



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2026,
Volumen 10, Número 3.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3

**SENTIDO DE VIDA EN CONTEXTOS RURALES:
REVISIÓN SISTEMÁTICA DE INTERACCIONES
SOCIOEMOCIONALES Y DINÁMICAS
CULTURALES EN LA EDUCACIÓN**

MEANING OF LIFE IN RURAL CONTEXTS: A SYSTEMATIC
REVIEW OF SOCIO-EMOTIONAL INTERACTIONS AND
CULTURAL DYNAMICS IN EDUCATION

Aenlly Gutiérrez Ceballos

Estudiante de Doctorado en Educación en Desarrollo Humano de la Universidad Católica
de Pereira

DOI:

Sentido de vida en contextos rurales: revisión sistemática de interacciones socioemocionales y dinámicas culturales en la educación

Aenlly Gutiérrez Ceballos¹

aenlly.gutierrez@ucp.edu.co

<https://orcid.org/0009-0000-4823-0225>

Estudiante de Doctorado en Educación en Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión sistemática de la literatura indexada en Scopus sobre la configuración del sentido de vida en estudiantes de contextos rurales y su relación con las interacciones socioemocionales y las dinámicas culturales en la educación. Se siguió la guía PRISMA para la identificación, cribado y selección de estudios, con una búsqueda de artículos en español e inglés publicados entre 2016 y 2026 en Estados Unidos, España, Francia, Italia, China, México y países de Suramérica. De 1.693 registros iniciales, tras aplicar criterios de inclusión y exclusión se seleccionaron 31 estudios para síntesis cualitativa agrupados en categorías temáticas. Los resultados muestran que el sentido de vida de niñas, niños y jóvenes rurales se configura en estrecha relación con el territorio, la familia y la comunidad, y se articula en torno a tres pilares: identidad territorial y cultural, continuidad de tradiciones y vínculos comunitarios, y proyección de aspiraciones vitales ligadas al trabajo y la familia. Asimismo, las interacciones socioemocionales positivas y el reconocimiento escolar de las dinámicas culturales locales fortalecen la resiliencia, el bienestar y los proyectos de vida, evidenciándose vacíos investigativos en Suramérica y, en particular, en Colombia

Palabras clave: sentido de vida, propósito de vida, rural, contexto rural, educación rural, dinámicas culturales, cultura educativa, interacciones socioemocionales, competencias socioemocionales

¹ Autor principal

Correspondencia: aenlly.gutierrez@ucp.edu.co

Meaning of Life in Rural Contexts: A Systematic Review of Socio-Emotional Interactions and Cultural Dynamics in Education

ABSTRACT

This paper presents a systematic review of the literature indexed in Scopus on the development of a sense of purpose among students in rural settings and its relationship to socio-emotional interactions and cultural dynamics in education. The PRISMA guidelines were followed for the identification, screening, and selection of studies, with a search for articles in Spanish and English published between 2016 and 2026 in the United States, Spain, France, Italy, China, Mexico, and South American countries. From 1,693 initial records, after applying inclusion and exclusion criteria, 31 studies were selected for qualitative synthesis and grouped into thematic categories. The results show that the sense of purpose among rural children and youth is shaped in close relation to the territory, family, and community, and is structured around three pillars: territorial and cultural identity, continuity of traditions and community ties, and the projection of life aspirations linked to work and family. Likewise, positive socio-emotional interactions and schools' recognition of local cultural dynamics strengthen resilience, well-being, and life plans, highlighting research gaps in South America and, in particular, in Colombia

Keywords: meaning in life, purpose in life, rural, rural context, rural education, cultural dynamics, educative culture, socioemotional interactions, social-emotional skills

*Artículo recibido 25 marzo 2026
Aceptado para publicación: 25 abril 2026*



INTRODUCCIÓN

El sentido de vida es un concepto que se relaciona con una dimensión central en los estudios contemporáneos sobre desarrollo humano, bienestar subjetivo y educación, al estar estrechamente vinculado con la agencia personal, la construcción de proyectos vitales y la capacidad de resiliencia frente a los desafíos del entorno (Aonso-Diego et al., 2025; King & Hicks, 2021). El sentido de vida ha ocupado un lugar de especial importancia en las investigaciones contemporáneas sobre bienestar, desarrollo humano y educación, especialmente por su relación con la agencia, la resiliencia y los proyectos vitales de los estudiantes (Camargo Barrero et al., 2020; Serrano & Martín-Palomo, 2023, 2023).

Según Ormazabal-Arizkorreta et al. (2025) la educación contemporánea debe ser inclusiva y reconocer la diversidad y la interculturalidad como principios fundamentales del enfoque educativo. En esta línea, Ciarrochi et al. (2022) citado por Garijo (2025) definen el sentido de vida como la capacidad de encontrar significado y propósito en las experiencias y acciones. En otras palabras, es un proceso dinámico de significación que permite a los sujetos orientar sus decisiones, vincularse con otros y proyectarse hacia el futuro con propósito. Este constructo ha sido abordado por diversas corrientes psicológicas (como la psicología humanista, existencial y positiva), filosóficas (existencialismo educativo, fenomenología educativa y personalismo) y pedagógicas (pedagogía crítica, constructivismo pedagógico y pedagogía del sentido) que coinciden en reconocer el papel del sentido de vida en la formación integral de los estudiantes y en la promoción de trayectorias educativas significativas (Domingo Cebrián et al., 2025; Lähteenkorva et al., 2025; Sparks & Mulhern, 2026).

De acuerdo con Tandika et al. (2025) las interacciones socioemocionales, consideradas como los vínculos, apoyos y aprendizajes emocionales y sociales entre estudiantes, familias, docentes y comunidad, tienen un papel determinante en la formación del sentido de vida en el escenario rural, donde la escuela es también espacio de encuentro e identidad. Por su parte, las dinámicas culturales expresadas en valores, rituales, tradiciones y formas de relacionamiento comunitario añaden matices y resignificaciones a la manera en que los jóvenes experimentan y proyectan sus vidas.

En los contextos rurales, el sentido de vida se forma a partir de la interacción de distintos factores, especialmente los vínculos socioemocionales y las dinámicas culturales del entorno (Sandoval-Obando



& Ramírez, 2023). En estas zonas, el capital cultural y social influye significativamente en los resultados y las oportunidades educativas, en las que la familia y la comunidad desempeñan un papel crucial en el moldeamiento de las actitudes de los estudiantes hacia la educación y sus aspiraciones futuras (Turner, 2018). Esto es especialmente importante en contextos en los que se presentan los valores tradicionales y las exigencias educativas modernas (Erlandson & Kjellsdotter, 2025).

En cuanto a la educación como factor sociodemográfico determinante, la educación rural suele integrar las tradiciones, los valores y las prácticas locales en el plan de estudios, lo que fomenta un sentido de arraigo y pertenencia a la comunidad, como lo muestra el estudio de Moreno-Pinillos (2022) que concluye que las prácticas educativas están estrechamente vinculadas al entorno local y a las interacciones de la comunidad. Yuan et al. (2025) afirman que las escuelas rurales a menudo son centros neurálgicos para la interacción comunitaria y la formación de la identidad, en los que además de las oportunidades educativas también se cuenta con apoyo social y emocional, lo que fomenta un sentido de pertenencia y continuidad dentro de la comunidad.

A su vez, Kaşkaya et al. (2025) indica que los maestros de las escuelas rurales suelen desarrollar vínculos profundos con la comunidad, lo que influye en su identidad profesional y en el significado que le dan a su trabajo, desarrollando relaciones que están determinadas por la alineación cultural, la dinámica de género y la infraestructura física de las escuelas. Datta & Ostwal (2023) comparten que factores socioeconómicos como los ingresos familiares, el nivel educativo y el apoyo de la comunidad desempeñan un rol importante en la aceptación y el sentido de la vida de los estudiantes, teniendo situaciones ilustrativas en las que los estudiantes rurales con un nivel socioeconómico más bajo pueden enfrentarse a mayores retos a la hora de encontrar sentido y aceptación en sus experiencias educativas. Los sistemas educativos rurales se basan en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, que son fundamentales para el bienestar general de los estudiantes y su capacidad para desenvolverse en las relaciones sociales lo cual como plantean Bermejo-Paredes & Maquera-Maquera (2019) y Soler et al. (2019) es especialmente importante en contextos en los que la educación es considerada como un medio para vivir en armonía dentro de la comunidad. La educación rural se enfrenta a particulares retos relacionados con la equidad y la calidad, Crumb et al., (2023) y Karlberg-Granlund (2023) destacan que el entorno de problemas como la infraestructura inadecuada, los recursos limitados y las disparidades



socioeconómicas pueden obstaculizar los resultados educativos aunque a su vez se presenta la oportunidad de aprovechar las fortalezas locales y los recursos de la comunidad para mejorar las prácticas educativas.

Según Erlandson & Kjellsdotter (2025) el proceso de modernización y la influencia de las tecnologías digitales globales presentan tanto retos como oportunidades para la educación rural. De acuerdo con Kumar (2014) existe una tendencia hacia la educación formal para satisfacer las demandas de la sociedad moderna, también es necesario preservar e integrar las prácticas culturales tradicionales. El sentido de la vida en los contextos educativos rurales está profundamente entrelazado con la dinámica cultural y las interacciones socioemocionales, en donde las escuelas rurales desempeñan un papel fundamental en el fomento de la identidad comunitaria, la integración de las tradiciones locales.

Frente a este escenario, a pesar de los progresos en la investigación educativa, subsiste una brecha importante en la literatura respecto a cómo se articulan el sentido de vida, las interacciones socioemocionales y las dinámicas culturales en la educación rural, especialmente en América Latina. Sin embargo, la literatura científica evidencia que todavía hay poca claridad sobre cómo se relacionan el sentido de vida, las interacciones socioemocionales y las dinámicas culturales en la educación rural, especialmente en América Latina y Colombia, ya que el territorio influye de manera particular en los procesos educativos y en la forma en que los estudiantes construyen su experiencia escolar (Camargo Barrero et al., 2020; Sandoval-Obando & Ramírez, 2023; Serrano & Martín-Palomo, 2023). Si bien existen estudios aislados sobre juventud rural, apego al territorio y prácticas comunitarias, no se han identificado revisiones sistemáticas indexadas en Scopus ni registros en plataformas como PROSPERO que integren de manera explícita estas dimensiones en el ámbito educativo a nivel de los países de interés. Esta ausencia de síntesis es un factor que puede limitar la posibilidad de conocer con cierta profundidad el contexto del sentido de vida en la ruralidad de Latinoamérica, restringir el diseño de intervenciones pedagógicas contextualizadas y culturalmente pertinentes que se ajusten a las dinámicas socioculturales de los países de la región, lo que visibiliza un desbalance frente a la producción científica en países desarrollados, donde el análisis del bienestar y la resiliencia estudiantil ha tenido mayor desarrollo.



En este contexto, bajo esta revisión sistemática se ha planteado la necesidad de identificar tendencias, vacíos y proyecciones, aportando evidencia que permita comprender cómo la cultura y las interacciones socioemocionales configuran el sentido de vida de los estudiantes rurales y ofreciendo insumos para fortalecer la pertinencia y equidad de la educación en Suramérica. Por ello, el presente artículo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de la literatura indexada en Scopus bajo la metodología PRISMA acerca de la configuración del sentido de vida en estudiantes de contextos rurales, analizando el papel de las interacciones socioemocionales y las dinámicas culturales, e identificando tendencias, vacíos y proyecciones para la investigación educativa en países desarrollados y en Suramérica.

Marco conceptual de la revisión

El sentido de vida se entiende como la búsqueda de significado que orienta las decisiones y proyectos personales en constante transformación, proporcionando a las personas la sensación de que sus vidas importan (Steger, 2017). Sin sentido, la vida carece de significado, teniendo que la falta de sentido, si no se aborda, puede conducir a psicopatología, abuso de drogas y alcohol, y tendencias suicidas, entre muchas otras cosas (Dunn & O'Brien, 2009; Steger et al., 2009). Desde una perspectiva existencial, el autor Viktor Frankl (2004) plantea que el sentido de vida es subjetivo, pero no individual, ya que el ser humano se construye colectivamente, resaltando que la construcción de propósito no se limita a la experiencia interna, sino que se configura en interacción con otros y en el marco de la comunidad. Así, el sentido de vida se convierte en un eje que articula la identidad personal con la dimensión social, permitiendo que las acciones individuales se integren en procesos colectivos de convivencia y desarrollo.

En el contexto educativo rural, el sentido de vida se entiende como un proceso dinámico de construcción de significado que permite a los estudiantes orientar sus decisiones, proyectar sus trayectorias vitales y sostener su agencia frente a condiciones de vulnerabilidad y cambio (King & Hicks, 2021). La construcción del sentido no ocurre de manera aislada, sino que se establece a partir de la interacción entre las experiencias escolares y comunitarias, el capital cultural disponible y las oportunidades concretas de participación y reconocimiento que brinda el territorio (Sandoval-Obando & Ramírez, 2023). Desde la perspectiva del Constructivismo Social propuesto por Berger & Luckmann (1968/1995) y la Teoría Ecológica del desarrollo humano establecida por Bronfenbrenner (1979), el individuo no se



desarrolla en el vacío. La identidad y el propósito se forjan en la interacción y el diálogo con el entorno, por lo que deben entenderse como una construcción permanente y abierta, resultado de la dinámica social y cultural, más que como una esencia fija o predeterminada. Ningún individuo define su sentido de vida sin referentes, pues este se desarrolla a partir de lo que observa, escucha y experimenta en relación con los otros (Schippers & Ziegler, 2019).

Las interacciones socioemocionales constituyen el entramado de vínculos, apoyos y aprendizajes afectivos y sociales que se tejen entre estudiantes, familias, docentes y comunidad, y que dotan de contenido relacional al sentido de vida (Roman et al., 2025). Por otro lado, Vygotsky (1978) afirma que los procesos afectivos y cognitivos surgen en la relación social y luego se interiorizan. En las escuelas rurales, estos vínculos se expresan en prácticas de cuidado, acompañamiento y colaboración que pueden favorecer la percepción de pertenencia, la autoestima académica y la expectativa de futuro, o, por el contrario, reforzar experiencias de exclusión y desvalorización (Kelty & Wakabayashi, 2020). Situaciones en el entorno familiar como el divorcio parental y la pobreza afectan la continuidad escolar y especialmente el proyecto educativo de las niñas, ampliando la brecha de logro y profundizando inequidades de género (Chae, 2016). A su vez estudios como los de Nelson (2016), Khalid et al. (2025), Alvarado-Urbina et al. (2024) y Rodríguez et al. (2024) evidencian que condiciones estructurales como el clima, la pobreza o la pertenencia a minorías étnicas inciden en la permanencia, la deserción y las oportunidades de completar la educación básica, con particular impacto en niñas y estudiantes de grupos minoritarios.

