Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

LA ESCUELA COMO TERRITORIO DE MEMORIA: SUBJETIVIDADES RURALES PARA CONSTRUIR CONVIVENCIA DESDE LA DIVERSIDAD

THE SCHOOL AS A TERRITORY OF MEMORY: RURAL SUBJECTIVITIES FOR BUILDING COEXISTENCE THROUGH DIVERSITY

Osvaldo Pedrozo Ospino
Institución Educativa Santa Ana, Antioquia

Verónica Marcela Tobón Múnera
Institución Educativa Entrerríos, Antioquia

Adriana Yanet Londoño Londoño
Centro Educativo Rural Yerbabuena, Antioquia

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.25991

La escuela como territorio de memoria: subjetividades rurales para construir convivencia desde la diversidad

Osvaldo Pedrozo Ospino[1]
osvaldo.pedrozoo2025@uted.us
https://orcid.org/0009-0004-1687-9950
Institución Educativa Santa Ana, Antioquia
Colombia

Verónica Marcela Tobón Múnera
veronica.tobonm2025@uted.us
https://orcid.org/0000-0001-8815-6373
Institución Educativa Entrerríos, Antioquia
Colombia

Adriana Yanet Londoño Londoño
adriana.londono12025@uted.us
https://orcid.org/0009-0003-5298-2480
Centro Educativo Rural Yerbabuena, Antioquia
Colombia

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito analizar la escuela como territorio de memoria en la configuración de las subjetividades rurales, con el fin de comprender cómo el reconocimiento de la diversidad contribuye a la convivencia escolar y al fortalecimiento de la identidad territorial. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con metodología de estudio de caso y una revisión documental de publicaciones científicas indexadas en Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, publicadas entre 2020 y 2026. El análisis se estructuró en tres categorías: subjetividades rurales, pedagogía de la memoria y convivencia escolar desde el reconocimiento de la diversidad. Los resultados evidencian que la escuela constituye un territorio de memoria donde confluyen las experiencias comunitarias, los saberes locales, la memoria histórica y las prácticas culturales, factores que fortalecen la identidad rural, el sentido de pertenencia y la participación de la comunidad educativa. Asimismo, la convivencia escolar se fortalece cuando las prácticas pedagógicas incorporan la interculturalidad, la inclusión, el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad como principios orientadores. Se concluye que la escuela rural trasciende la transmisión de conocimientos y se consolida como un escenario para la construcción de subjetividades rurales, la reconstrucción del tejido social y la formación ciudadana. La articulación entre territorio, memoria histórica, diversidad e interculturalidad favorece la convivencia escolar y la construcción de una cultura de paz.

Palabras clave: subjetividades rurales; memoria histórica; convivencia escolar; diversidad; interculturalidad; territorio

[1] Autor principal.
Correspondencia: osvaldo.pedrozoo2025@uted.us

The School as a Territory of Memory: Rural Subjectivities for Building Coexistence through Diversity

ABSTRACT

This article aims to analyze the school as a territory of memory in the shaping of rural subjectivities, in order to understand how the recognition of diversity contributes to school coexistence and the strengthening of territorial identity. The study was developed using a qualitative approach with a case study methodology and a review of scientific publications indexed in Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet, and Google Scholar, published between 2015 and 2026. The analysis was structured around three categories: rural subjectivities, pedagogy of memory, and school coexistence through the recognition of diversity. The results show that the school constitutes a territory of memory where community experiences, local knowledge, historical memory, and cultural practices converge—factors that strengthen rural identity, the sense of belonging, and the participation of the educational community. Furthermore, school coexistence is strengthened when pedagogical practices incorporate interculturality, inclusion, the dialogue of knowledge, and the recognition of diversity as guiding principles. It is concluded that rural schools transcend the mere transmission of knowledge and are consolidated as settings for the construction of rural subjectivities, the reconstruction of the social fabric, and civic education. The connection between territory, historical memory, diversity, and interculturality fosters school coexistence and the building of a culture of peace.

***Keywords*:** rural subjectivities; historical memory; school coexistence; diversity; interculturality; territory.

Artículo recibido 12 julio 2026
Aceptado para publicación: 17 aogsto 2026

INTRODUCCIÓN

La escuela rural constituye un espacio fundamental para la construcción de subjetividades e identidades vinculadas con el territorio, donde la diversidad cultural y social demanda prácticas educativas contextualizadas e inclusivas. Sin embargo, persisten situaciones en las que los saberes, memorias y experiencias locales no son reconocidos plenamente, lo que puede afectar la convivencia y el sentido de pertenencia. Aunque la literatura destaca la importancia del territorio, la cultura y la memoria en la educación rural, aún es necesario profundizar en la relación entre escuela, memoria, subjetividades rurales, diversidad y convivencia escolar. Desde la pedagogía crítica de Freire (1970, como se citó en Ocampo López, 2008), la escuela puede constituirse en un espacio de diálogo, reflexión y transformación de las realidades.

