha idea al mostrar que la conducta de los estudiantes se desarrolla en la interacción de múltiples sistemas (familia, escuela, comunidad y sociedad) lo que exige un proceso de intervención coordinado y mantenido en el tiempo. Pérez-Guevara y Puentes-Suaréz (2022) la cierran de una manera conceptual al ofrecer el clima escolar como la concreción cotidiana de esta multidimensionalidad. Las normas de convivencia, por muy bien construidas que sean, son insuficientes en tanto que no van acompañadas de procesos mantenidos de formación docente, de prácticas restaurativas, y de la consideración de un enfoque integral que abarque en simultáneo las dimensiones emocionales, relacionales/culturales e institucionales de la convivencia.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

Así, la convergencia de argumentos entre Benavides Romero y Romero Montoya (2025), Vargas y Romero Alfonso (2021), Chavarro-Bermúdez et al. (2020) y Mosquera y Gaviria (2025), ya advierte en torno a la convención homogeneizadora de intentar aplicar a escuelas rurales modelos pedagógicos neorrepublicanos de otro contexto de ciudad con otro tipo de población. La diversidad cultural, lingüística, étnica y social de las comunidades rurales colombianas no es un déficit que hay que solucionar, sino el principal recurso pedagógico que tienen estas instituciones para construir una convivencia rica y plural. Entender esta realidad conlleva a la ruptura con las visiones asistencialistas y construir una escuela rural capaz de ser transformadora, que sea un eje del desarrollo comunitario y que sea un espacio de construcción de paz, tarea que, según Sánchez Cardona (2010), Trujillo Franco y Cardona González (2019) y Ortega y Valencia (2021), debe ser asumida por el Estado social de derecho colombiano.

En cuarto lugar, el horizonte conceptual de la Nueva Ruralidad, formulado por Casas-Matiz et al. (2023), ya anticipado por Núñez (2004) y que tiene su asentamiento en las propias reflexiones de Galván Mora (2020), nos lleva a revisar el sentido de la educación que pretendemos para la vida rural. Las escuelas rurales no deben ser entendidas como lugares de fuga hacia el mundo urbano sino como instituciones que refuerzan el arraigo territorial, la construcción de la identidad cultural y la capacidad de agencia de las comunidades. Esta postulación tendrá repercusiones en la convivencia escolar, pues reposiciona las competencias emocionales como competencias

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

territoriales imprescindibles para poder habitar un entorno compartido y para la construcción de los lazos óptimos con el entorno natural-cultural-social.

En quinto lugar, las huellas del conflicto armado, tales como las documentadas de manera rigurosa por Hewitt et al. (2014) desde la perspectiva psicológica, por Cuesta y Cabra (2021) desde la mirada del análisis mediático, por Galvis Céspedes (2021) desde la mirada estructural y por Blandón Giraldo y Castellano Ascencio (2022) desde la categoría conceptual del despojo, constituyen un mapa convergente de las heridas que ninguna política de convivencia escolar puede dejar de lado. Estas cuatro voces juntas imponen una exigencia ética ineludible al sistema educativo colombiano: nadie puede hacer intervenciones en los territorios rurales sin tener en cuenta las heridas históricas que soportan las comunidades, sin implicarse en procesos sostenidos de reparación simbólica, de sanación comunitaria o de construcción de memoria. La educación emocional situada que aquí esbozamos, parte de esta exigencia no negociable.

Como conclusión, es importante destacar que la sugerencia de una educación emocional situada en la ruralidad colombiana no cierra el debate, sino que abrirá nuevas líneas de investigación. Pendientes, quedan investigaciones empíricas que registren experiencias pedagógicas concretas; investigaciones que evalúen los efectos de los programas de educación emocional en aulas multigrado; investigaciones que sistematicen los saberes comunitarios sobre el cuidado y la convivencia; investigaciones que cierren filas en torno a las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para conectar a las escuelas rurales con otras redes pedagógicas de un modo que no

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

desarraigue al alumnado de su contexto… La cuestión que guió la escritura de este ensayo, esto es, cómo construir convivencia escolar en la ruralidad colombiana desde la emoción, tiene múltiples respuestas y requiere de una interlocución sostenida entre docentes, investigadores, familias, estudiantes, comunidades y formuladores de políticas. En última instancia, aprender a convivir desde la emoción en la ruralidad colombiana es un acto de esperanza pedagógica que reconoce en cada niño, niña y adolescente del campo a un sujeto digno y capaz, a un sujeto que merece una educación que lo forme integralmente y que, al mismo tiempo, honre el territorio que habita.