Por su parte, las dinámicas culturales aluden a los valores, rituales, tradiciones y formas de organización comunitaria que configuran la manera en que se interpreta la educación, el trabajo, el género y el proyecto de vida en el mundo rural (Ccajma Chavez, 2024). Estas dinámicas operan como marcos de sentido que orientan lo que se considera una “vida buena” y un “futuro deseable”, influyendo en las decisiones de permanencia o abandono escolar, así como en la valoración de la formación académica frente a otras formas de participación comunitaria (Pena-Garijo, 2025). A su vez, las dinámicas culturales del territorio se expresan en la manera en que los saberes, valores y memorias colectivas conforman identidades y otorgan sentido al habitar rural, proceso que no se limita a la transmisión de costumbres, sino que implica la construcción de un entramado simbólico que vincula a las comunidades



con su espacio vital (Cuji-Quinlle et al., 2025; Hernández, 2017). En este sentido, la reflexión de Maturana (1999) resulta esclarecedora al señalar que “todo espacio humano se configura en la convivencia y en el entrelazamiento emocional del lenguaje y la acción”, subrayando que la territorialidad no es únicamente un hecho geográfico, sino una experiencia relacional y afectiva. Así, el territorio se convierte en escenario de interacción y de significación compartida, donde la vida rural adquiere cohesión y continuidad cultural.

Desde esta perspectiva, el sentido de vida en estudiantes rurales se configura en la intersección entre interacciones socioemocionales y dinámicas culturales, mediadas por las condiciones estructurales de desigualdad y las transformaciones asociadas a la modernización y la expansión de las tecnologías digitales (Kelty & Wakabayashi, 2020). La escuela rural se ubica, así como un espacio privilegiado de encuentro entre tradiciones locales y exigencias educativas contemporáneas, donde se negocian identidades, se reinterpreta el lugar del territorio en los proyectos vitales y se redefinen las expectativas sobre lo que significa “salir adelante” sin romper necesariamente con la comunidad de origen (Kelty & Wakabayashi, 2020; Saona-Elman et al., 2023).

Los enfoques de educación rural plantean la necesidad de currículos contextualizados en los que se reconozcan los saberes campesinos y promuevan la participación comunitaria, evidenciando que los proyectos pedagógicos vinculados al territorio son una vía para fortalecer la identidad, el sentido de pertenencia y los proyectos de vida de los estudiantes, integrando la escuela con las dinámicas culturales y productivas de su entorno (Zabala Perilla & Knobloch, 2021). Por su parte, las propuestas de educación socioemocional en contextos rurales resaltan la importancia de trabajar las emociones, los vínculos, la resolución de conflictos y las habilidades para la vida como componentes centrales del desarrollo integral. Estas iniciativas ponen de manifiesto que la formación académica no puede desligarse de la dimensión afectiva y relacional, ya que es allí donde se desarrollan las capacidades de resiliencia y convivencia necesarias para que los estudiantes enfrenten los desafíos de su contexto (Mitchell, 2020; Morales Ruiz et al., 2025).

Las dinámicas socio-culturales para Clifford Geertz (1926-2006) se entienden como un sistema simbólico compartido donde la cultura es un «texto» que los individuos interpretan para darle sentido a



sus experiencias. Su enfoque, la antropología simbólica/interpretativa, busca descifrar el significado profundo de las acciones sociales —o "descripción densa"— en lugar de solo observar comportamientos.

METODOLOGÍA

Se empleó una revisión sistemática de la literatura bajo un enfoque cualitativo-documental, con análisis temático de estudios seleccionados, siguiendo la guía PRISMA (Page et al., 2021), para identificar, seleccionar y analizar investigaciones indexadas en Scopus que aborden la configuración del sentido de vida en estudiantes rurales, considerando las interacciones socioemocionales y las dinámicas culturales en el contexto educativo de países de referencia desarrollados (Estados Unidos, España, Francia, Italia), México y los de Suramérica. La selección y registro de artículos se realizó según el proceso PRISMA: inicialmente con la identificación (búsqueda inicial y exclusión de duplicados), filtrado (revisión por título y resumen, según criterios), elegibilidad (selección final tras lectura del resumen) e inclusión (artículos que cumplen los criterios para el análisis). Posteriormente se elaboró un diagrama mostrando el flujo y etapas de la selección. Los datos de cada estudio fueron registrados en una tabla de extracción generada directamente en Scopus tomando como variables autor y año, país y tipo de contexto, objetivo del estudio, tipo de estudio/método, variables y conceptos clave analizados, principales resultados y contribuciones.

Como fuente de información se utilizó la base de datos Scopus, con artículos indexados en español o inglés en los últimos 10 años (2016-2026), para asegurar la actualidad y pertinencia de los hallazgos. La estrategia de búsqueda se realizó mediante las palabras clave y su combinaciones usando operadores booleanos para combinar los siguientes términos en título, resumen y palabras clave como “sentido de vida” OR “meaning in life” OR “purpose in life” OR “rural” OR “contexto rural” OR “educación rural” OR “interacciones socioemocionales” OR “socioemotional interactions” OR “competencias socioemocionales” OR “dinámicas culturales” OR “cultural dynamics” OR “identidad cultural” OR “valores culturales”, “estudiantes” OR “students” OR “school”. Adicionalmente, se agregaron filtraciones geográficas para identificar estudios realizados en países desarrollados y en países de Suramérica, teniendo ecuaciones de búsqueda como ("meaning in life" OR "purpose in life" OR "sentido de vida") AND ("rural" OR "educación rural" OR “rural population”) AND ("socioemotional" OR



"interacciones socioemocionales") AND ("cultural dynamics" OR "dinámicas culturales") AND ("students" OR "estudiantes").

Los criterios de inclusión establecidos fueron artículos originales, revisiones sistemáticas o meta-análisis, investigaciones que analicen al menos dos de los ejes de la revisión (sentido de vida, interacciones socioemocionales o dinámicas culturales en estudiantes rurales), estudios empíricos y teóricos en cualquier nivel educativo (básica, secundaria, superior) y contextos educativos rurales en países desarrollados de interés (Estados Unidos, España, Francia, Italia, China), México y los de Suramérica. Como criterios de exclusión se tuvieron estudios realizados exclusivamente en contextos urbanos, ensayos, informes técnicos, literatura gris o tesis no indexadas, trabajos que no incluyan referencia a estudiantes (por ejemplo, solo docentes o familias) y artículos incompletos o no accesibles en texto completo.

La búsqueda de literatura se realizó en la base de datos Scopus, entre enero de 2016 y enero de 2026, incluyendo artículos en español e inglés. En la plataforma la búsqueda se efectuó en el campo TITLE-ABS-KEY bajo las palabras clave y operadores booleanos para maximizar la recuperación de estudios relevantes. Se filtraron únicamente artículos de revistas científicas (artículos originales y revisiones de literatura), excluyendo actas de congresos, capítulos de libro, trabajos de grado, tesis y otra literatura gris, salvo aquellos documentos que cumplieran con criterios explícitos de revisión por pares y la disponibilidad de texto completo.

En primer lugar, se restringieron los contextos nacionales a un conjunto acotado de países: Estados Unidos, España, Francia, Italia y China como países desarrollados de interés, junto con México y los países de Suramérica. Esta decisión excluyó necesariamente una parte importante de la literatura sobre educación y juventud rural proveniente de otros escenarios geográficos (África subsahariana, Asia, Europa oriental y Oceanía), aunque gran parte de esas investigaciones eran conceptualmente ricas para pensar la ruralidad. En segundo lugar, se exigió que cada estudio abordara de forma explícita y empírica al menos dos de los tres ejes conceptuales de la revisión (sentido/proyecto de vida, interacciones socioemocionales y dinámicas culturales) y que lo hiciera respecto de estudiantes rurales, docentes o instituciones educativas rurales, o bien de jóvenes en contextos de salud comunitaria rural cuando se analizaba de manera clara la dimensión de sentido de vida. Este filtro dejó fuera trabajos centrados



exclusivamente en aspectos estructurales o de política (por ejemplo, financiamiento, infraestructura, electrificación o mercado laboral) que, aun siendo relevantes para comprender las condiciones materiales de la educación rural, no desarrollaban en profundidad la subjetividad, las relaciones o las culturas escolares de los sujetos.

Asimismo, se incluyeron únicamente artículos originales, revisiones sistemáticas o meta-análisis, excluyendo comentarios, ensayos puramente teóricos sin anclaje empírico en estudiantes rurales, descripciones de programas sin datos analíticos y estudios de salud rural en población adulta que no incorporaban de forma central a la juventud ni a los ejes conceptuales definidos. Finalmente, incluso dentro de los países y diseños permitidos se descartaron trabajos cuyo foco en la población escolar rural se limitaba a indicadores técnicos (por ejemplo, rendimiento o prevalencias de salud) sin explorar con suficiente profundidad las dimensiones de proyecto vital, interacciones socioemocionales y dinámicas culturales. Como resultado de este proceso, el conjunto final de estudios presenta una base empírica más acotada pero conceptualmente consistente con el propósito de la revisión.

La búsqueda inicial en la base de datos Scopus arrojó un total de 1.693 registros, de los cuales se eliminaron 3 duplicados, quedando 1.690 referencias para el cribado formal. Tras excluir 38 registros que no cumplían los criterios de elegibilidad de la fuente, se examinaron 1.652 estudios a partir de sus títulos y resúmenes, fase en la que se aplicaron criterios de inclusión referidos a la pertinencia temática (sentido de vida, interacciones socioemocionales y dinámicas culturales del territorio), la población de interés (jóvenes en contextos rurales) y la idoneidad del tipo de publicación, lo que resultó en la exclusión de 1.395 registros, entre ellos, estudios sin correspondencia con la población de interés ($n = 50$), sin enfoque en los ejes temáticos centrales ($n = 54$), con formato de publicación no elegible ($n = 4$) y sin correspondencia con el área temática ($n = 10$). Los 257 estudios restantes fueron sometidos a una revisión más detallada de sus resúmenes y contenido disponible, y de estos, 226 fueron excluidos por no cumplir de manera suficiente con los criterios de inclusión en cuanto a la articulación entre los tres ejes temáticos o la especificidad del contexto rural, quedando así 31 estudios seleccionados para la síntesis cualitativa final.

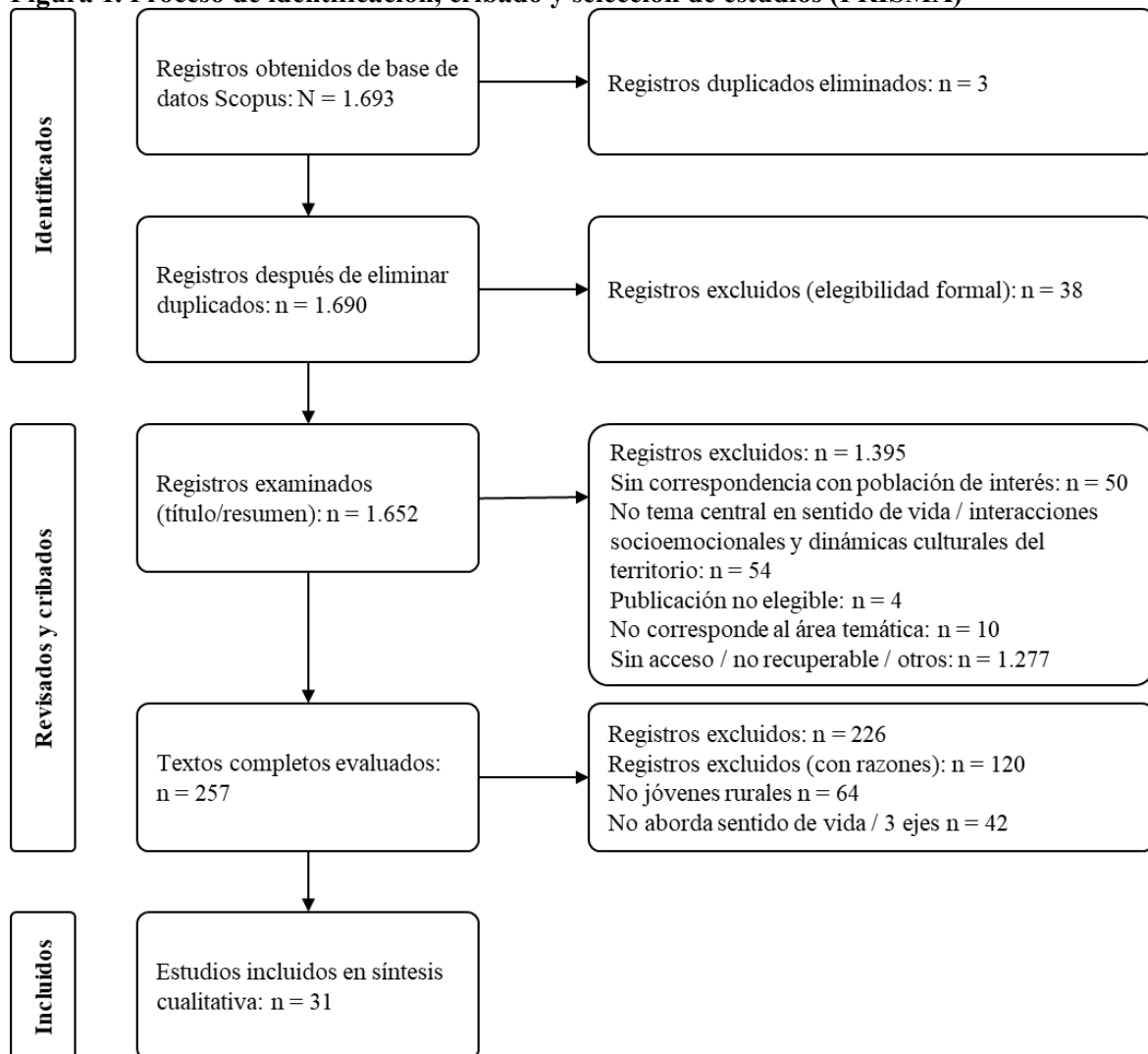
Al tratarse de una revisión documental, no se requirió consentimiento informado; se garantizó la integridad académica mediante el uso exclusivo de fuentes indexadas y revisadas por pares.



Limitaciones del estudio

Una limitación del estudio es la exclusión de investigaciones en otras regiones (África, Asia, Oceanía), lo que restringe la generalización de los hallazgos.

Figura 1. Proceso de identificación, cribado y selección de estudios (PRISMA)



Fuente: Elaboración propia

El análisis y síntesis de resultados se realizó con los artículos seleccionados agrupados en categorías temáticas según los ejes de revisión (sentido de vida en contexto rural, interacciones socioemocionales y su papel en la formación integral, dinámicas culturales, identidad y territorio). En esto se compararon tendencias, vacíos y proyecciones identificadas en países desarrollados y en Suramérica. El análisis incluyó la valoración crítica del rigor metodológico, enfoques teóricos empleados y relevancia en la investigación actual. A partir del análisis de los artículos, se procedió a realizar una síntesis de los

principales enfoques teóricos, hallazgos y tendencias identificadas en la literatura sobre la configuración del sentido de vida en estudiantes rurales, profundizando en el papel que desempeñan las interacciones socioemocionales y las dinámicas culturales en la educación. Esta integración permitió elaborar una visión comparativa entre contextos de países desarrollados y de Suramérica, facilitando la identificación de vacíos investigativos y proponiendo orientaciones para la investigación y la intervención educativa en escenarios rurales.