En este marco, la investigación tuvo como objetivo analizar la escuela como territorio de memoria en la configuración de las subjetividades rurales, a partir del reconocimiento de la diversidad como elemento para fortalecer la convivencia escolar y la identidad territorial. La línea de indagación se orientó a identificar, mediante la revisión de literatura científica, tendencias, aportes y vacíos relacionados con estas dimensiones en la educación rural.

ANTECEDENTES

La construcción de subjetividades rurales en contextos de diversidad, memoria y territorio

En el ámbito rural, el territorio, la memoria y las relaciones comunitarias constituyen referentes esenciales para la configuración de las subjetividades y el sentido de pertenencia. Cifuentes Garzón (2024) y Schmuck (2022) destacan el papel de la familia, la cultura campesina y el arraigo territorial en la valoración de la ruralidad, la convivencia y el respeto por la diversidad. En esta perspectiva, Gómez Ruiz (2023), Gómez (2022), Flórez (2019), Garofalo y Villao (2018), Pinto y Oliveira (2022), Hidalgo Valderrama (2023), Díez Gutiérrez (2025) y Agudelo y Jaramillo (2025) coinciden en que la educación rural debe asumir el territorio como un principio educativo que articule la memoria, los saberes locales y la participación comunitaria, con el propósito de responder a las particularidades de cada contexto, fortalecer el tejido social y promover una educación contextualizada, equitativa y decolonial.

Así, la inclusión educativa constituye un proceso orientado a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente en contextos rurales caracterizados por la diversidad cultural y

territorial. Sobre esta base, Oñate et al. (2026) sostienen que garantizar una educación inclusiva exige transformar las prácticas pedagógicas, la cultura institucional y las políticas educativas para eliminar las barreras que limitan el derecho a la educación. Asimismo, señalan la importancia de desarrollar estrategias contextualizadas que incorporen la pluralidad cultural, los saberes locales y la participación de los estudiantes con el propósito de fortalecer comunidades educativas más equitativas, interculturales e inclusivas.

En este marco, la escuela rural constituye un escenario, para promover la interculturalidad y la convivencia mediante el diálogo entre los saberes y las prácticas culturales del territorio. Desde esta perspectiva, Herrera Prada (2024) sostiene que la construcción de subjetividades orientadas a la reconciliación requiere escenarios educativos fundamentados en la escucha, el diálogo y el respeto por el otro. De forma complementaria, Aquino et al. (2025) plantean que una educación rural orientada a la equidad debe garantizar la participación de todos los estudiantes y valorar las múltiples identidades presentes en el territorio como fundamento de la justicia social.

Los diferentes procesos educativos fortalecen la reflexión sobre las experiencias, el reconocimiento del territorio y la constitución de sentidos compartidos. En este marco, Rocha et al. (2023) sostienen que la escuela promueve espacios de diálogo, reconciliación y participación que posibilitan el compromiso con el bien común. Estos aportes permiten comprender estas construcciones subjetivas como procesos sociales y culturales que se configuran a partir de la relación entre la memoria histórica, el territorio y las dinámicas comunitarias. De este modo, estos elementos posibilitan que los estudiantes resignifiquen sus experiencias, fortalezcan su sentido de pertenencia al territorio, y valoren la diversidad como un componente esencial de la vida rural.

En síntesis, la construcción de subjetividades en los contextos rurales surge de la articulación entre las experiencias de vida, el territorio, la memoria histórica y las relaciones comunitarias. En este proceso, la educación rural constituye un escenario que promueve la diversidad, la inclusión, la interculturalidad y la convivencia, mientras que la justicia transicional ofrece referentes éticos y pedagógicos para la reconstrucción del tejido social y la consolidación de una cultura de paz. En este marco, la escuela rural favorece la formación de sujetos críticos y comprometidos con la transformación de sus territorios.

La pedagogía de la memoria en la escuela rural: territorio, identidad y convivencia

Comprender la escuela rural como territorio implica reconocerla como una construcción social, histórica, cultural y afectiva donde se configuran identidades, memorias y relaciones comunitarias (Azarian, 2023). Desde esta perspectiva, la educación debe articular los saberes escolares con las realidades socioculturales, las experiencias y los saberes cotidianos de las comunidades, considerando las afectaciones territoriales y las movilidades forzadas (Briseño, 2024). Asimismo, se requiere una perspectiva intercultural que reconozca las dimensiones simbólicas, culturales y espirituales del territorio, más allá de su dimensión geográfica (Ossa y Barón, 2024).