REFERENCIAS

Benavides Romero, H. J., y Romero Montoya, D. L. (2025). Escuela rural inclusiva en Colombia. Revista de Investigación, 48(113), 268–285. https://doi.org/10.56219/revistadeinvestigacin. v48i113.3649

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43. https://revistas.um.es/rie/article/view/99071

Blandón Giraldo, A. M., y Castellano Ascencio, M. D. (2022). Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia. El Ágora USB, 22(2), 567–581. https://doi.org/10.21500/16578031.6246

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós Ibérica.

Canaza Zapata, S. M., y Canaza Zapata, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(32), 497–510. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Carrero Arango, M. L., y González Rodríguez, M. F. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. Praxis Pedagógica, 16(19), 79–89. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89

Casas-Matiz, E. I., Meneses-Báez, A. L., y Ospina-Ortiz, M. (2023). Nueva ruralidad y política pública en Latinoamérica. Bitácora Urbano-Territorial, 33(2), 225–240. https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n2.105816

Chavarro-Bermúdez, L. J., Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, O., y Pallarés-Piquer, M. (2020). Promoción de la educación inclusiva e intercultural: estudio de caso en un colegio rural colombiano. Revista Lasallista de Investigación, 17(2), 256–265.

Cuesta, O. J., y Cabra, F. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. Andamios, 18(47), 493–518. https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.886

Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. Psicoperspectivas, 18(1), 1–14. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(2), 48–69. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598

Galvis Céspedes, I. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. Conocimiento Semilla, 6, 60–78. https://doi.org/10.24142/cose.n6a5

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional (D. González Raga y F. Mora, Trad.). Editorial Kairós. (Trabajo original publicado en 1995)

Hewitt Ramírez, N., Gantiva Díaz, C. A., Vera Maldonado, A., Cuervo Rodríguez, M. P., Hernández Olaya, N. L., Juárez, F., y Parada Baños, A. J. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. Acta Colombiana de Psicología, 17(1), 79–89. https://doi.org/10.14718/ACP.2014.17.1.9

Jiménez-Valencia, N. B. (2024). Convivencia en el aula: un análisis teórico de la inteligencia emocional en primera infancia. REA: Revista Científica Especializada en Educación y Ambiente, 3(1), 149–169. https://doi.org/10.48204/rea.v3n1.5109

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 97 - 132 / Edición Contínua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007–2017). Revista Colombiana de Educación, 1(80), 227–260. https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219

Lozano Peña, G. M., Sáez Delgado, F. M., y López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. Páginas de Educación, 15(1), 1–22. https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598

Mosquera, M. Y., y Gaviria, H. C. (2025). Los retos de la educación rural para alcanzar la calidad educativa. Línea Imaginaria, 2(20). https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria. v2i20.3769

Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. Investigación y Postgrado, 19(2), 13–60.

Ortega, J. M., y Valencia, V. E. (2021). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. Ánfora: Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales, 28(50), 103–132. https://doi.org/10.30854/anf.v28.n50.2021.723

Pérez-Guevara, D. J., y Puentes-Suaréz, A. I. (2022). Clima escolar: conceptualización y variables. Pensamiento y Acción, 32, 51–71. https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933

Restrepo Ruiz, C., y Macías Tapias, E. H. (2022). Perspectivas de educación rural y media técnica agropecuaria en el contexto del posconflicto: ¿desarrollo o alternativas al desarrollo? Miradas, 17(2). https://doi.org/10.22517/25393812.25180

Salas Román, N., Alcaide Risoto, M., y Moraleda Ruano, Á. (2022). Desarrollo de habilidades socio-emocionales en el alumnado de educación infantil. Revista Prisma Social, 37, 82–98. https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/4396

Sánchez Cardona, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. Revista VIA IURIS, 9, 141–160. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273919441007

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724

Trujillo Franco, L. J., y Cardona González, S. (2019). La educación rural en escenarios de paz y posconflicto: un acercamiento al estado del arte. Campos en Ciencias Sociales, 7(2), 175–218. https://doi.org/10.15332/25006681.4288

Vargas, Y. C., y Romero Alfonso, S. L. (2021). Escuela en ruralidad: una mirada a la inclusión en la educación. Educación y Ciencia, 25, e12313. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12313

Vera, N. (2025). La educación rural en Colombia: retos y oportunidades. Línea Imaginaria, 1(22), 1–33. https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i22.4180

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6724