Tabla 1. Tabla comparativa de la literatura revisada sobre estilo de vida, organizada por ejes temáticos y aportes

| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que toca en (principal mayúsculas) | Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|--|--|------|--|--|---|--|---|----------|
| Awareness, Identity, and Place Attachment Among Young People Living in a Calabrian Reclamation Landscape | Mazzei, R.; Magariello, A.; Patitucci, A.; Tagarelli, G. | 2025 | Ejemplo de proyecto de vida socioemocional | Juventud rural e identidad estudiantil | DINÁMICAS CULTURALES, sentido de vida, interacciones socioemocionales | El conocimiento se construye de forma distinta en cada estudiante, y el docente debe guiarlo considerando factores personales y del entorno. | Personalización del aprendizaje; contexto sociocultural; orientación docente; factores internos y externos como factores mediadores; condiciones fisiológicas | Italia |
| Aspirations of Rural Schooled Youth. Peasant Habitus and Conditions of Educability | Sepúlveda, Á.A.R.; Cabrales Salazar, O.C.; Sánchez, L.F.R. | 2025 | Ancla teórico latinoamericano | Proyectos de vida y habitus campesino | SENTIDO DE VIDA, dinámicas culturales | Aspiraciones de jóvenes rurales colombianos leídas con el concepto de habitus de origen y condiciones de educabilidad. | Proyecto y expectativas de vida; a tensiones escuela-familia-campo; atracción de capitales socio-familiares hacia continuidad campesina; exclusión estructural del sector agrario; ambivalencia arraigo/desarraigo. | Colombia |
| Las expectativas sobre la España vaciada en la escuela rural | Díez Gutiérrez, E.-J. | 2025 | Caso crítico de imaginarios | Representaciones del mundo rural en la escuela | SENTIDO DE VIDA, dinámicas culturales | En El Bierzo (España), cómo el mundo urbano se configura como modelo de éxito y el rural como lugar desvalorizado. | Imaginario urbano/rural; desvalorización del contexto rural; escuela como reproductora de jerarquías territoriales; | España |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que (principal mayúsculas) | toca en | Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|--|--|------|----------------------------------|--|---|---|---|--|------|
| Construcción de la identidad lingüística en la primera infancia: un estudio etnográfico educativo en el ámbito rural | Lucio Rojas Tello, L.; Rivera Fuentes, W.; Poma Solier, T.; Huarcaya Barbarán, A.; Poma, H.Y.; Arango Chavez, L. | 2025 | Ejemplo de identidad lingüística | de Lengua, identidad y emociones | DINÁMICAS CULTURALES, sentido de vida | Niñez quechuahablante en Ayacucho (Perú) y su construcción de identidad lingüística y emocional en escuela y comunidad. | impacto en horizonte de vida y expectativas de permanencia. Sentido de pertenencia ligado a lengua materna; orgullo vs vergüenza; rol de familia, comunidad y escuela; preservación/erosión cultural; temprana configuración del “quién soy” como hablante rural. | Perú | |
| La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODS: estudio de caso | Bautista-Gil, I.; Gómez-Jiménez, Ó. | 2025 | Marco de política rural/ODS | Escuela rural y justicia territorial | DINÁMICAS CULTURALES, interacciones socioemocionales, sentido de vida | Percepciones docentes sobre fortalezas y desafíos de la escuela rural española en clave de ODS y equidad. | Escuela rural como garante de igualdad de oportunidades; formación integral; lectura de la ruralidad como espacio de respuesta a desafíos globales; tensión entre discurso normativo y recursos reales. | España | |
| Shaping change locally: place-based STEM | Mercier, A.K.; Sivitskis, A.J.; | 2025 | Ejemplo de intervención situada | de STEM lugar-basado e identidad/agencia | SENTIDO DE VIDA, interacciones socioemocionales, dinámicas culturales | Proyecto STEM en escuela rural donde estudiantes diseñan acciones para mitigar | Identidad STEM y cívica (“advocates”, “problem-solvers”); trabajo colaborativo; vínculo afectivo con | EE. UU. | |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que (principal mayúsculas) | toca en | Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|---|--|------|---|--|--|---|--|--|------|
| project's influence on rural elementary and middle grade students | Torbert, J.; Vallier, K. | | | | | | colisiones vehiculos. fauna- | problema local; agencia juvenil; integración escuela-comunidad-territorio. | |
| Child-Focused Interventions to Promote the Academic and Social-Behavioral Competence of Rural Preschool Children: A Meta-Analysis | Smith, T.E.; Stormont, M.; Singell, E.L.; McGreevy, M.; Reinke, W.M. | 2025 | Meta-análisis de intervenciones en primera infancia | Desarrollo integral en contextos rurales | INTERACCIONES SOCIOEMOCIONALES, sentido de vida | Síntesis de 14 estudios sobre intervenciones infantiles en entornos rurales y su impacto en competencias académicas y socio-conductuales. | Evidencia de EE. UU. eficacia moderada de intervenciones multicomponente; mayor impacto en estudiantes de color y Head Start; importancia de componente socioemocional y participación familiar; base empírica para programas en zona rural. | EE. UU. | |
| Enhancing rural students' perceived relevance and career interest in engineering through 3D printing | Tang, H.; Qian, Y. | 2025 | Ejemplo de intervención vocacional STEM | Relevancia ingeniería y carrera | de SENTIDO DE VIDA, y interacciones socioemocionales | Experiencia con impresión 3D donde estudiantes rurales conectan ingeniería con problemas y aspiraciones locales. | Percepción de EE. UU. autenticidad y relevancia; incremento en interés por carreras de ingeniería; uso de contextos y narrativas comunitarias; fortalecimiento de proyecto de vida | EE. UU. | |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que toca en (principal mayúsculas) | Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|--|---|------|--------------------------------------|--------------------------------------|---|---|--|---------|
| Violencia familiar y autoestima en alumnos de una institución educativa rural en Amazonas, Perú | Farro y Quesquén, J.L.; Rojas de la Puente, E.E.; Bazán de Lázaro, H.P.; Lázaro Bazán, E.S. | 2024 | Caso de riesgo psicosocial | Violencia familiar y auto-concepto | INTERACCIONES SOCIOEMOCIONALES (violencia familiar), SENTIDO DE SÍ (autoestima) | Estudio correlacional en secundaria rural de Amazonas sobre relación entre violencia familiar y autoestima. | Violencia física/psicológica vs niveles de autoestima; diferencias por género; impacto en desarrollo emocional y académico; vínculos familiares como factor de riesgo/protección para proyecto vital. | Perú |
| From Surviving to Thriving: Trauma-Informed Yoga Intervention for Adolescents and Educators in Rural Montana | Davis, L.; Scott, B.G.; Linse, G.M.; Buchanan, R. | 2024 | Intervención de salud mental escolar | Bienestar y proyecto vital en crisis | INTERACCIONES SOCIOEMOCIONALES (salud mental), PROYECTO/SENTIDO DE VIDA (bienestar) | Yoga traumainformado en liceos rurales de Montana: efectos sobre salud mental y fisiología de estudiantes y docentes. | Mejora de indicadores de salud mental; reducción de estrés fisiológico en intervención presencial; beneficio también para docentes (satisfacción laboral, burnout); escuela como espacio terapéutico en ruralidad. | EE. UU. |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que toca en | Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|---|--|------|--------------------------------------|---------------------------------------|---|---|--|---------|
| Biodiversity and Citizenship in an Argumentative Socioscientific Process | de Freitas, A.C.; Nascimento, L.A.; de Castro, R.G.; Tadeu Motokane, M.T.; Reis, P. | 2023 | Ejemplo de ciudadanía socioambiental | Educación en biodiversidad y justicia | PROYECTO/SENTIDO DE VIDA, dinámicas ambientales | Grupo focal con bachillerato rural brasileño sobre desaparición de abejas, ciudadanía y biodiversidad. | Argumentación socio-científica; conciencia de injusticias ambientales; deseo de agencia vs barreras percibidas; educación para la ciudadanía crítica; proyecto de vida colectivo (transformación socioambiental). | Brasil |
| An Approach to Values in High School Students in a Rural Community of Yucatan | Pech, M.G.A.; Peña, Y.O.; Luna, M.O.; Santos, J.H.; Angulo, E.M.R.; Puc, L.C.; Rodríguez, R.O.; Carvajal, A.S.; Grajales, Á.L. | 2022 | Ancla sobre valores y expectativas | Axiología y educativa futuro | PROYECTO/SENTIDO DE VIDA, dinámicas culturales (valores educativos) | Jóvenes de bachillerato rural en Yucatán y la importancia que dan a principios axiológicos de la educación en sus expectativas de futuro. | Valores (equidad, justicia, responsabilidad) como base de expectativas; diferencias por sexo y grado; educación como herramienta de cambio; efecto de trayectoria vital y contexto global en construcción de futuro. | México |
| Understanding Black, Asian, Latinx, and White College Students' | Taylor, D.E. | 2022 | Marco naturaleza y bienestar | Conexión y naturaleza identidad | PROYECTO/SENTIDO DE VIDA con la naturaleza, dinámicas culturales | Estudiantes universitarios (muestra nacional, no solo rurales) y sus imágenes mentales de | Alta prevalencia de imagen de "wilderness"; conexión más que desconexión; | EE. UU. |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que (principal mayúsculas) | toca en | Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|--|------------------------------------|------|--------------------------------------|---------------------------------------|--|-----------------------|--|---|---------|
| Views of Nature: Frequent Thoughts About Wild, Remote, Rural, and Urban Landscapes | | | | | | | naturaleza y conexión/desconexión. | diferencias racial/étnicas matizadas; influencia del capital educativo propio y familiar; marco conceptual para discutir vínculo naturaleza-satisfacción vital. | |
| Fewer, better pathways for all? Intersectional impacts of rural school consolidation in China's minority regions | Hannum, E.; Wang, F. | 2022 | Caso de conflicto política-ruralidad | Cierre de escuelas rurales y minorías | PROYECTO/SENTIDO DE VIDA dinámicas (minorías) | educativo, culturales | Efectos de la consolidación de escuelas primarias rurales en China sobre logro educativo y dominio de lengua nacional en minorías. | Políticas de consolidación local; pérdidas educativas y lingüísticas mayores para minorías y en pueblos pobres; efectos diferenciados por género; vulnerabilidad de identidades rurales minoritarias. | China |
| Rural College Graduates: Who Comes Home?* | Sowl, S.; Smith, R.A.; Brown, M.G. | 2022 | Estudio de retorno territorial | Apego escolar y retorno rural | PROYECTO/SENTIDO DE VIDA interacciones escuela-comunidad | territorial, | Graduados universitarios que volvieron a sus comunidades rurales en la adultez; peso del apego escolar y comunitario. | “School attachment” como predictor de retorno; importancia de comunidades con menor capital educativo; combinación de razones afectivas y | EE. UU. |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que toca en (principal mayúsculas) | Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|--|-------------------|------|--|---|--|--|---|-----------|
| «Somos estudiantes del campo»: identificaciones de jóvenes rurales en Entre Ríos (Argentina) | Schmuck, M.-E. | 2022 | Caso de etnográfico de identidad juvenil | Juventud rural e identidad estudiantil | PROYECTO/SENTIDO DE VIDA dinámicas rurales | Festival del Estudiante Rural en Entre Ríos (Argentina) como espacio de construcción de identidades juveniles rurales. | de proyecto territorial; relectura de “brain drain” como posible “brain gain”. Escuela secundaria como nodo central de socialización; oposición simbólica a lo urbano; ruralidad entendida como paisaje natural vs trabajo; anclaje del proyecto juvenil en pertenencia territorial. | Argentina |
| Ethnic-botanical knowledge transmission in a rural community in the colombian andes | Husain-Talero, S. | 2021 | Ancla sobre saberes campesinos | Etnobotánica, género y nuevas ruralidades | DINÁMICAS CULTURALES (saber etnobotánico), PROYECTO/SENTIDO DE VIDA ligado al territorio | Transmisión de conocimiento etnobotánico en niños y jóvenes campesinos andinos; diferencias de género. | Conexión profunda con naturaleza; a niñas con mayor conocimiento etnobotánico; niños más vinculados a comercialización; riesgo de pérdida de saber en jóvenes menos interesados en actividades rurales; tensión tradición–nueva ruralidad. | Colombia |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que toca en (principal mayúsculas) | Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|--|---|------|---|---|--|---|--|----------|
| Los estudiantes de telebachillerato comunitario. Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente | Gómez, C.G. | 2021 | Caso de precariedad y aspiraciones | Bachillerato y comunitario televisado | PROYECTO/SENTIDO DE VIDA educativo, dinámicas culturales de precariedad | Estudiantes de Telebachillerato comunitario en México y sentidos atribuidos a estudiar en contexto de precariedad. | Valoración de tener “secundaria/media” en la comunidad; carencia de infraestructura; expectativas de “mejor vida” vía estudio; esfuerzo familiar; fragilidad de trayectorias educativas en contextos pobres. | México |
| Expectativas y trayectorias educativas postsecundarias de jóvenes de territorios rurales en Chile. Una mirada desde el desarrollo humano | Castillo, J. | 2021 | Transición escuela–universidad | Aspiraciones universitarias y migración | PROYECTO/SENTIDO DE VIDA universitario, dinámicas territoriales | Diferencias entre jóvenes rurales y urbanos en aspiraciones y trayectorias universitarias; importancia de la migración. | Aumento de expectativas de titulación universitaria en rurales; transición discriminatoria en acceso y permanencia; migración como estrategia inevitable pero costosa económica y emocionalmente; tensión lugar-origen/proyecto profesional. | Chile |
| Rurality and dropout in virtual higher education | Guzmán-Rincón, A.; Barragán-Moreno, S.; | 2021 | Caso de deserción en educación superior | Persistencia y condiciones de vida | PROYECTO/SENTIDO DE VIDA universitario, dinámicas estructurales (trabajo, familia) | Factores asociados a deserción de estudiantes rurales en programas virtuales | Deserción ligada a edad, estado civil, a trabajo, estrato socioeconómico, | Colombia |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que (principal mayúsculas) | toca en | Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|---|--|------|--------------------------------|--|--|---------|--|---|---------|
| programmes in colombia | Cala-Vitery, F. | | | | | | universitarios Colombia. | en capital educativo familiar; carga de cuidado y obligaciones laborales; brecha entre promesa de acceso y condiciones de permanencia. | |
| Is knowledge of circular economy, pro-environmental behavior, satisfaction with life, and beliefs a predictor of connectedness to nature in rural children and adolescents? A pilot study | Solano-Pinto, N.; Garrido, D.; Gertrudix, F.; Fernández-César, R. | 2020 | Marco bienestar naturaleza | sobre Conectividad y con naturaleza y satisfacción vital | SENTIDO DE VIDA (satisfacción vital), dinámicas culturales con la naturaleza | | Relación entre conocimiento de economía circular, comportamiento proambiental, creencias ambientales, satisfacción con la vida y conexión con la naturaleza en niñez y adolescencia. | Bajas puntuaciones en comportamiento proambiental y satisfacción vital predicen baja conexión con naturaleza; importancia educativa de integrar conocimiento, valores y bienestar subjetivo; aporta puente entre educación ambiental y sentido de vida. | España |
| Adverse Childhood Experiences, Mental Health, and Access to Treatment: Differences Among Rural | Muentner, L.; Chmielewski, A.; Freese, R.; Henning-Smith, C.; Schlafer, R. | 2026 | Caso epidemiológico contextual | Adversidad infantil y salud mental rural | INTERACCIONES SOCIOEMOCIONALES, sentido de vida | | ACEs y salud mental en adolescentes de Minnesota, comparando rural/urbano y acceso a tratamiento. | Mayor carga de ACEs y suicidabilidad en jóvenes rurales; menor acceso a tratamiento aun controlando ACEs; remarca | EE. UU. |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que (principal mayúsculas) | toca en Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|--|---|------|------------------------------------|---|---|--|--|---------|
| and Urban Youth | | | | | | | vulnerabilidad psicosocial rural; contexto para justificar foco en bienestar y apoyo escolar. | |
| Applying School as a Protective Factor in the Icelandic Prevention Model | Abbott, A.; Smith, M.L.; Spivak, M.; Neher, T. | 2026 | Ejemplo de marco protector escolar | Escuela como factor protector (SPF) | INTERACCIONES SOCIOEMOCIONALES, sentido de vida | Implementación del SPF-Framework en distrito rural; seguimiento de depresión y suicidio 2022–2025. | Descenso de depresión del 66% al 24% en 3 años; escuela como espacio de intervención sistemática; importancia de datos y retroalimentación anual; modelo de cómo políticas de clima escolar inciden en salud mental y proyectos vitales. | EE. UU. |
| Colombian Adolescents' Perceptions of Violence and Opportunities for Safe Spaces Across Community Settings | de la Vega-Taboada, E.; Rodriguez, A.L.; Barton, A.; Stephens, D.P.; Cano, M.; Eaton, A.; Frazier, S.; Rodriguez, | 2025 | Caso de seguridad percibida | Percepción seguridad comunidad afro-rural | de INTERACCIONES SOCIOEMOCIONALES, dinámicas culturales | Adolescentes negros en comunidad semi-rural de Barú (Colombia) y su percepción de seguridad en espacios (escuela, calle, “picos”). | Escuela percibida como espacio más seguro; fiestas “pico” como las más inseguras; factores de riesgo (conductas, grupos, autoridades, tiempo); vínculo seguridad–bienestar– | Colombi |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que (principal mayúsculas) | toca en Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|--|---|------|--|--|--|---|--|---------|
| | A.; Cortecero, A. | | | | | | posibilidad de moverse y proyectarse en el territorio. | |
| Partnership to Develop and Deliver Curriculum Supporting Student-led Air Quality Research in Rural Washington State | Stampfer, O.; Cassio, O.T.; Grajales, J.A.; Black, J.L.; Austin, E.; Seto, E.; Karr, C.J. | 2022 | Caso de ciencia ciudadana escolar | Identidad científica y agencia comunitaria | PROYECTO/SENTIDO DE VIDA y interacciones escuela-comunidad | Programa de monitoreo de aire en comunidad rural con altas tasas de asma, en alianza universidad-escuela. | Estudiantes realizan investigación local con monitores de bajo costo; se ven como investigadores y comunicadores ante la comunidad; ejemplo claro de escuela-comunidad-ciencia aplicada; objeto de vida científica vinculada a justicia ambiental. | EE. UU. |
| Intercultural Dialogue: Strengthening the Relationship between Indigenous Primary Schools and Their Communities through the Resignificatio | Campos García Rojas, E.A. | 2022 | Proyecto identitario escuela-comunidad | Interculturalidad e identidad local | DINÁMICAS CULTURALES, interacciones escuela-comunidad | Proyecto colaborativo con escuelas indígenas nahuahablantes (Veracruz) para resignificar identidades y cohesión social. | Diálogo intercultural escuela-comunidad; fortalecimiento de identidad indígena; participación comunitaria; ruralidad semiurbana; ejemplo de dinamización cultural positiva desde la escuela. | México |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que (principal mayúsculas) | toca en Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|--|---|------|--|---|---|--|---|-------|
| n of Traditional Knowledge in Central Veracruz, Mexico | | | | | | | | |
| Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: inclusión en un país segregado | Núñez-Muñoz, C.G.N.; González-Niculcar, B.G.; Peña, M.P.; Costa, P.A. | 2022 | Caso de política inclusiva rural | Inclusión y cierre de escuelas rurales en Chile | DINÁMICAS CULTURALES, proyecto educativo inclusivo | Investigación participativa en 6 escuelas rurales sobre facilitadores y barreras para inclusión en contexto de alta segregación. | Cierre acelerado de escuelas; Inclusión Law centrada en acceso, pero no en especificidades rurales; crítica a responsabilizar solo al docente; énfasis en rol de sostenedores y políticas específicas; conflicto política-realidad rural. | Chile |
| Formación ciudadana democrática intercultural de niñas en contextos rurales peruanos | Camayo-Tolentino, E.V.; Minaya-Del-Valle, R.A.; Ruiz-Ruiz, M.F. | 2022 | Proyecto de vida cívico-intercultural al | Ciudadanía rural de niñas peruanas | PROYECTO/SENTIDO DE VIDA cívico-intercultural, dinámicas culturales | Factores que influyen en formación cívica, democrática e intercultural de niñas rurales en Perú. | Identifica factores clave (deserción, jornada, clima, logros, estrategias de aprendizaje); destaca rol central del Ministerio de Educación; propone investigación sobre brecha de género y ciudadanía intercultural rural. | Perú |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que toca en (principal mayúsculas) | Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|--|--|------|--|--|---|---|--|---------|
| The ideal type of innovative school that promotes sustainability: The case of rural communities in catalonia | Feu-Gelis, J.; Torrent Font, A. | 2021 | Caso territorial de repoblación rural | Escuela como nodo de revitalización rural | DINÁMICAS CULTURALES escuela-pueblo, proyecto educativo territorial | Tres proyectos sucesivos en Cataluña: demografía rural, migraciones, escuelas “alternativas” e inclusivas. | Escuelas rurales como polos de atracción para familias jóvenes; relación entre diversidad cultural y modelo escolar inclusivo; escuela como motor de repoblación; muestra la dimensión territorial del proyecto educativo. | España |
| Examining how rural ecological contexts influence children's early learning opportunities | Iruka, I.U.; DeKraai, M.; Walther, J.; Sheridan, S.M.; Abdel-Monem, T. | 2020 | Marco ecológico temprano | Ecosistemas rurales y aprendizajes tempranos | INTERACCIONES SOCIOEMOCIONALES, dinámicas culturales comunitarias | Percepciones de educadores y familias sobre cómo pobreza, recursos comunitarios y cultura rural afectan aprendizajes iniciales. | Uso del modelo de bioecológico de Bronfenbrenner; diversidad de contextos rurales; variaciones en acceso a recursos, participación familiar y diversidad cultural; refuerza idea de multi-niveles que condicionan proyectos de vida desde la infancia. | EE. UU. |
| School-entry skills predicting school-age | Burchinal, M.; Foster, T.J.; Garber, K.G.; | 2020 | Ancla sobre habilidades de entrada a escuela | Habilidades de socioemocionales y trayectorias | INTERACCIONES SOCIOEMOCIONALES, proyecto educativo a largo plazo | Estudio longitudinal en comunidades rurales empobrecidas sobre cómo | Lenguaje y función ejecutiva, y menores problemas internalizantes, | EE. UU. |