Desde esta perspectiva, la educación intercultural reconoce la diversidad y la alteridad como fundamentos de la convivencia. Aunque existen tensiones derivadas de la vulneración de derechos, las prácticas de resistencia colectiva contribuyen a la recuperación y resignificación física, simbólica y cultural de los territorios (Pulgarín et al., 2025). En este sentido, Cataño et al. (2025) conciben el territorio como un tejido social vivo que articula dimensiones naturales, políticas, económicas y culturales, fortaleciendo la participación, las redes de apoyo, la memoria colectiva y el sentido de pertenencia.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2024) y Castro et al. (2021) advierten que el desplazamiento forzado el cual afecta mayoritariamente a las poblaciones rurales no solo arrebata la tierra, sino que fractura de raíz la identidad campesina y los saberes comunitarios. Ante esta destitución subjetiva, la escuela debe abandonar el silencio y constituirse, desde la pedagogía de la memoria, en un espacio de acogida y reconstrucción simbólica. Al integrar las historias de vida en el aula, el dolor se colectiviza y se validan las raíces de los estudiantes; de este modo, la educación asume su responsabilidad ética, transformando el entorno escolar en un escenario de cuidado, reconstrucción de referentes de arraigo y recuperación de la voz frente al olvido.

Esta función social de la educación se relaciona con los planteamientos de Ramírez y Duthie (2015) quienes señalan que la enseñanza del pasado reciente permite comprender las experiencias individuales de las víctimas como parte de procesos históricos, políticos y sociales más amplios. Así La memoria escolar no debe limitarse a la transmisión de hechos históricos, sino convertirse en una experiencia que permita comprender las causas de la violencia y promover acciones de convivencia.

Construir espacios escolares de memoria implica reconocer los silencios y las narrativas excluidas. Mejía (2020) sostiene que la escuela debe recuperar las memorias locales para fortalecer una memoria colectiva. Esta necesidad se evidencia en procesos históricos de despojo territorial. Sanhueza y Rebolledo (2024) al analizar la experiencia mapuche en Chile, muestran que la pérdida del territorio constituye una violencia que afecta la espiritualidad, la cosmovisión y las prácticas culturales de los pueblos. Desde esta línea de pensamiento, enseñar historia implica reconocer los procesos de resistencia y cuestionar narrativas oficiales que han invisibilizado experiencias de comunidades afectadas.

En Colombia, CNMH (2024) destaca que las narrativas de las comunidades afectadas por el conflicto armado contienen no solo relatos de dolor y pérdida, sino también experiencias de solidaridad, organización y resistencia. Recuperar estas voces en la escuela constituye un ejercicio pedagógico y ético que transforma la memoria en conocimiento, reflexión y compromiso ciudadano.

Comprender la escuela como territorio implica reconocerla como un espacio de construcción de identidades, pertenencias y formas de interpretar el mundo, donde los aprendizajes trascienden el currículo formal y se nutren de las relaciones cotidianas, prácticas culturales y dinámicas sociales (Bada, 2025). Asimismo, el pasado reciente y la memoria pueden constituirse en herramientas pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico y la convivencia democrática, especialmente al reconocer las experiencias de quienes han vivido situaciones de violencia. En este sentido, el arte y la literatura favorecen encuentros sensibles con la alteridad y una comprensión empática de las experiencias de las víctimas (Abello et al., 2021).

El docente, como mediador cultural, debe promover espacios de diálogo que articulen las memorias colectivas con las experiencias de los estudiantes. En este sentido, Serrano y Wong (2022) conciben la pedagogía de la memoria como una estrategia para interpretar críticamente el pasado y formar ciudadanos comprometidos con la transformación social. Asimismo, García et al. (2025), Santos (2024) y Arias (2022) coinciden en que la memoria fortalece el pensamiento histórico, la reflexión crítica, la identidad y la participación ciudadana desde el reconocimiento de diversas memorias.

Finalmente, esta responsabilidad interpela los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Mosquera y Rodríguez (2019) sostienen que la escuela tiene el compromiso ético de formar sujetos capaces de comprender su historia y cuestionar prácticas que reproducen la violencia. En consecuencia, territorio,

memoria y escuela se configuran como dimensiones inseparables para la construcción de paz: el territorio aporta sentidos de pertenencia; la memoria permite comprender críticamente el pasado; y la escuela posibilita resignificar estas experiencias mediante el diálogo pedagógico. Así, la educación se convierte en una práctica social orientada a fortalecer identidades, reparar vínculos y formar comunidades más democráticas, justas y humanas.

Convivencia escolar desde el reconocimiento de la diversidad, la inclusión y la interculturalidad

La violencia escolar constituye uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos contemporáneos, debido a las repercusiones que tiene sobre el bienestar, el desarrollo integral y el desempeño académico de los estudiantes. Esta problemática trasciende las agresiones físicas e incluye manifestaciones de violencia psicológica, verbal, simbólica y de exclusión, las cuales deterioran la convivencia escolar y limitan la construcción de ambientes educativos seguros, democráticos e inclusivos (Castillo et al., 2024). En este contexto, resulta indispensable analizar las experiencias desarrolladas en diferentes países para comprender las estrategias que han demostrado ser efectivas en la promoción de una cultura de paz y en el reconocimiento de la diversidad como un valor que fortalece las relaciones humanas.

La violencia escolar en el Perú se ha convertido en una problemática creciente durante los últimos años. A pesar de que desde 2011 el Estado ha implementado diversas leyes y políticas públicas orientadas a prevenir, atender y sancionar las distintas manifestaciones de violencia en las instituciones educativas, así como a promover entornos escolares seguros y protectores, los resultados evidencian que estas medidas, por sí solas, no han logrado disminuir de manera significativa la incidencia de este fenómeno. Esta situación pone de manifiesto que las acciones normativas requieren complementarse con procesos educativos permanentes que fortalezcan la formación ciudadana, el desarrollo socioemocional y la construcción de una auténtica cultura de paz (Fernández, 2024).

Desde esta perspectiva, la convivencia escolar debe entenderse como un proceso formativo continuo que involucra no únicamente a docentes y estudiantes, sino también a las familias, directivos y demás integrantes de la comunidad educativa. El reconocimiento de la dignidad humana constituye un elemento esencial para transformar las dinámicas de violencia en oportunidades de aprendizaje y crecimiento colectivo (Fernández, 2024).

En Colombia, diferentes investigaciones también evidencian la importancia de implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar y la construcción de paz. Un ejemplo de ello corresponde a la estrategia Aprendizaje-Servicio y la implementación del programa Paz y Región, experiencias que han demostrado efectos positivos en la formación integral de los estudiantes. Estas iniciativas promueven la participación activa en procesos comunitarios, fortalecen el compromiso ciudadano, estimulan la responsabilidad social y favorecen el desarrollo de competencias para la participación democrática y la transformación de los territorios (Rojas et al., 2025).

Los resultados de estas experiencias evidencian que el aprendizaje vinculado al servicio comunitario fortalece la convivencia escolar al desarrollar competencias como la comunicación, el trabajo colaborativo, el liderazgo, el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, la convivencia escolar trasciende el cumplimiento de normas disciplinarias y se fundamenta en procesos educativos orientados a la formación ética, ciudadana e intercultural, donde la diversidad se convierte en un eje transversal para fortalecer el sentido de pertenencia y el respeto por la dignidad humana (Rojas et al., 2025; Grisales y Rincón, 2024).

Una experiencia significativa en Zaragoza, España, desarrolla su labor en una comunidad caracterizada por una alta diversidad cultural y por condiciones socioeconómicas desfavorables. La institución ha logrado consolidar un ambiente de convivencia positivo mediante la implementación de una cultura institucional basada en el respeto mutuo, la tolerancia, el diálogo y la participación. En este escenario, la diversidad deja de ser concebida como una dificultad para convertirse en una oportunidad pedagógica que favorece el aprendizaje intercultural, el reconocimiento de las diferencias y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas (Piazuelo y Iñiguez, 2025).

Se demuestra, que la convivencia escolar mejora cuando las instituciones educativas promueven prácticas inclusivas que reconocen las múltiples identidades culturales, sociales y personales presentes en la comunidad educativa. Así, la diversidad se configura como una categoría fundamental para comprender que las diferencias enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, favorecen la construcción de relaciones basadas en la equidad y contribuyen a disminuir las prácticas de discriminación, exclusión y violencia.

La convivencia escolar y la diversidad son dimensiones complementarias, ya que la construcción de ambientes pacíficos requiere el reconocimiento y la valoración de las diferencias. En este sentido, la diversidad fortalece la inclusión, la participación y la equidad, favoreciendo comunidades educativas más democráticas e incluyentes (Rosero y Domínguez, 2022).

Desde la perspectiva de la inclusión y la interculturalidad, la experiencia de la población mapuche-lafkenche de la Costa Araucanía refleja una realidad presente en Colombia y Latinoamérica, donde persisten prácticas educativas sustentadas en modelos homogéneos de enseñanza (Bravo, 2024). Estas prácticas privilegian una cultura dominante e invisibilizan los saberes, la lengua y las formas de comprensión del mundo de los pueblos originarios, lo que limita la participación de los estudiantes y constituye una barrera para la inclusión. En consecuencia, una educación inclusiva debe superar el acceso y la permanencia escolar para garantizar el reconocimiento y la valoración de las particularidades culturales, lingüísticas y sociales como fundamento de una educación intercultural y equitativa.