| Título | Autores | Año | Rol en la revisión | Eje temático principal | Ejes que (principal mayúsculas) | toca en | Descripción sintética | Características clave (códigos analíticos) | País |
|--|--|-----|--------------------|------------------------|---------------------------------|---------|---|---|------|
| academic and social-emotional trajectories | Bratsch-Hines, M.; Blair, C.; Vernon-Feagans, L. | | | | | | habilidades académicas, cognitivas y socioemocionales al inicio de escolaridad predicen trayectorias K-3. | predicen mayores ganancias; refuerza necesidad de trabajar socioemocional temprano; conecta con prevención de desenganche y riesgo de abandono escolar y de proyecto vital. | |

Fuente: Elaboración propia



En esta revisión se utilizó de forma exploratoria el asistente de inteligencia artificial Perplexity (powered by GPT-5.1) como apoyo para sugerir y validar categorías iniciales a partir de la rejilla de datos organizada por años de estudio en Excel; sin embargo, las decisiones finales de codificación, análisis e interpretación fueron asumidas íntegramente por la investigadora. El uso de Perplexity no implicó en ningún momento sustituir el juicio académico, sino complementarlo, y todo el proceso fue revisado y verificado de manera crítica antes de su inclusión en los resultados.

A partir de la síntesis y valoración crítica en la revisión de la literatura, se formularon recomendaciones y estrategias orientadas a fortalecer la configuración del sentido de vida en estudiantes de contextos rurales, integrando las dimensiones socioemocionales y culturales identificadas en los estudios analizados. Estas propuestas buscan guiar tanto futuras investigaciones como el diseño e implementación de intervenciones educativas contextualizadas, pertinentes y culturalmente sensibles, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa y al desarrollo integral de los estudiantes rurales en Colombia y otros países con realidades similares.

RESULTADOS

La búsqueda inicial identificó 1.693 registros en Scopus. Inicialmente se eliminaron 3 duplicados y 38 en estado AIP (Article in Press) que aún no estaban publicados oficialmente, después de lo cual se realizó la revisión de títulos y resúmenes, teniendo como criterio solo los artículos donde el resumen muestre con suficiente claridad la conexión con, al menos, dos de los tres ejes principales (sentido de vida, interacciones socioemocionales, dinámicas culturales) en población estudiantil rural o en contextos educativos rurales fueron seleccionados 208 artículos, sobre los cuales se revisó su resumen, palabras clave y ejes principales y secundarios. Finalmente, se incluyeron 31 estudios que cumplían todos los criterios de inclusión con los que se hizo la lectura a texto completo con los que se hizo la revisión final y organización de los resultados por las categorías de análisis de los ejes de revisión. La producción revisada se concentró principalmente en publicaciones desarrolladas en Estados Unidos, España, Colombia, México y Perú, teniendo principalmente niveles educativos de básica y básica secundaria.

Descripción general

Para el año 2016 se identificó un conjunto de 55 estudios que abordan diversos aspectos de la experiencia educativa en contextos rurales y mixtos, con énfasis en factores escolares, familiares y comunitarios que



inciden en los trayectos de niños, adolescentes y jóvenes. La mayoría de estos trabajos se ubican en educación básica y media, aunque también se incluyen investigaciones sobre formación docente, educación superior y programas de educación continua dirigidos a profesionales que trabajan en zonas rurales. Geográficamente, predominaron estudios realizados en Estados Unidos, España, Italia y Suramérica (con presencia de casos en Colombia, Perú, México, Chile y Brasil) y China, lo que permitió observar tanto contextos de países desarrollados como de economías emergentes.

En conjunto, los artículos revisados combinan diseños cuantitativos en los que se aplicaron técnicas como encuestas representativas, modelos multinivel, ensayos aleatorizados, cualitativos que aplicaron entre otras técnicas entrevistas, historias de vida, etnografías y mixtos para analizar temas como deserción escolar, acceso a programas educativos, intervenciones de salud escolar, clima normativo y social, y políticas de inclusión e interculturalidad. Aunque no todos nombran explícitamente el “sentido de vida”, muchos se aproximan a esta noción al estudiar aspiraciones educativas, trayectorias, expectativas de futuro, bienestar psicológico o procesos de agencia de los estudiantes rurales.

Resultados por categorías temáticas

Sentido de vida

En los contextos rurales de Suramérica y otros países, niñas, niños y jóvenes construyen su sentido de vida en relación cercana con el territorio, la familia y las oportunidades, pero también con las limitaciones que les brinda la escuela. Situaciones como el apego al paisaje natural y cultural, la continuidad de las tradiciones y la vida comunitaria configuran referentes centrales para pensar el futuro; en este marco, la felicidad se vincula tanto con “tener un pedacito de tierra” y formar una familia como con la seguridad emocional de permanecer en un entorno conocido (Mazzei et al., 2025). En esta línea, investigaciones realizadas en Italia, Colombia y España señalan que la permanencia en el territorio se percibe como fuente de bienestar y de continuidad de la memoria colectiva, mientras que la migración suele vivirse como ruptura del sentido de vida, aunque en ocasiones aparezca como estrategia necesaria para acceder a estudios superiores (Castillo-Peña, 2021; Díez-Gutiérrez, 2025; Mazzei et al., 2025; Rivera Sepúlveda et al., 2025).

El proyecto vital de la juventud rural se articula, además, con una fuerte valoración del trabajo agrícola y de las prácticas campesinas, que se entrelazan con aspiraciones educativas de forma ambivalente



(Rivera Sepúlveda et al., 2025). Estudios con jóvenes rurales latinoamericanos describen habitus en los que la inserción temprana al trabajo remunerado y la expectativa de conformar un hogar propio coexisten con la idea de que la educación puede abrir posibilidades de “una vida mejor”, sin que ello implique necesariamente abandonar el campo (Andueza Pech et al., 2022; Mazzei et al., 2025; Rivera Sepúlveda et al., 2025). En este marco, la escuela rural se configura como un espacio que, al tiempo que refuerza la identidad cultural y los lazos con el territorio, abre horizontes de desarrollo local y de proyección educativa, sin que la migración sea la única vía de realización personal (Bautista-Gil & Gómez-Jiménez, 2025; Díez-Gutiérrez, 2025).

En la educación secundaria y superior, el sentido de vida se forma por el arraigo al territorio y las oportunidades que brinda la educación para moverse y cambiar de lugar (Díez-Gutiérrez, 2025). En Chile, el aumento de las aspiraciones universitarias entre jóvenes rurales ha reducido la brecha respecto a los estudiantes urbanos, pero la realización de dichos proyectos requiere migrar a ciudades, asumiendo costos económicos y emocionales significativos, de modo que las decisiones de continuar estudiando se negocian constantemente con el deseo de permanecer cerca de la familia y el territorio (Castillo-Peña, 2021). Por su parte, un estudio realizado en Estados Unidos reveló que el apego escolar en la adolescencia predice la decisión de regresar a la comunidad rural de origen en la adultez, lo que sugiere que las experiencias positivas en la escuela se convierten en un apoyo que conecta el proyecto de vida de los estudiantes con su territorio y abre la posibilidad de un retorno que transforme el “brain drain” (pérdida de talento calificado que migra hacia otros lugares) en “brain gain” comunitario (conocimiento, experiencia y capital humano que regresa o se reintegra a la comunidad, fortaleciendo su desarrollo local) (Sowl et al., 2022). No obstante, la investigación de Guzmán Rincón et al. (2021) sobre programas universitarios virtuales en Colombia muestra que la continuidad de estos proyectos se ve fuertemente condicionada por la edad, el estado civil, las obligaciones laborales y de cuidado y el capital educativo familiar, lo que revela que el ideal de la educación como vía de movilidad se enfrenta a estructuras que pueden truncar el sentido de vida universitario en poblaciones rurales.