Esta investigación pone de manifiesto una lógica asimilacionista, entendida como la expectativa de que los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios adopten exclusivamente los valores, conocimientos y formas de comunicación de la cultura hegemónica. Contradice los principios de la interculturalidad crítica, que promueve el diálogo horizontal entre culturas, el reconocimiento de la diferencia y la construcción de relaciones educativas basadas en el respeto mutuo. La interculturalidad no supone únicamente incorporar contenidos sobre la cultura al currículo, sino transformar las prácticas educativas para que los conocimientos indígenas tengan el mismo valor epistemológico.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con perspectiva interpretativa, mediante una revisión documental de literatura científica sobre educación rural y sus dimensiones educativas y socioculturales. La búsqueda se realizó en Scopus, Dialnet, Redalyc, SciELO y Google Scholar, considerando publicaciones entre 2020 y 2026, mediante descriptores relacionados con educación rural, subjetividades e identidad rural, memoria, convivencia, diversidad e inclusión.

Se establecieron como criterios de inclusión la pertinencia temática, el período de publicación, la disponibilidad en español y la relación con contextos rurales; se excluyeron documentos duplicados o no relacionados directamente con el objeto de estudio. El análisis se organizó en tres categorías:

configuración de las subjetividades rurales, pedagogía de la memoria, y convivencia escolar y diversidad. La información fue sistematizada mediante una matriz documental y analizada desde una perspectiva temática e interpretativa, identificando tendencias, relaciones, convergencias y vacíos en la literatura revisada.

El proceso comprendió cuatro momentos: búsqueda, selección, sistematización y análisis de la información. Al tratarse de una investigación documental, se garantizaron la integridad académica, el reconocimiento de la autoría y el uso responsable de las fuentes, conforme a las normas APA 7.ª edición.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis documental permitió identificar que la escuela se configura como un territorio de memoria donde convergen las experiencias comunitarias, la memoria histórica, las prácticas culturales y las subjetividades rurales. Este escenario pedagógico favorece la construcción de la convivencia escolar mediante el reconocimiento de la diversidad, el diálogo de saberes y la participación de la comunidad educativa.

La escuela como territorio constituye un escenario pedagógico esencial para la construcción de subjetividades rurales. Las experiencias cotidianas, los saberes locales, las prácticas culturales y los vínculos comunitarios configuran la identidad y orientan procesos educativos contextualizados. En este marco, el territorio trasciende su dimensión geográfica para convertirse en un espacio de memoria, significados y formas de habitar que, junto con la interculturalidad y la valoración de la diversidad, fortalecen la convivencia escolar, el arraigo territorial, la participación comunitaria y la construcción de comunidades educativas más inclusivas.

La violencia escolar continúa como un desafío para los sistemas educativos; sin embargo, la educación para la paz, la memoria histórica, la construcción de la identidad, las subjetividades rurales y la participación comunitaria constituyen estrategias para prevenir los conflictos. Por consiguiente, la convivencia escolar en contextos rurales trasciende la gestión institucional y se concibe como un proceso pedagógico que integra el territorio, la interculturalidad y el diálogo de saberes, fortalece el tejido social y promueve la formación de ciudadanos.

Las experiencias comparadas de Colombia, Chile y España evidencian que la memoria histórica constituye una estrategia pedagógica para fortalecer la identidad, la convivencia y la formación

ciudadana. El CNMH (2024) destaca el valor de las narrativas del conflicto para reconstruir el tejido social; Sanhueza y Rebolledo (2024) resaltan la memoria territorial como fundamento de la identidad del pueblo mapuche; y García et al. (2025) enfatizan la incorporación de la memoria histórica al currículo y a la formación docente para promover el pensamiento histórico y la conciencia democrática. En Chile y Perú, las investigaciones centran su atención en la violencia escolar y destacan la necesidad de fortalecer las competencias docentes para prevenir el acoso escolar y gestionar los conflictos en las instituciones educativas. En contraste, la experiencia desarrollada en España evidencia que la diversidad cultural constituye una oportunidad para construir ambientes escolares inclusivos cuando se promueven el respeto, el diálogo y la participación. En conjunto, estas experiencias internacionales muestran que la convivencia escolar trasciende el cumplimiento de normas y requiere estrategias pedagógicas que fortalezcan la inclusión, la participación y la construcción colectiva de comunidades educativas más democráticas.