Diversos trabajos evidencian que el encuentro entre saberes escolares y problemas del territorio contribuye a dotar de sentido la experiencia educativa y a reforzar el proyecto de vida de los estudiantes rurales (Bautista-Gil & Gómez-Jiménez, 2025; Mercier et al., 2025; Stampfer et al., 2022; Tang & Qian,



2025). En un caso de educación STEM lugar-basada, niños y niñas de primaria investigan atropellos de fauna en carreteras locales, se posicionan como “advocates” y “problem-solvers” y experimentan un fortalecimiento de su identidad científica y cívica, lo que amplía su sentido de agencia y su percepción de que pueden incidir en la realidad de su comunidad (Mercier et al., 2025). De manera convergente, actividades de diseño con impresión 3D conectadas a problemas del entorno aumentan la percepción de autenticidad del aprendizaje y el interés por carreras de ingeniería, articulando la construcción de un proyecto profesional con la resolución de desafíos locales y la posibilidad de contribuir al desarrollo del territorio (Tang & Qian, 2025). Asimismo, programas de investigación escolar sobre calidad del aire en comunidades rurales de Estados Unidos permiten que estudiantes de secundaria se perciban como investigadores y comunicadores ante su comunidad, reforzando una identidad científica situada que integra el cuidado del ambiente, la justicia ambiental y el compromiso con el bienestar colectivo (Stampfer et al., 2022). A su vez, la escuela rural se plantea como un puente para el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), integrando saberes campesinos, celebraciones y valores colectivos con objetivos globales de sostenibilidad (Bautista-Gil & Gómez-Jiménez, 2025).

El sentido de vida de los jóvenes rurales también se entrelaza con marcos axiológicos y formas emergentes de ciudadanía. En una comunidad rural de Yucatán, los estudiantes de educación media superior le otorgaron alta importancia a valores de equidad, justicia y responsabilidad, y dichos principios se relacionan positivamente con sus expectativas de futuro, configurando una visión de la educación como herramienta para transformar tanto la propia trayectoria como el entorno social (Andueza Pech et al., 2022). Un estudio prospectivo sobre formación ciudadana democrática intercultural de niñas rurales peruanas identifica como factores decisivos el abandono escolar, la jornada, el clima y las estrategias de aprendizaje, subrayando que el desarrollo de una ciudadanía crítica e intercultural (que forma parte del horizonte de sentido de vida de estas niñas) depende tanto de las motivaciones individuales como de las condiciones estructurales y políticas que habilitan o restringen sus oportunidades (Camayo-Tolentino et al., 2022). De modo complementario, la investigación realizada por de Freitas et al. (2023) en escuelas rurales brasileñas muestra que procesos de deliberación sobre biodiversidad y justicia ambiental fomentan el deseo de participar en acciones transformadoras,



alimentando proyectos de vida colectivos orientados a la defensa del territorio, aunque los jóvenes identifiquen importantes barreras estructurales para ejercer una ciudadanía plena.

En los contextos rurales, la relación con la naturaleza es un aspecto central del sentido de vida, porque está directamente ligada al bienestar personal (Mazzei et al., 2025). Un estudio piloto con niños y adolescentes rurales mostró que bajas puntuaciones en comportamiento proambiental, satisfacción con la vida, conocimientos de economía circular y creencias sobre el cuidado ambiental se asocian con una menor conexión con la naturaleza, lo que sugiere que el vínculo ecológico no es solo experiencial, sino que se sostiene en la articulación de saberes, valores y bienestar subjetivo (Solano-Pinto et al., 2020). A nivel universitario, una investigación sobre representaciones de la “naturaleza” indica que estudiantes de diferentes grupos raciales y étnicos piensan mayoritariamente en espacios “wild” y rurales cuando reflexionan sobre la naturaleza, y reportan con mayor frecuencia sentimientos de conexión que de desconexión, lo que ofrece pistas para comprender cómo ciertos paisajes (reales o imaginados) sostienen narrativas de satisfacción vital y pertenencia que pueden remontarse a experiencias tempranas en territorios rurales (Taylor, 2022). Estos hallazgos coinciden con el estudio de Husain-Talero (2021) que muestra la fuerte conexión emocional de niños y jóvenes campesinos con la vegetación y los saberes tradicionales sobre plantas, aunque también señala que muchos de los más jóvenes están perdiendo interés en las actividades rurales, lo que podría poner en riesgo la continuidad de proyectos de vida ligados al territorio y la agricultura.

En la vida rural, el sentido de vida también se construye a partir de las experiencias de adversidad y del acceso (o la falta de acceso) a apoyos en salud mental. Una investigación basada en una encuesta poblacional muestra que los adolescentes de pueblos y zonas rurales acumulan más experiencias adversas en la infancia y presentan mayores niveles de riesgo de suicidio que los jóvenes urbanos. Sin embargo, aunque reportan problemas de salud mental, acceden menos a tratamiento, lo que dificulta que puedan desarrollar proyectos de vida saludables (Muentner et al., 2026). En el ámbito familiar, el estudio de Farro Quesquén et al. (2024) realizado en escuelas rurales de Perú señaló que la violencia física y psicológica se asocia fuertemente con niveles bajos de autoestima y con un peor desempeño académico, de modo que la familia, lejos de ser solo un anclaje protector, puede convertirse en un factor que erosiona el sentido de sí y limita horizontes educativos. Sin embargo, intervenciones escolares de corte



socioemocional, como programas de yoga informado por trauma o marcos de “escuela como factor protector”, muestran que es posible mejorar significativamente el bienestar mental y reducir indicadores de depresión e ideación suicida en estudiantes y docentes rurales, reorientando el sentido de vida hacia horizontes de mayor bienestar y agencia en contextos de alta vulnerabilidad (Abbott et al., 2026; Davis et al., 2024).

Dinámicas culturales

En los territorios rurales, las dinámicas culturales que marcan la vida de niñas, niños y jóvenes giran en torno a la transmisión de saberes, la construcción de nuevas identidades y el papel de la escuela como puente entre la tradición y el cambio. Diversos estudios muestran que la cultura local (incluyendo la lengua, los conocimientos ecológicos, las celebraciones y los valores comunitarios) actúa como soporte de identidad colectiva y como recurso educativo que puede ser reforzado o erosionado por las políticas y prácticas escolares (Bautista-Gil & Gómez-Jiménez, 2025; Campos García-Rojas, 2022; Husain-Talero, 2021). En este contexto, la escuela rural funciona tanto como un espacio donde se conservan patrimonios materiales y culturales, como un escenario donde se discute y redefine qué significa “ser rural” en el siglo XXI (Campos García-Rojas, 2022; Feu-Gelis & Torrent Font, 2021).

En la primera infancia, las dinámicas culturales se entrelazan con procesos de desarrollo socioemocional y de aprendizaje que resultan especialmente sensibles a las condiciones del entorno rural (Smith et al., 2024). El estudio etnográfico de Rojas Tello et al. (2025) realizado en contextos rurales andinos muestra que la lengua no es solo un idioma para comunicarse, sino un pilar de la vida que ayuda a los niños a reconocerse, a vincularse con su comunidad y a proyectar su futuro. Los autores concluyen que cuando la escuela legitima su uso e integra la lengua en las actividades educativas, se generan orgullo, seguridad emocional y continuidad de las tradiciones. No obstante, esta investigación también evidencia tensiones, ya que mientras algunos niños sienten orgullo al hablar quechua, otros sienten vergüenza por los estigmas sociales, lo que significa que la identidad lingüística no es igual para todos, sino que depende del reconocimiento que reciben en la escuela, la familia y la comunidad. Por eso se necesitan estrategias interculturales que fortalezcan la valoración de las lenguas originarias desde la primera infancia.

La transmisión de saberes tradicionales constituye otro eje clave de las dinámicas culturales rurales (Husain-Talero, 2021; Rojas Tello et al., 2025). En una comunidad campesina andina colombiana, la



etnografía sobre conocimiento etnobotánico muestra que niñas, niños y jóvenes mantienen una fuerte conexión con la vegetación y los usos de las plantas, aunque la distribución de este saber está mediada por roles de género y por el desinterés de parte de la juventud en actividades rurales (Husain-Talero, 2021). Las niñas tienden a acumular un mayor conocimiento sobre propiedades y usos de las plantas, mientras que los niños se vinculan más con actividades de comercialización; al mismo tiempo, se observó una pérdida de saber en los jóvenes menos interesados en la vida rural, lo que plantea interrogantes sobre la continuidad de una identidad campesina basada en estos conocimientos (Husain-Talero, 2021). Estas dinámicas se relacionan con estudios en Yucatán que muestran cómo los estudiantes rurales valoran principios como la equidad, la justicia y la responsabilidad. Además, conectan esos valores con expectativas de cambio futuro, lo que evidencia que las culturas rurales no son estáticas, sino que integran marcos éticos que orientan tanto la permanencia como la transformación de su entorno (Andueza Pech et al., 2022).

La escuela rural puede funcionar como nodo de revitalización cultural e interculturalidad cuando se asume como parte de la comunidad y no solo como extensión de políticas estandarizadas (Campos García-Rojas, 2022; Feu-Gelis & Torrent Font, 2021). En el estudio de caso sobre escuela rural y ODS realizado por Bautista-Gil & Gómez-Jiménez (2025), se muestra cómo la integración de saberes campesinos, celebraciones locales y valores colectivos en el currículo permite vincular la cultura rural con metas globales de sostenibilidad, reforzando la identidad cultural del estudiantado y resignificando el territorio como fuente de riqueza simbólica y de proyectos de futuro. De manera análoga, un proyecto de diálogo intercultural en escuelas primarias indígenas de Veracruz muestra que, cuando los conocimientos tradicionales se resignifican mediante procesos participativos entre escuela y comunidad, se fortalece la identidad local, la cohesión social y la participación comunitaria, con lo cual se evidencia que la escuela indígena rural se consolida como un espacio que impulsa la cultura de manera positiva (Campos García-Rojas, 2022).

En otras experiencias, la escuela rural se posiciona como motor de revitalización demográfica y cultural en territorios que enfrentan despoblación. El estudio de Feu Gelis & Torrent Font, (2021) sobre escuelas rurales “alternativas” en Cataluña muestran que estos centros, caracterizados por modelos inclusivos y culturalmente sensibles, actúan como polos de atracción para familias jóvenes con alta diversidad



cultural, contribuyendo al repoblamiento y a la construcción de formas de convivencia que respetan la idiosincrasia del territorio. En estos contextos, la escuela se convierte en una pieza clave del proyecto territorial, ya que ofrece un modelo educativo que no solo garantiza el éxito escolar, sino que reconoce las especificidades culturales rurales y articula comunidad y sostenibilidad. La investigación participativa en escuelas rurales chilenas complementa esta perspectiva al indicar que las políticas de inclusión centradas en el acceso, pero poco sensibles a la especificidad rural, y el cierre acelerado de escuelas generan tensiones entre la realidad de las comunidades y los marcos normativos, desplazando la responsabilidad de resolver la segregación social hacia el profesorado y desatendiendo las particularidades culturales y territoriales de la ruralidad (Núñez Muñoz et al., 2022).

Las dinámicas culturales rurales también se configuran en diálogo con procesos de ciudadanía, justicia ambiental y construcción de futuro (Andueza Pech et al., 2022; Camayo-Tolentino et al., 2022; de Freitas et al., 2023). En una escuela rural brasileña, un proceso de discusión socio-científica sobre la desaparición de abejas muestra cómo los estudiantes articulan conceptos de biodiversidad y ciudadanía, expresan conciencia de injusticias ambientales y desean participar en acciones transformadoras, aunque identifican múltiples obstáculos para ejercer una ciudadanía plena, lo que evidencia una cultura juvenil que combina sensibilidad ecológica con percepción de barreras estructurales (de Freitas et al., 2023). Los autores Camayo-Tolentino et al. (2022) identificaron factores clave como el abandono escolar, la jornada, el clima y las estrategias de aprendizaje, destacando el papel central del Ministerio de Educación y la necesidad de políticas específicas para construir ciudadanía intercultural rural que reconozcan identidades diversas y fortalezcan derechos y deberes en contextos marcados por desigualdades.

Por otra parte, la cultura se entrecruza con la naturaleza y la experiencia subjetiva de bienestar (Husain-Talero, 2021; Solano-Pinto et al., 2020). Los puntajes bajos en comportamiento proambiental, satisfacción vital, conocimientos sobre economía circular y creencias acerca del cuidado del ambiente se asocian con una escasa conexión con la naturaleza, lo que indica que la cultura ambiental emergente (hecha de saberes, valores y prácticas) se relaciona estrechamente con el bienestar subjetivo y con la forma en que las personas se sienten parte del territorio (Solano-Pinto et al., 2020). A su vez, al pensar en “naturaleza”, la mayoría imagina espacios “wild” (salvajes) y rurales y expresa sentimientos de



conexión más que de desconexión, aunque con matices según origen étnico, género y capital educativo, aportando un marco para entender cómo ciertas imágenes de paisaje se inscriben en imaginarios culturales que influyen en la satisfacción vital y en las maneras de concebir la relación campo-ciudad (Taylor, 2022).

Las dinámicas culturales rurales están atravesadas por las condiciones materiales y por la precariedad que marca las trayectorias educativas, limitando tanto la permanencia escolar como las posibilidades de proyectar futuros (Hannum & Wang, 2022; Núñez Muñoz et al., 2022). Teniendo en cuenta la modalidad de estudio, de acuerdo con el estudio Guzmán Gómez (2021) el estudiantado de telebachillerato comunitario valora poder cursar la educación media en su propia comunidad y construye una identidad estudiantil en un contexto de fuerte precariedad (sin edificio escolar propio y con recursos limitados), estas condiciones estructurales moldean la experiencia cultural de “ser alumno” y las expectativas de lograr “una vida mejor”. De forma complementaria, la investigación sobre consolidación de escuelas primarias en regiones rurales de China revela que el cierre de escuelas locales y su fusión en centros más grandes, si bien mejora ciertos recursos materiales, conlleva pérdidas en la oferta de lengua minoritaria, mayor distancia física y mayor probabilidad de internado, afectando de manera desigual a jóvenes de minorías étnicas y de aldeas pobres y erosionando formas de identidad cultural local ligadas a la escuela de la comunidad (Hannum & Wang, 2022). Las dinámicas culturales rurales se desarrollan en una intersección compleja entre tradición, cambio, políticas educativas y condiciones estructurales. Este entramado muestra cómo las comunidades rurales mantienen prácticas heredadas, al mismo tiempo que enfrentan transformaciones sociales y educativas condicionadas por factores materiales y normativos.

Interacciones socioemocionales

En la infancia rural temprana, las interacciones socioemocionales con familia, escuela y comunidad son fundamentales para el desarrollo integral y las trayectorias posteriores, como evidencian los efectos de intervenciones tempranas y el peso de las habilidades socioemocionales iniciales en el progreso escolar (Burchinal et al., 2020; Smith et al., 2024). Un meta-análisis de intervenciones con preescolares en contextos rurales muestra que los programas centrados en el niño, especialmente aquellos multicomponentes que incluyen componentes socioemocionales y participación familiar, producen



efectos moderados en competencias cognitivas y socio-conductuales, subrayando la importancia de trabajar el desarrollo socioemocional desde edades tempranas en territorios con recursos limitados (Smith et al., 2024). De forma complementaria, un estudio longitudinal con niños que viven en comunidades rurales de bajos recursos evidencia que mejores habilidades de lenguaje y función ejecutiva, junto con menores problemas internalizantes al inicio de la escolaridad, se asocian con mayores ganancias posteriores en logros académicos y socioemocionales, reforzando la idea de que el acompañamiento emocional y cognitivo temprano puede prevenir trayectorias de desenganche y vulnerabilidad (Burchinal et al., 2020).