La convivencia escolar se concibe como un fenómeno multidimensional en el que convergen dimensiones sociales, culturales, emocionales y territoriales, lo que amplía su comprensión más allá de enfoques centrados exclusivamente en la regulación disciplinaria. En este contexto, las subjetividades rurales se configuran mediante la interacción entre el territorio, la memoria histórica, las prácticas culturales y las dinámicas comunitarias. Esta articulación consolida a la escuela como un territorio de memoria y un escenario pedagógico para fortalecer las identidades colectivas, promover relaciones pacíficas, orientar procesos educativos contextualizados y favorecer el reconocimiento de la diversidad. La interculturalidad constituye un componente esencial para consolidar ambientes escolares inclusivos, al promover el reconocimiento de la diversidad, el diálogo de saberes, la participación democrática y la resolución pacífica de los conflictos. En esta perspectiva, la escuela como territorio de memoria fortalece la construcción de subjetividades rurales al articular la memoria histórica, las experiencias comunitarias y las prácticas culturales. En este proceso, el docente asume un papel fundamental como mediador pedagógico, pues orienta estrategias que favorecen la convivencia escolar y la formación de sujetos críticos comprometidos con su territorio.

Resulta necesario fortalecer la formación inicial y permanente del profesorado en convivencia escolar, mediación de conflictos y educación para la paz, debido a su papel en la prevención de la violencia y la

consolidación de entornos educativos inclusivos. Asimismo, las instituciones educativas requieren propuestas pedagógicas contextualizadas que integren el territorio, la memoria histórica, las subjetividades rurales y la participación comunitaria mediante metodologías activas. Estas estrategias favorecen el diálogo, la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo, además de fortalecer la identidad, la valoración de la diversidad y la formación ciudadana como pilares de la convivencia escolar.

Finalmente, las políticas educativas requieren estrategias integrales que articulen la educación para la paz, la memoria histórica, la interculturalidad y la construcción de subjetividades rurales. En este sentido, la escuela como territorio de memoria constituye un escenario pedagógico para la construcción de la convivencia escolar, el fortalecimiento de las identidades rurales y el reconocimiento de la diversidad.

CONCLUSIONES

La revisión documental permitió establecer que el territorio rural constituye un componente fundamental en la configuración de las subjetividades, al integrar significados, saberes, memorias, prácticas culturales y vínculos comunitarios. En este sentido, la escuela rural adquiere relevancia como espacio educativo situado, en el que el reconocimiento del territorio y de las experiencias locales favorece procesos de identidad y pertenencia.

Los hallazgos evidencian, además, que la memoria constituye una dimensión pedagógica relevante para comprender las experiencias de las comunidades rurales, especialmente en contextos atravesados por conflictos, desplazamientos y transformaciones sociales. Su incorporación en los procesos educativos posibilita reconocer las experiencias colectivas, resignificar el pasado y fortalecer los vínculos comunitarios.

En relación con la convivencia escolar, la literatura analizada muestra que las prácticas basadas en el diálogo, la escucha, la mediación y el reconocimiento de las diferencias favorecen relaciones escolares más inclusivas. Por tanto, la convivencia no puede reducirse al cumplimiento de normas, sino que requiere procesos pedagógicos permanentes orientados al reconocimiento de la alteridad y a la transformación constructiva de los conflictos.

Asimismo, se identificó la persistencia de tensiones entre los saberes locales y las formas hegemónicas de conocimiento. Esta situación plantea la necesidad de fortalecer perspectivas interculturales y

decoloniales que reconozcan los conocimientos campesinos, indígenas y comunitarios como parte legítima de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la diversidad deja de comprenderse como una dificultad y se constituye en una posibilidad pedagógica para enriquecer la experiencia escolar.

En correspondencia con el objetivo de la investigación, los hallazgos permiten sostener que la escuela puede comprenderse como un territorio de memoria que contribuye a la configuración de subjetividades rurales y al fortalecimiento de una convivencia escolar basada en el reconocimiento de la diversidad. En este sentido, la línea de indagación planteada se confirma en la literatura revisada, al evidenciarse relaciones significativas entre territorio, memoria, subjetividades, diversidad y convivencia.