En la adolescencia rural, las interacciones socioemocionales están marcadas por experiencias de adversidad, situaciones de violencia y un acceso desigual a apoyos en salud mental, tal como lo evidencia la investigación de Muentner et al. (2026), quienes muestra que los adolescentes de pueblos y zonas rurales acumulan más experiencias adversas en la infancia y presentan mayores niveles de riesgo de suicidio que sus pares urbanos y suburbanos; sin embargo, aun reportando problemas de salud mental, tienen menor probabilidad de recibir tratamiento, lo que tensiona la posibilidad de desplegar proyectos vitales saludables en estos territorios. En el ámbito familiar, el estudio realizado por Farro Quesquén et al. (2024) en una institución educativa rural de la Amazonía peruana revela una fuerte relación inversa entre violencia familiar y autoestima, indicando que mayores niveles de violencia física y psicológica se asocian con menor autoestima y peores resultados académicos, de modo que la familia puede pasar de ser un espacio de sostén a convertirse en un factor que erosiona el desarrollo emocional y las expectativas educativas de los jóvenes.

Frente a estas condiciones, la escuela rural aparece como un espacio clave que protege el bienestar socioemocional de niñas, niños y jóvenes, el cual, además de brindar seguridad y acompañamiento, fortalece la autoestima, promueve vínculos positivos y ayuda a construir resiliencia frente a las dificultades del entorno (De La Vega-Taboada et al., 2025). En un pequeño distrito escolar rural de Islandia, la implementación del marco “School as a Protective Factor”, con mediciones anuales de riesgos y recursos y retroalimentación sistemática al profesorado, se asocia con una reducción drástica de los niveles de depresión e ideación suicida en el alumnado, mostrando cómo el clima escolar y las políticas internas orientadas a fortalecer vínculos, pertenencia y apoyo significativo pueden transformar



el panorama emocional de la juventud rural (Abbott et al., 2026). En forma similar, un ensayo de seis semanas de yoga informado por trauma en institutos rurales de Montana, implementado en modalidades presencial y remota, evidencia mejoras claras en indicadores de salud mental del alumnado y una reducción más marcada de los marcadores fisiológicos de estrés en la modalidad presencial; además, el profesorado reportó un menor burnout y una mayor satisfacción laboral, consolidando la imagen de la escuela rural como un espacio terapéutico que cuida tanto a los estudiantes como a los docentes (Davis et al., 2024).

La percepción de seguridad en los distintos espacios comunitarios influye directamente en las relaciones emocionales y en el bienestar cotidiano de los adolescentes rurales, tal como lo evidencia un estudio en una comunidad afro rural de la Isla de Barú (Colombia), donde la escuela es vista como el lugar más seguro frente a otros espacios como las fiestas “pico”, consideradas altamente riesgosas, mientras que las calles, las canchas deportivas y las casas se perciben como ámbitos “mixtos” cuya seguridad depende del comportamiento de las personas presentes, la pertenencia a ciertos grupos, la presencia de figuras de autoridad y el momento del día. Estas percepciones de seguridad condicionan la posibilidad de moverse, relacionarse y participar en la comunidad, de modo que el acceso a entornos seguros se vuelve un componente central del bienestar socioemocional y de la forma en que los jóvenes se imaginan su futuro dentro del territorio (De La Vega-Taboada et al., 2025).

En la escuela rural, las interacciones socioemocionales no solo protegen, sino que también fortalecen la identidad, la ciudadanía y la capacidad de actuar de los estudiantes. En el proyecto STEM de Mercier et al. (2025) basado en el territorio, los estudiantes de educación básica investigaron atropellos de fauna en carreteras cercanas y se asumieron como defensores y solucionadores de problemas, lo que reforzó su sentido de competencia, pertenencia y responsabilidad comunitaria, mostrando cómo el trabajo colaborativo y el vínculo afectivo con problemas locales alimentan tanto la identidad científica como la confianza socioemocional. De forma similar, Stampfer et al. (2022) en su estudio plantearon un programa extracurricular de investigación sobre calidad del aire en una comunidad rural de Estados Unidos, en el que estudiantes de secundaria, acompañados por mentores universitarios, diseñaron estudios locales, analizaron datos y presentaron resultados a la comunidad. Este proceso permitió fortalecer las competencias científicas y a la par generó vínculos de cooperación, reconocimiento y



orgullo colectivo, mostrando cómo la participación en proyectos colaborativos potencia las interacciones socioemocionales y la construcción de una identidad compartida como “investigadores” comprometidos con la salud de su entorno.

Las interacciones socioemocionales en la escuela rural se ven influenciadas por las características ecológicas más amplias de los contextos rurales, como el entorno natural, las dinámicas comunitarias y las condiciones de vida, siendo factores que modulan la manera en que los estudiantes construyen vínculos, desarrollan confianza y proyectan su bienestar en relación con su territorio (De La Vega-Taboada et al., 2025; Iruka et al., 2020; Mazzei et al., 2025). Factores como el nivel de pobreza familiar, el acceso a educación inicial, la disponibilidad de recursos comunitarios y la calidad de la relación escuela-familia generan escenarios muy diversos de apoyo o desprotección socioemocional para la primera infancia (Iruka et al., 2020). En algunos contextos, redes comunitarias fuertes y escuelas estrechamente vinculadas a las familias favorecen la construcción de climas de confianza y colaboración; en otros, la falta de servicios, la distancia geográfica y la escasa participación familiar debilitan esos vínculos, lo que evidencia que las interacciones socioemocionales de niños y niñas rurales están atravesadas por distintos niveles de contexto (desde lo cercano hasta lo estructural) que condicionan sus oportunidades de bienestar y desarrollo (Iruka et al., 2019).

Identidad y territorio

En los contextos rurales, la identidad de niñas, niños y jóvenes se construye en estrecha relación con el territorio, entendido no solo como un espacio físico, sino como un tejido de relaciones, memorias y significados que le dan sentido a su vida cotidiana, tal como lo indican estudios en diferentes regiones que muestran que el paisaje rural se imagina como un entorno emocional y cultural cargado de historia y simbolismo, donde elementos como los cultivos, los canales, los monumentos y las festividades constituyen un “patrimonio vivo” que sostiene el arraigo y el sentido de comunidad (Bautista-Gil & Gómez-Jiménez, 2025; Mazzei et al., 2025). En estos escenarios, permanecer en el territorio se asocia a seguridad emocional, continuidad de tradiciones y posibilidad de llevar una vida “buena”, mientras que la migración suele percibirse como ruptura de vínculos y amenaza al sentido de pertenencia, aunque en ocasiones aparezca como estrategia necesaria para acceder a estudios superiores o a mejores oportunidades laborales (Castillo-Peña, 2021; Díez-Gutiérrez, 2025; Rivera Sepúlveda et al., 2025).



La identidad territorial rural se sostiene también a través de prácticas productivas y saberes campesinos, que conectan directamente a la población joven con el entorno natural, en el que actividades como la agricultura, el cuidado de animales y el manejo de recursos locales transmiten conocimientos prácticos y, a su vez, refuerzan el sentido de pertenencia, la continuidad cultural y la valoración del territorio como fuente de vida y futuro (Bautista-Gil & Gómez-Jiménez, 2025; Husain-Talero, 2021; Mazzei et al., 2025). El estudio de (Rivera Sepúlveda et al., 2025) muestra que el habitus campesino se organiza en torno a tres ejes (el trabajo agrícola, la inserción temprana en el trabajo remunerado y el proyecto familiar), de modo que el ideal de “tener un pedacito de tierra” y conformar un hogar propio ancla el proyecto de vida en el territorio y define formas particulares de ser joven y ser campesino. De manera complementaria, (Husain-Talero, 2021) evidencia una fuerte conexión de niñas, niños y jóvenes de una comunidad indígena con la vegetación y los usos de las plantas, aunque advierte una pérdida progresiva de este saber ancestral en parte de la juventud menos interesada en las actividades rurales, lo que pone en riesgo la continuidad de una identidad campesina basada en estos conocimientos y prácticas (Husain-Talero, 2021). Estos hallazgos se articulan el estudio de Andueza Pech et al. (2022), que muestra cómo los valores de equidad, justicia y responsabilidad, cultivados en la escuela rural, se articulan con expectativas de transformar el propio territorio, reforzando un sentido de pertenencia que combina arraigo y deseo de cambio.

La lengua ocupa un lugar central en la construcción de identidad y territorio en contextos rurales indígenas como lo expone Rojas Tello et al., (2025), quien en un estudio etnográfico en ámbitos rurales de habla quechua revela que la lengua materna funciona como un eje existencial que organiza el modo en que niños y niñas se reconocen, participan en la comunidad y proyectan su futuro, generando orgullo, seguridad emocional y cohesión cuando la escuela legitima su uso e integra cantos, juegos y narraciones en quechua en las actividades cotidianas. No obstante, esta investigación también muestra que algunos estudiantes sienten vergüenza de hablar la lengua originaria debido a estigmas sociales, lo que produce identidades lingüísticas tensionadas y desiguales según el tipo de reconocimiento que reciben en la escuela, la familia y la comunidad. En paralelo, un proyecto de diálogo intercultural en escuelas indígenas de Veracruz evidencia que cuando el currículo se construye a partir de saberes y símbolos locales (lengua, historias, rituales) se fortalece la identidad comunitaria y se consolidan formas de



pertenencia que vinculan explícitamente “ser indígena” con “ser de este lugar” (Campos García-Rojas, 2022).

El estudio de Díez-Gutiérrez (2025) sobre la escuela rural en la “España vaciada” muestra que esta institución se percibe como un espacio de socialización y arraigo, donde la juventud mantiene vínculos con su comunidad y proyecta un futuro ligado al territorio. La escuela rural actúa como mediadora clave entre identidad y territorio, pudiendo reforzar o debilitar los lazos de pertenencia, siendo una fuente de alternativas frente a la idea dominante de que migrar a la ciudad es la única vía de realización, fortaleciendo interacciones socioemocionales que sostienen tanto el sentido de pertenencia como la construcción de proyectos de vida en el ámbito rural, la escuela rural actúa como mediadora clave entre identidad y territorio, pudiendo reforzar o debilitar los vínculos de pertenencia. A su vez, el estudio de Feu-Gelis & Torrent Font (2021) muestra que las escuelas rurales “alternativas” de Cataluña han sido diseñadas bajo modelos inclusivos y culturalmente sensibles, siendo instituciones que garantizan el éxito escolar lo que las convierte en polos de atracción para familias jóvenes, contribuyendo al repoblamiento y a la reconfiguración de identidades rurales que combinan diversidad cultural y proyectos territoriales de futuro. De manera similar, el estudio de Bautista-Gil & Gómez-Jiménez (2025) evidencia cómo una escuela rural que integra saberes campesinos y celebraciones locales en clave de ODS convierte al territorio en un horizonte de desarrollo y ciudadanía ecológica, consolidando una identidad rural que se percibe a sí misma como protagonista de procesos de sostenibilidad.

Sin embargo, los vínculos entre identidad y territorio no están exentos de tensiones, especialmente cuando las políticas educativas y las transformaciones estructurales modifican las condiciones de acceso y permanencia escolar. La investigación sobre consolidación de escuelas primarias en regiones rurales de China muestra que el cierre de escuelas comunitarias y su fusión en centros más grandes, aunque mejora algunos recursos, implica para muchos estudiantes sobre todo de minorías étnicas y aldeas pobres recorrer mayores distancias, vivir en internados y perder espacios de enseñanza en lengua minoritaria, lo que se traduce en pérdidas educativas y en una erosión de identidades locales ligadas a la escuela de la comunidad (Hannum & Wang, 2022). En Chile, el aumento de las aspiraciones universitarias entre jóvenes rurales se enfrenta a la necesidad de migrar para estudiar, lo que genera proyectos vitales marcados por la ambivalencia entre el deseo de permanecer en el territorio de origen y la percepción de



que la movilidad geográfica es condición para el progreso educativo (Castillo-Peña, 2021). Del mismo modo, el abandono en programas universitarios virtuales por parte de estudiantes rurales colombianos refleja cómo responsabilidades laborales, de cuidado y condiciones socioeconómicas limitan la posibilidad de sostener un proyecto universitario sin romper los lazos con el territorio, tensionando la articulación entre identidad rural y formación superior (Guzmán Rincón et al., 2021).

Las investigaciones sobre retorno de jóvenes que han obtenido sus títulos, participación juvenil y percepción de seguridad permiten comprender que la identidad territorial rural no se define solo por el hecho de permanecer o migrar, sino también por las formas de vínculo afectivo y cívico que se construyen con el lugar. Un estudio con graduados universitarios que asistieron a escuelas rurales K-12 en Estados Unidos muestra que quienes reportaron un mayor apego escolar en la adolescencia son más propensos a regresar a su comunidad de origen en la adultez, lo que sugiere que las experiencias afectivas positivas en la escuela alimentan una identidad territorial que mantiene abierta la posibilidad del retorno y del aporte al desarrollo local (Sowl et al., 2022). En una comunidad afro-rural de la isla de Barú de Cartagena (Colombia), los adolescentes identifican la escuela como el espacio más seguro frente a otros lugares de la comunidad y asocian esa seguridad con la posibilidad de moverse, participar y proyectarse en el territorio, de modo que la identidad territorial se configura también a partir de la existencia de “espacios seguros” que permiten imaginar un futuro en el propio lugar (De La Vega-Taboada et al., 2025). Finalmente, los estudios que analizan la conexión con la naturaleza en infancia, adolescencia y juventud muestran que la satisfacción vital y las prácticas proambientales se asocian a un fuerte sentimiento de pertenencia a paisajes rurales reales o imaginados, indicando que la identidad territorial rural se nutre tanto de experiencias directas con el entorno como de imaginarios culturales sobre lo que es “vivir cerca de la naturaleza” (Mazzei et al., 2025; Solano-Pinto et al., 2020; Taylor, 2022).

DISCUSIÓN

Sentido de vida, arraigo y proyectos vitales

Desde una perspectiva existencial y ecológica, el sentido de vida se comprende como una búsqueda dinámica de significado que articula identidad personal, vínculos sociales y contexto histórico-territorial (Bronfenbrenner, 1979; Frankl, 2004; Steger et al., 2009). Los resultados de esta revisión confirman esta visión al mostrar que, en la juventud rural, el sentido de vida se construye en medio de una tensión



constante entre el arraigo al territorio y las oportunidades que brinda la educación para moverse y transformarse. En varios estudios, el ideal de “tener un pedacito de tierra”, formar una familia y continuar tradiciones locales aparece como horizonte de realización, incluso cuando la escuela promueve narrativas de ascenso social asociadas a la migración y a trayectorias universitarias urbanas (Castillo-Peña, 2021; Díez-Gutiérrez, 2025; Mazzei et al., 2025; Rivera Sepúlveda et al., 2025). Esta ambivalencia es coherente con otras investigaciones que han mostrado cómo la juventud rural negocia su proyecto de vida entre el deseo de permanecer y las presiones estructurales que empujan a salir (Sandoval-Obando & Ramírez, 2023; Zabala Perilla & Knobloch, 2021).

Asimismo, los hallazgos relativos a programas universitarios virtuales y trayectorias postsecundarias muestran que el ideal meritocrático de “movilidad vía educación” se enfrenta a estructuras de edad, género, trabajo y responsabilidades de cuidado que pueden truncar los proyectos de vida universitarios de estudiantes rurales (Castillo-Peña, 2021; Guzmán Rincón et al., 2021). Esta constatación se relaciona con estudios previos que muestran cómo la desigual distribución del capital cultural y social en la ruralidad limita las oportunidades educativas, en los que factores como la pobreza, el clima y las infraestructuras condicionan la posibilidad de que niñas, niños y jóvenes continúen sus estudios, generando brechas que afectan tanto su bienestar como sus proyectos de vida (Khalid et al., 2025; Turner, 2018). Desde la lógica del sentido de vida, se refuerza la idea de que no basta con ampliar la cobertura educativa: es necesario atender las condiciones de posibilidad que permiten a los jóvenes sostener sus proyectos vitales sin renunciar forzosamente a su territorio (Camargo Barrero et al., 2020; King & Hicks, 2021).

Un aporte específico de esta revisión es evidenciar que las experiencias curriculares vinculadas al territorio (como los proyectos STEM lugar-basados, investigación estudiantil sobre calidad del aire o iniciativas de escuela-ODS) además de incrementar la motivación y el interés vocacional también replantean el significado del sentido de vida al posicionar a los estudiantes rurales como agentes capaces de incidir en problemas comunitarios (Bautista-Gil & Gómez-Jiménez, 2025; Mercier et al., 2025; Stampfer et al., 2022; Tang & Qian, 2025). Estas experiencias convergen con propuestas de “life crafting” y educación para el propósito, que sustentan que los proyectos vitales más sólidos son aquellos que integran metas personales con contribuciones significativas al entorno (Ciarrochi et al., 2022;



Schippers & Ziegler, 2019). En este sentido, la escuela rural aparece no solo como un canal de salida hacia otros lugares, sino como un espacio donde se ensayan formas de permanecer transformando, es decir, de construir una vida con sentido dentro del propio territorio.

Dinámicas culturales, lengua e identidad territorial

La literatura antropológica ha insistido en que la cultura es un sistema simbólico compartido a través del cual los sujetos interpretan su experiencia (Geertz, 1973/1998) y en que el territorio es una construcción cultural y afectiva, más que un mero soporte físico (Hernández, 2017; Maturana, 2001). Los estudios revisados corroboran esta perspectiva: la identidad rural se configura en la intersección entre lengua, saberes campesinos, rituales, valores y memorias colectivas. En la primera infancia, la lengua originaria (como el quechua en los Andes) actúa como eje existencial que organiza el “quién soy” y el “de dónde soy”; cuando la escuela legitima su uso e integra cantos, juegos y narraciones en lengua materna, se generan orgullo, seguridad emocional y continuidad cultural, mientras que su desvalorización escolar activa vergüenza y procesos de erosión identitaria (Rojas Tello et al., 2025). Este patrón coincide con trabajos previos que han documentado la centralidad de la lengua en la identidad indígena y los efectos de la discriminación lingüística sobre la autoestima y el sentido de pertenencia (Bermejo-Paredes & Maquera-Maquera, 2019; Saona-Elman et al., 2023).

Los estudios sobre etnobotánica y saberes campesinos en los Andes colombianos muestran que la transmisión intergeneracional de conocimientos sobre plantas y agricultura mantiene una fuerte conexión emocional con la naturaleza, aunque se observa una pérdida progresiva de este saber en parte de la juventud menos interesada en la vida rural (Husain-Talero, 2021). Esto plantea interrogantes sobre la continuidad de una identidad campesina basada en el trabajo de la tierra, en línea con análisis históricos que documentan transformaciones en las prácticas culturales y productivas de las comunidades rurales (Ccajma Chavez, 2024; Cuji-Quinlle et al., 2025). No obstante, los estudios de caso sobre escuelas que integran saberes campesinos en clave de sostenibilidad (Bautista-Gil & Gómez-Jiménez, 2025) y proyectos de diálogo intercultural con comunidades indígenas (Campos García-Rojas, 2022) muestran que la institución escolar puede actuar como espacio de resignificación positiva de esos saberes, convirtiéndolos en capital cultural para enfrentar desafíos contemporáneos como los ODS.



La revisión realizada también ha evidenciado que las dinámicas culturales rurales se ven profundamente afectadas por las políticas educativas y los procesos de reorganización escolar. Mientras que en Cataluña algunas escuelas rurales “alternativas” se configuran como polos de atracción y repoblación, reforzando identidades territoriales inclusivas y culturalmente sensibles (Feu-Gelis & Torrent Font, 2021), en regiones rurales de China la consolidación de escuelas ha implicado el cierre de centros comunitarios, mayores distancias, pérdida de enseñanza en lenguas minoritarias y un impacto desproporcionado sobre estudiantes de minorías étnicas y aldeas pobres (Hannum & Wang, 2022). Estos hallazgos se alinean con trabajos que critican las políticas de inclusión basadas solo en el acceso, sin considerar las especificidades rurales, y alertan sobre su potencial para reproducir jerarquías territoriales y culturales (Núñez Muñoz et al., 2022) (Domingo Cebrián et al., 2025). Desde la perspectiva del sentido de vida, la revisión sugiere que la forma en que se organiza la oferta educativa (abrir, cerrar, fusionar o transformar escuelas) no solo afecta indicadores de cobertura, sino también la posibilidad de sostener identidades territoriales y proyectos vitales ligados al lugar.

Interacciones socioemocionales, adversidad y escuela como espacio protector

Los marcos ecológicos y socioconstructivistas han subrayado que los procesos afectivos y cognitivos se originan en la interacción social y se internalizan posteriormente (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978). En consonancia con ello, los estudios revisados muestran que las interacciones socioemocionales tempranas en familia, escuela y comunidad rural son decisivas para el desarrollo de habilidades socioemocionales, el compromiso con el aprendizaje y las trayectorias educativas posteriores (Burchinal et al., 2020; Smith et al., 2024). El hecho de que intervenciones con componentes socioemocionales y participación familiar en preescolares rurales generen efectos moderados en competencias cognitivas y socio-conductuales refuerza la idea, ya planteada por la literatura sobre educación socioemocional, de que el bienestar y el rendimiento académico son dimensiones inseparables del desarrollo integral (Mitchell, 2020; Morales Ruiz et al., 2025; Tandika et al., 2025).

Al mismo tiempo, los datos epidemiológicos y los estudios sobre violencia familiar muestran que muchos adolescentes rurales enfrentan una doble vulnerabilidad: acumulan más experiencias adversas y tienen menos acceso a tratamiento de salud mental que sus pares urbanos, y experimentan relaciones familiares marcadas por la violencia física y psicológica, con efectos directos sobre la autoestima y el

desempeño académico (Farro Quesquén et al., 2024; Muentner et al., 2026). Esta combinación de alta adversidad y baja oferta de apoyo especializado concuerda con trabajos que han advertido sobre los riesgos de la falta de sentido y de apoyo social en la salud mental (Dunn & O'Brien, 2009; Steger et al., 2009) y aporta evidencias específicas para el contexto rural, donde las brechas de acceso a servicios pueden agravar las consecuencias de las Experiencias Adversas en la Infancia (Adverse Childhood Experiences – ACEs).

Frente a este escenario, las experiencias revisadas de marcos escolares protectores y programas de salud mental muestran que la escuela rural puede desempeñar un papel compensatorio relevante. La implementación del “School as a Protective Factor Framework” en un distrito rural islandés se asocia con reducciones marcadas en depresión e ideación suicida, mientras que el programa de yoga informado por trauma en Montana mejora indicadores de salud mental estudiantil y disminuye el burnout docente (Abbott et al., 2026; Davis et al., 2024). Estas experiencias se sitúan en la línea de modelos de prevención y promoción del bienestar que conciben la escuela como un contexto privilegiado para reforzar factores protectores y reducir riesgos (Roman et al., 2025; Tandika et al., 2025). La revisión aporta, en este sentido, evidencia de que las escuelas rurales no son solo instituciones que reproducen desigualdades estructurales a causa de diversos factores, sino que también pueden actuar como nodos de cuidado y resiliencia cuando cuentan con recursos y apoyo institucional.

La percepción de seguridad en los distintos espacios comunitarios añade un matiz importante. En la comunidad afro-rural de la Isla de Barú, la escuela es identificada como el lugar más seguro en contraste con otros espacios como las fiestas “pico” o algunas calles, y esta percepción condiciona la posibilidad de moverse, relacionarse y proyectarse en el territorio (De La Vega-Taboada et al., 2025). Este hallazgo dialoga con estudios ecológicos que muestran cómo factores como la pobreza, el acceso a recursos y la relación escuela-familia generan contextos muy diversos de apoyo o desprotección socioemocional (Iruka et al., 2020; Kelty & Wakabayashi, 2020). Desde la perspectiva del sentido de vida, estos datos sugieren que las interacciones socioemocionales escolares no pueden entenderse al margen de las condiciones de seguridad, infraestructura y tejido comunitario; la escuela rural se convierte en anclaje de pertenencia cuando ofrece simultáneamente significado, vínculos y protección.



Vacíos, limitaciones y proyecciones

Metodológicamente, en esta revisión se presentaron algunas limitaciones. En primer lugar, la elegibilidad se basó en gran medida en títulos y resúmenes, lo que pudo conducir a la exclusión de estudios cuyo aporte a los ejes de sentido/proyecto de vida, interacciones socioemocionales y dinámicas culturales solo se hacía evidente en la lectura completa. En segundo lugar, el foco geográfico en Estados Unidos, Europa occidental, China, México y Suramérica dejó fuera investigaciones relevantes de África, Asia y Oceanía, aunque este recorte permitió construir un corpus comparativo consistente con los objetivos de la revisión. En tercer lugar, la diversidad de diseños y medidas impidió realizar síntesis cuantitativas combinadas, por lo que los hallazgos se integraron mediante síntesis narrativa.

En cuanto a vacíos de conocimiento, la revisión muestra una clara asimetría entre la producción de países desarrollados y la de Suramérica: mientras que en los primeros predominan estudios cuantitativos y de intervención, en la región latinoamericana abundan estudios de caso y etnografías, pero son escasas las evaluaciones sistemáticas de programas educativos o socioemocionales rurales (Crumb et al., 2023; Zabala Perilla & Knobloch, 2021). También se identifican pocos trabajos que aborden de manera explícita la intersección entre sentido de vida, género, etnicidad y clase en la ruralidad, a pesar de que algunos estudios muestran impactos diferenciados en niñas, estudiantes de minorías y jóvenes de aldeas más pobres (Camayo-Tolentino et al., 2022; Farro Quesquén et al., 2024; Hannum & Wang, 2022). Finalmente, aunque varios artículos incorporan la voz estudiantil, sigue siendo limitado el uso de metodologías participativas que sitúen a los jóvenes rurales como co-investigadores en la definición de lo que entienden por “vida buena”, “éxito” o “arraigo” (Nelson, 2016; Schippers & Ziegler, 2019).

De cara a futuras investigaciones e intervenciones, los hallazgos sugieren varias líneas prioritarias. Primero, desarrollar estudios longitudinales y ensayos de intervención en Suramérica que evalúen el impacto de currículos contextualizados, proyectos pedagógicos vinculados al territorio y programas de educación socioemocional sobre el sentido de vida, la identidad territorial y el bienestar de estudiantes rurales (Bautista-Gil & Gómez-Jiménez, 2025; Morales Ruiz et al., 2025; Zabala Perilla & Knobloch, 2021). Segundo, fortalecer la formación del docente rural en enfoques interculturales, socioemocionales y de desarrollo humano, de modo que el profesorado cuente con herramientas para trabajar explícitamente el sentido de vida y las interacciones socioemocionales en el aula (Domingo Cebrián



et al., 2025; Kaşkaya et al., 2025; Ormazabal-Arizkorreta et al., 2025). Tercero, articular agendas de política educativa, salud mental y desarrollo territorial que reconozcan a la escuela rural como actor estratégico en la construcción de vidas con sentido, superando visiones deficitarias de la ruralidad y aprovechando sus recursos culturales y comunitarios (Karlberg-Granlund, 2023; Yuan et al., 2025).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A., Smith, M. L., Spivak, M., & Neher, T. (2026). Applying School as a Protective Factor in the Icelandic Prevention Model. *The Journal of School Health*, 96(1), e70084. <https://doi.org/10.1111/josh.70084>
- Alvarado-Urbina, A., Mondaca-Rojas, C., Bustos-González, R., & Sánchez-González, E. (2024). Social Boundaries and Stigmatization in a Border Territory: Experiences of Peruvian and Bolivian Students in the Northernmost Region of Chile. *Sage Open*, 14(2), 21582440241253421. <https://doi.org/10.1177/21582440241253421>
- Andueza Pech, M. G., Peña, Y. O., Ordóñez Luna, M., Santos, J. H., Rodríguez Angulo, E. M., Puc, L. C., Rodríguez, R. O., Carvajal, A. S., & Grajales, Á. L. (2022). An Approach to Values in High School Students in a Rural Community of Yucatan. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(10). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i10.5428>
- Aonso-Diego, G., Castro-Blanco, P., García-Barandiaran, A., & Estévez, A. (2025). Addictive behaviors in older adults: The role of psychopathological symptoms, health, purpose in life, and loneliness. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 60(5). <https://doi.org/10.1016/j.regg.2025.101658>
- Bautista-Gil, I., & Gómez-Jiménez, Ó. (2025). La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODS: Estudio de caso. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (47), 31-46. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.02
- Berger, P., & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad [1968]* (13a reimpresión). Amorrortu Editores. <http://archive.org/details/berger-luckmann.-la-construccion-social-de-la-realidad-ocr-1968> (Obra original publicada en 1968)



- Bermejo-Paredes, S., & Maquera-Maquera, Y. A. (2019). Interpretation of the andean rural school in aimara communities of Puno-Perú. *Revista Electronica Educare*, 23(2). <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.4>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Burchinal, M., Foster, T. J., Bezdek, K. G., Bratsch-Hines, M., Blair, C., & Vernon-Feagans, L. (2020). School-entry skills predicting school-age academic and social-emotional trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 67-80. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.08.004>
- Camargo Barrero, J. A., Castañeda Polanco, J. G., & Segura Patiño, D. P. (2020). Sense of life, depression and anxiety in a rural population of Cundinamarca, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(4), 206-216. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34658>
- Camayo-Tolentino, E. V., Minaya-Del-Valle, R. A., & Ruiz-Ruiz, M. F. (2022). Formación ciudadana democrática intercultural de niñas en contextos rurales peruanos. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270061. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270061>
- Campos García-Rojas, E. (2022). Intercultural Dialogue: Strengthening the Relationship between Indigenous Primary Schools and Their Communities through the Resignification of Traditional Knowledge in Central Veracruz, Mexico. *Human Organization*, 81, 160-170. <https://doi.org/10.17730/1938-3525-81.2.160>
- Castillo-Peña, J. (2021). Expectativas y trayectorias educativas postsecundarias de jóvenes de territorios rurales en Chile. Una mirada desde el desarrollo humano. *Revista iberoamericana de educación superior*, XII(34), 127-144. <https://www.redalyc.org/journal/2991/299169564006/html/>
- Ccajma Chavez, O. (2024). Dinámicas culturales y prácticas sociales en espacios rurales: Un análisis histórico de la provincia de Chumbivilcas, Andes peruanos. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.71112/cb6j1a67>
- Chae, S. (2016). Parental Divorce and Children's Schooling in Rural Malawi. *Demography*, 53(6), 1743-1770. <https://doi.org/10.1007/s13524-016-0521-7>
- Ciarrochi, J., Hayes, L., Quinlen, G., Sahdra, B., Ferrari, M., & Yap, K. (2022). Letting Go, Creating Meaning: The Role of Acceptance and Commitment Therapy in Helping People Confront