Finalmente, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer una educación rural contextualizada, acompañada de políticas educativas pertinentes y procesos de formación docente situados. El docente rural adquiere un papel relevante como mediador entre los saberes escolares y comunitarios, mientras que el Proyecto Educativo Institucional puede constituirse en un instrumento para articular territorio, memoria, diversidad y formación ciudadana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abello Ávila, A. K., González Melo, H. S., & Oviedo Poveda, I. (2021). El abordaje pedagógico de la memoria del desplazamiento forzado con niños y niñas: Una apuesta para el reconocimiento de la otredad en el aula. Revista Educación. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43791

Agudelo Robledo, A. M. J. O. A. (2025). Revisión crítica de la educación rural: Perspectivas pedagógicas y decoloniales en América Latina. Revista Boletín Redipe, 14, 87–100. https://doi.org/10.36260/vgqz9f36

Aquino, S. R. F. C. V. G. H. J. F. (2025). La teoría de las representaciones sociales como espejo de la educación: Una mirada hacia el sentido de la escuela en el contexto rural. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 21(2), 261–276. https://doi.org/10.18004/riics.2025.diciembre.261

Arias Gómez, D. H. (2022). Memorias de estudiantes de colegio sobre el pasado reciente colombiano. Folios, 56, 109–124. https://doi.org/10.17227/folios.56-12874

Azarian, R. (2023). Social construction of places as meaningful objects: A symbolic interactionist approach. International Review of Sociology, 33(3), 546–564.

https://doi.org/10.1080/03906701.2023.2259060

Bada, R. S. (2025). Las Prácticas docentes en relación con la enseñanza del pasado reciente: Un estudio de casos. EDUCA. Revista Internacional Para La Calidad Educativa, 5(1),1-21. https://doi.org/10.55040/educa.v5i1.130

Bravo, N. (2024). Inclusion and interculturality in rural schools located in Mapuche Lafkenche territoryEncuentros, 21, 69- 82. https://doi.org/10.5281/zenodo.11114500

Briseño Roa, J. (2024). Escuela y territorio: Prácticas territorializadas en la educación básica indígena comunitaria en Oaxaca, México. Cuadernos de Antropología Social, 60, 199–216. https://doi.org/10.34096/cas.i60.14133

Castillo-Retamal, F., Flores-Ferro, E., González-Valencia, C., Matus-Castillo, C., Maureira-Cid, F., Cárcamo-Oyarzún, J., & Merellano-Navarro, E. (2024). Violencia en el territorio escolar: Percepción del profesorado chileno de Educación Física en formación respecto a su preparación académica. Retos, 51, 1510–1517. https://doi.org/10.47197/retos.v51.101507

Castro, J. A., Arenas Rivera, L. M., Álvarez Castañeda, C., Londoño Arenas, L., Botero Gómez, G. Y., & González, J. S. (2021). Formando entre incertidumbres: Historia de vida de una maestra de la Institución Educativa San José, San José del Palmar, Chocó. http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar

Cataño Pulgarín, S. V., Jiménez Ortiz, E. A., & Asprilla Pinilla, M. (2025). Hacernos más fuertes: Agentes y prácticas de cuidado en el fortalecimiento comunitario en Granada, Antioquia. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 76, 149–181. https://doi.org/10.35575/rvucn.n76a7

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2024). ¡El Hatico revive! Voces de resistencia desde el territorio. El Hatico, Fonseca, La Guajira. https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/El-Hatico-revive-web.pdf

Cifuentes Garzón, J. E. (2024). Tensiones en la comprensión de las identidades estudiantiles de jóvenes rurales: Una revisión sistemática desde la literatura latinoamericana. https://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/7831

Díez Gutiérrez, E. J. (2025). Las expectativas sobre la España vaciada en la escuela rural. Revista de Investigación Educativa, 43, 1–18. https://doi.org/10.6018/rie.594611

Fernández, A. (2024). Convivencia escolar y violencia en el Perú: Desafíos para un entorno educativo seguro. Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico, 9, 352–376. https://doi.org/10.5281/zenodo.14566161

Flórez, D. L. (2019). Calidad educativa y cumplimiento del derecho a la educación de la población rural colombiana. Revista Universidad de La Salle, 79, 41–66. https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.3

García Ruiz, C. R., Santisteban Fernández, A., & De Alba Fernández, N. (2025). La memoria democrática: Una nueva dimensión de la educación para la ciudadanía. Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad, 20, 87–105. https://doi.org/10.30827/unes.i20.32481

Garofalo García, R., & Villao Villacrés, F. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. Revista Conrado, 14, 152–157. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Gómez, W. O. (2022). El maestro rural en Colombia: Desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. Praxis & Saber, 13, 88–103. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13199

Gómez Ruiz, L. C. (2023). Educación popular para la construcción de paz en la ruralidad campesina de Colombia. Una experiencia de memorias, saberes y prácticas propias sobre el territorio en la vereda Las Trojes, Pácora (Caldas) [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co

Grisales-Pascuaza, V., & Rincón-Isaza, P. N. (2024). Acciones de paz en el territorio: Iniciativas del sector educativo. El caso de Riosucio, Caldas. Jurídicas, 21(1), 273–294. https://doi.org/10.17151/jurid.2024.21.1.14

Herrera-Prada, D. S. (2024). Subjetividades, reconciliación y educación rural en la construcción de paz del municipio de Fundación-Magdalena. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, e21013199. https://doi.org/10.25100/prts.v0i37.13199

Hidalgo Valderrama, J. R. (2023). Metamorfosis social del ser: Un desafío por una educación rural transformadora. Revista Arjé, 17(32), 179–199.