- Existential Concerns and Lead a Vital Life. En R. G. Menzies, R. E. Menzies, & G. A. Dingle (Eds.), *Existential Concerns and Cognitive-Behavioral Procedures: An Integrative Approach to Mental Health* (pp. 283-302). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-06932-1_17
- Crumb, L., Chambers, C., Azano, A., Hands, A., Cuthrell, K., & Avent, M. (2023). Rural cultural wealth: Dismantling deficit ideologies of rurality. *Journal for Multicultural Education*, 17(2), 125-138. <https://doi.org/10.1108/JME-06-2022-0076>
- Cuji-Quinlle, R. A., Tobar-Jácome, M. C., Coles-Chimbo, M. M., & Inga-Aguagallo, C. F. (2025). Rituales, memoria y territorio: El papel de las costumbres en la preservación de la sabiduría ancestral. *Innova Science Journal*, 3(3), 422-432. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n3/91>
- Datta, A., & Ostwal, S. (2023). Impact of Rural-Urban Differences in Acceptance and Meaning of Life among Breast Cancer Patients in India. *European Journal of Cancer Care*, 2023. <https://doi.org/10.1155/2023/2036151>
- Davis, L., Scott, B. G., Linse, G. M., & Buchanan, R. (2024). From Surviving to Thriving: A Trauma-Informed Yoga Intervention for Adolescents and Educators in Rural Montana. *Education Sciences*, 14(12), 1394. <https://doi.org/10.3390/educsci14121394>
- de Freitas, A. C., do Nascimento, L. A., de Castro, R. G., Motokane, M. T., & Reis, P. (2023). Biodiversity and Citizenship in an Argumentative Socioscientific Process. *Sustainability*, 15(4), 2987. <https://doi.org/10.3390/su15042987>
- De La Vega-Taboada, E., Rodriguez, A. L., Barton, A., Stephens, D. P., Cano, M., Eaton, A., Frazier, S., Rodriguez, A., & Cortecero, A. (2025). Colombian Adolescents' Perceptions of Violence and Opportunities for Safe Spaces Across Community Settings. *Journal of Adolescent Research*, 40(1), 161-191. <https://doi.org/10.1177/07435584231164643>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2025). Las expectativas sobre la España vaciada en la escuela rural. *Revista de Investigación Educativa*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.594611>
- Domingo Cebrián, V., Nolasco Hernández, A., Lorenzo Lacruz, J., & Gracia Sánchez, L. (2025). The Aragonese rural school in intercultural contexts: A basic of social justice and territorial equity in resilient Spain. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1508411>



- Dunn, M. G., & O'Brien, K. M. (2009). Psychological Health and Meaning in Life: Stress, Social Support, and Religious Coping in Latina/Latino Immigrants. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 204-227. <https://doi.org/10.1177/0739986309334799>
- Erlandson, P., & Kjellsdotter, A. (2025). Educational endeavors in a rural society –an example from a small community in Sweden. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2025.2452009>
- Farro Quesquén, J. L., Rojas de la Puente, E. E., Bazán de Lázaro, H. P., & Lázaro Bazán, E. S. (2024). Violencia familiar y autoestima en alumnos de una institución educativa rural en Amazonas, Perú. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 29(Extra 12), 1048-1066. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9948315>
- Feu-Gelis, J., & Torrent Font, A. (2021). The Ideal Type of Innovative School That Promotes Sustainability: The Case of Rural Communities in Catalonia. *Sustainability*, 13(11), 5875. <https://doi.org/10.3390/su13115875>
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido* (11a ed). Herder Editorial.
- Geertz, C. (1998). *La interpretación de las culturas* (1st ed). Basic Books Editorial Gedisa, S.A. (Obra original publicada en 1973, Basic Books)
- Guzmán Gómez, C. (2021). Los estudiantes de telebachillerato comunitario: Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 717-742. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14068995004>
- Guzmán Rincón, A., Barragán, S., & Cala Vitery, F. (2021). Rurality and Dropout in Virtual Higher Education Programmes in Colombia. *Sustainability*, 13(9), 4953. <https://doi.org/10.3390/su13094953>
- Hannum, E., & Wang, F. (2022). Fewer, better pathways for all? Intersectional impacts of rural school consolidation in China's minority regions. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3875020>
- Hernández, J. R. V. (2017). El Territorio como una Construcción Cultural: Entre realidades y significaciones. *REICE: Revista Electrónica de Investigación en Ciencias Económicas*, 5(9), 51-64. <https://doi.org/10.5377/reice.v5i9.4362>



- Husain-Talero, S. (2021). Transmisión del conocimiento etnobotánico en una comunidad campesina de los Andes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (83), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num83-11144>
- Iruka, I. U., DeKraai, M., Walther, J., Sheridan, S. M., & Abdel-Monem, T. (2020). Examining how rural ecological contexts influence children's early learning opportunities. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.09.005>
- Karlberg-Granlund, G. (2023). The Heart of the Small Finnish Rural School: Supporting Roots and Wings, Solidarity and Autonomy. En K. E. Reimer, M. Kaukko, S. Windsor, K. Mahon, & S. Kemmis (Eds.), *Living Well in a World Worth Living in for All: Volume 1: Current Practices of Social Justice, Sustainability and Wellbeing* (pp. 47-67). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9_4
- Kaşkaya, A., Ünlü, İ., & Kılıç, M. F. (2025). Making meaning of rural teaching: A phenomenological study of teachers' daily life experiences. *International Journal of Educational Development*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103341>
- Kelty, N. E., & Wakabayashi, T. (2020). Family Engagement in Schools: Parent, Educator, and Community Perspectives. *Sage Open*, 10(4), 2158244020973024. <https://doi.org/10.1177/2158244020973024>
- Khalid, N., Behrman, J. R., Hannum, E., & Thapa, A. (2025). Floods, community infrastructure, and children's heterogeneous learning losses in rural India. *Economics of Education Review*, 106, 102635. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2025.102635>
- King, L. A., & Hicks, J. A. (2021). The Science of Meaning in Life. *Annual Review of Psychology*, 72, 561-584. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-072420-122921>
- Kumar, K. (2014). Education and modernity in rural India. En E. Vickers & K. Kumar (Eds.), *Constructing Modern Asian Citizenship* (pp. 31-49). Taylor and Francis Inc. <https://doi.org/10.4324/9780203734087>
- Lähteenkorva, M., Tynjälä, P., & Kallio, E. K. (2025). From knowledge to wisdom in sustainable management education—Insights from a B Corp course. *The International Journal of Management Education*, 23(2), 101148. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101148>



- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política* (10a ed). Ediciones Dolmen Ensayo. https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Mazzei, R., Magariello, A., Patitucci, A., Tagarelli, A., & Tagarelli, G. (2025). Awareness, Identity, and Place Attachment Among Young People Living in a Calabrian Reclamation Landscape. *Sustainability*, 17(6). <https://doi.org/10.3390/su17062705>
- Mercier, A. K., Sivitskis, A. J., Torbert, J., & Vallier, K. (2025). Shaping change locally: A place-based STEM project's influence on rural elementary and middle grade students. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1584805>
- Mitchell, T. L. (2020). Facilitating Social Emotional Learning in Rural Schools: A Systematic Review of Strategies. *ESC Proceedings*, 95-103.
- Morales Ruiz, H. J., Buendía Cueva, G. I., Morales Ruiz, H. J., & Buendía Cueva, G. I. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: Una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17093677>
- Moreno-Pinillos, C. (2022). School in and Linked to Rural Territory: Teaching Practices in Connection with the Context from an Ethnographic Study. *Australian and International Journal of Rural Education*, 32(2), 19-35. <https://doi.org/10.47381/ajre.v32i2.328>
- Muentner, L., Chmielewski, A., Freese, R., Henning-Smith, C., & Schlafer, R. (2026). Adverse Childhood Experiences, Mental Health, and Access to Treatment: Differences Among Rural and Urban Youth. *Social Work in Public Health*, 41(2), 135-145. <https://doi.org/10.1080/19371918.2025.2573795>
- Nelson, I. A. (2016). Rural Students' Social Capital in the College Search and Application Process. *Rural Sociology*, 81(2), 249-281. <https://doi.org/10.1111/ruso.12095>
- Núñez Muñoz, C. G., González-Niculcar, B., Peña Ochoa, M. A., & Ascorra Costa, P. E. (2022). Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: Inclusión en un país segregado. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 22(2), e2654. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>



- Ormazabal-Arizkorreta, G., Karrera, I., Arguiñano, A., & Romano, A. (2025). Coexistence and learning: The challenges and benefits of age diversity in the Eskola Txikiak. *Review of Education, 13*(3), e70116. <https://doi.org/10.1002/rev3.70116>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: Development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology, 134*, 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>
- Pena-Garijo, J. (2025). Entendiendo el sentido de la vida desde la terapia de aceptación y compromiso. *Revista de Psicoterapia, 36*(131), 62-72. <https://doi.org/10.5944/rdp.v36i131.41607>
- Rivera Sepúlveda, Á. A., Cabrales Salazar, O., & Ramírez Sánchez, L. F. (2025). Aspirations of Rural Schooled Youth. Peasant Habitus and Conditions of Educability. *Journal of Ecohumanism, 4*(1), 2564-2578. <https://doi.org/10.62754/joe.v4i1.6081>
- Rodríguez, C., Serrano, J., Sánchez, R., & Leiva, E. (2024). The Hydrosocial Cycle and the Inequalities in Access to Water in Rural Areas of Metropolitan Region of Santiago, Chile. *Water, 16*(19), 2811. <https://doi.org/10.3390/w16192811>
- Rojas Tello, L., Rivera Fuentes, W., Huarcaya Barbarán, A., Yacca Poma, H., & Arango Chavez, L. (2025). Construcción de la identidad lingüística en la primera infancia: Un estudio etnográfico educativo en el ámbito rural. *Lingüística, 41*(1), 1-16. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2025000101204
- Roman, N. V., Balogun, T. V., Butler-Kruger, L., Danga, S. D., Therese de Lange, J., Human-Hendricks, A., Thelma Khaile, F., October, K. R., & Olabiyi, O. J. (2025). Strengthening Family Bonds: A Systematic Review of Factors and Interventions That Enhance Family Cohesion. *Social Sciences, 14*(6), 371. <https://doi.org/10.3390/socsci14060371>
- Sandoval-Obando, E., & Ramírez, M. S. (2023). Sense of life and generativity in Chilean rural teachers. *Cauriensia, 18*, 805-833. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.805>
- Saona-Elman, E., Duran-Llano, K. L., Saona-Elman, E., & Duran-Llano, K. L. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural en escuelas rurales. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8*, 288-306. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2877>



- Schippers, M. C., & Ziegler, N. (2019). Life Crafting as a Way to Find Purpose and Meaning in Life. *Frontiers in Psychology*, 10, 2778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02778>
- Serrano, N. G. G., & Martín-Palomo, M. T. (2023). Care and community. Stories of rural woman teachers in Mexico. *Revista Mexicana de Sociología*, 85(4), 983-1013. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2023.4.61147>
- Smith, T., Stormont, M., Singell, E., McGreevy, M., & Reinke, W. (2024). Child-Focused Interventions to Promote the Academic and Social-Behavioral Competence of Rural Preschool Children: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2399499>
- Solano-Pinto, N., Garrido, D., Gértrudix-Barrio, F., & Fernández-Cézar, R. (2020). Is Knowledge of Circular Economy, Pro-Environmental Behavior, Satisfaction with Life, and Beliefs a Predictor of Connectedness to Nature in Rural Children and Adolescents? A Pilot Study. *Sustainability*, 12(23), 9951. <https://doi.org/10.3390/su12239951>
- Soler, M., Morlà-Folch, T., García-Carrión, R., & Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation: The case of school as a learning community. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 18(4), 67-80. <https://doi.org/10.4119/jsse-3251>
- Sowl, S., Smith, R. A., & Brown, M. G. (2022). Rural college graduates: Who comes home? *Rural Sociology*, 87(1), 303-329. <https://doi.org/10.1111/ruso.12416>
- Sparks, D., & Mulhern, C. (2026). Expanding school counseling: The impacts of California funding changes. *Economics of Education Review*, 110, 102754. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2025.102754>
- Stampfer, O., Cassio, O. T., Grajales, J. A., Black, J. L., Austin, E., Seto, E., & Karr, C. J. (2022). Partnership to Develop and Deliver Curriculum Supporting Student-led Air Quality Research in Rural Washington State. *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*, 16(3), 411-420. <https://doi.org/10.1353/cpr.2022.0058>
- Steger, M. F. (2017). Meaning in Life and Wellbeing. En A. Jarden, L. Oades, & M. Slade (Eds.), *Wellbeing, Recovery and Mental Health* (pp. 75-85). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316339275.008>



- Steger, M. F., Mann, J. R., Michels, P., & Cooper, T. C. (2009). Meaning in life, anxiety, depression, and general health among smoking cessation patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 67(4), 353-358. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.02.006>
- Tandika, P. B., Ndibalema, P., & Lawrent, G. (2025). Social and emotional learning competencies and early grade pupils' academic success: Educational stakeholders' perspectives. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 6, 100125. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100125>
- Tang, H., & Qian, Y. (2025). Enhancing rural students' perceived relevance and career interest in engineering through 3D printing. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1589296>
- Taylor, D. E. (2022). Understanding Black, Asian, Latinx, and White College Students' Views of Nature: Frequent Thoughts About Wild, Remote, Rural, and Urban Landscapes. *American Behavioral Scientist*, 66(7), 989-1031. <https://doi.org/10.1177/00027642211013403>
- Turner, K. (2018). The role of family members influencing rural Queensland students' higher education decisions. *Rural Society*, 27(2), 94-107. <https://doi.org/10.1080/10371656.2018.1473916>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Yuan, Z., Wu, Y., & Wu, X. (2025). "Without the school, the village has no soul": Rethinking school and socio-cultural resilience in rural China. *Habitat International*, 166. <https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2025.103610>
- Zabala Perilla, A. F., & Knobloch, N. A. (2021). A literature review of rural youth studies in Latin America and the Caribbean during 2001-2019. *Ciencia y Tecnología Agropecuaria*, 22(3). https://doi.org/10.21930/rcta.vol22_num3_art:2310