Joiko Sara, C. S. A. (2026). Subjetividades docentes en la producción simbólica del territorio fronterizo

del norte de Chile. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, 21, 1–13. https://doi.org/10.64966/rl.1784

Mejía Landa, S. E. (2020). La pedagogía de la memoria como estrategia metodológica en el tratamiento de la historia reciente en el Perú. https://repositorio.uarm.edu.pe/items/d399c0aa-c90e-4c9f-8589-c21a5abaaf28

Mosquera Mosquera, C. E., & Rodríguez Lozano, M. N. (2019). El PEI, un instrumento pedagógico que al reflexionar sobre la memoria colectiva del conflicto armado posibilita un aprendizaje en torno al dolor y sufrimiento. El Ágora USB, 19(1), 81–94. https://doi.org/10.21500/16578031.3538

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 10, 57–72.

Oñate Ardila, S. P., Suárez Hernández, K. L., & Ossa Taborda, E. (2026). Inclusión educativa y transformación social: Revisión teórica sobre barreras, prácticas y voces en contextos latinoamericanos (2019–2025). Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios, 3(2), 145–154. https://doi.org/10.65705/rhomu.v3i2.116

Ossa Taborda, E. M., & Barón Velandia, B. (2024). Challenges in making inclusive and comprehensive public policy on ethno-educational processes. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 26(3), 993–1005. https://doi.org/10.36390/telos263.13

Piazuelo-Rodríguez, I., & Iñiguez-Berrozpe, T. (2025). School connectedness as a differentiating factor for school climate in an intercultural environment: A case study. Revista Internacional de Sociología de la Educación, 14(1), 21–39. https://doi.org/10.17583/rise.15528

Pinto, L. H., & Oliveira, E. L. de. (2022). La lucha por el territorio como principio educativo en procesos de educación del campo de América Latina: Estudio de caso en Brasil y Argentina. Roteiro, 47, e29326. https://doi.org/10.18593/r.v47.29326

Pulgarín Rodríguez, M. A., Ossa Taborda, E. M., Herrera Pulgarín, J. J., & Escobar, M. J. (2025). Relaciones existentes entre prácticas educativas interculturales y la política pública etnoeducativa en contexto de ciudad. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe, 131–153. https://doi.org/10.5281/zenodo.14027412

Ramírez-Barat, C., & Duthie, R. (2015). Education and transitional justice II: Education and transitional

justice. International Center for Transitional Justice. https://www.ictj.org

Rocha Solano, M. A. S. A. F. M. M. D. (2023). JEP y Educapaz Justa-mente: Guía pedagógica para tejer aprendizajes sobre la justicia transicional y las prácticas de justicia en la vida cotidiana. Módulo 7: Compartiendo los aprendizajes y propuestas de incidencia en la comunidad educativa.

Rojas-Forero, G. D., Rojas-Penagos, J. S., & Bermeo-Andrade, H. (2025). Peace and Region semester, a strategy for comprehensive university training and contribution to regional development. Dina Colombia.

Rosero-Prada, A., & Domínguez-De la Ossa, E. (2022). New scenarios, actors, and educational practices where coexistence, diversity, and culture are built. Revista Electrónica Educare, 26(2), 1–23. https://doi.org/10.15359/ree.26-2.4

Sanhueza Rodríguez, A., & Rebolledo Rebolledo, R. (2024). Aportes históricos-culturales desde la memoria social mapuche a la enseñanza de la historia en Chile. Pensamiento Educativo, 61(1). https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.7

Santos Ibáñez, J. (2024). La memoria como política educativa: Decisiones y tensiones en los orígenes del Programa Nacional Educación y Memoria en Argentina (2005–2007). Secuencia, 119, 1–34. https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i119.2167

Schmuck, M. E. (2022). Somos estudiantes del campo: Identificaciones de jóvenes rurales en Entre Ríos (Argentina). Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(1). https://doi.org/10.11600/RLCSNJ.20.1.4865

Serranò, A., & Wong Fajardo, E. M. (2022). La pedagogía de la memoria: El role play y la entrevista cualitativa en la enseñanza del Derecho Internacional Público. Una experiencia de innovación docente en las aulas universitarias peruanas. Revista de Educación y Derecho, (26). https://doi.org/10.1344/REYD2022.26.39236