



Comprensión del mundo relacional y emocional en las infancias rurales (vereda Monte Verde) y rururbanas de Currulao. Distrito de Turbo, Antioquia

Diana Carolina Morales Blanco

Marly Yudemis Peña Jaraba

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Turbo, Antioquia, Colombia

2025

Cita	(Morales Blanco & Peña Jaraba, 2025)
Referencia	Morales Blanco, D. C., & Peña Jaraba, M. Y. (2025). <i>Archivo fotográfico de la Universidad de Antioquia: Comprensión del mundo relacional y emocional en las infancias escolares rurales y rururbanas. Distrito de Turbo, Antioquia</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Turbo, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte IX.

Grupo de Investigación Educación, Lenguaje y Cognición.

Centro de Investigaciones Seccional Urabá.



Biblioteca Sede Ciencias del Mar (Turbo)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.



Figura 1. Dibujo realizado por N2.IEMV

Agradecimientos

A mi madre, Martha, quien con sus cuidados acompañó este arduo camino, agradezco por ser descanso, por ser luz y motivación en este arduo camino. En segundo lugar, a mis hijos Daniel y David, su paciencia y compañía amorosa en este tiempo, que nos ha quitado tanto tiempo... fueron semillas de ilusión y energía vital para continuar hasta lograr el objetivo. A la gloriosa Universidad de Antioquia, que me ha permitido acceder a formación posgradual de excelente calidad; y no menos importante, a mi asesor, mi profe, Jaime Alberto Saldarriaga, que con paciencia y su maravilloso don de escucha me ha llevado a sentipensar mi quehacer pedagógico y la gran responsabilidad que implica educar las infancias.

Diana.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Planteamiento del problema.....	14
1.2 Antecedentes	17
2. Justificación.....	22
3. Objetivos	27
3.1 Objetivo general	27
3.2 Objetivos específicos.....	27
4. Marco teórico	28
4.1 Infancias	29
4.2 Mundo emocional.....	34
4.3 Mundo relacional.....	42
5. Metodología	49
5.1 Fase preparatoria	49
5.2 Consideraciones éticas	51
5.3 Recolección de los datos	54
5.4 Transcripción y codificación	56
5.5 Análisis de la información.....	58
6. Hallazgos	60
7. Conclusiones	81
8. Recomendaciones.....	88
Referencias	91

Anexos.....	99
-------------	----

Lista de figuras

Figura 1. Dibujo realizado por N2.IEMV	3
Figura 2. Dibujo realizado por N4.IEC.....	8
Figura 3. Dibujo realizado por N1.IEC.....	21
Figura 4. Dibujo realizado por N1.IEMV	27
Figura 5. Dibujo realizado por N4.IEMV	48
Figura 6. Mapa fases metodológica	49
Figura 7. Categorías y unidades emergentes	60
Figura 8. Dibujo realizado por N3.IEC.....	87
Figura 9. Dibujo realizado por N3.IEC.....	98

Lista de anexos

Anexos 1: Matriz de técnicas	99
Anexos 2: Matriz de análisis.....	103
Anexos 3: Instrumentos	110
Anexos 4: Ficha de observación	113
Anexos 5: Consentimiento y asentimientos.....	114

Siglas, acrónimos y abreviaturas

ART	Artículo
BACRIM	Bandas criminales
CONST	Constitución
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
EST.	Estudiante
IGAC	Geográfico Agustín Codazzi
INDEPAZ	Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz
P.	Página
PEI	Proyecto Educativo Institucional
TV	Televisión
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia



Figura 2. Dibujo realizado por N4.IEC

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo principal, comprender el mundo relacional y emocional de los niños y niñas de grado preescolar de la Institución Educativa Monteverde (sede Brisas del Mar) del corregimiento el Tres y de la Institución Educativa Currulao (sede Carlos Cervelio Mosquera) del corregimiento de Currulao del distrito de Turbo, Antioquia (Colombia), con el fin de reflexionar en torno a la formación de las emociones en las infancias. Mediante la pregunta de investigación ¿Qué elementos del mundo relacional y emocional se develan en los niños y niñas de grado preescolar? Desde un enfoque cualitativo, centrado en una perspectiva epistemológica hermenéutica de las teorías contemporáneas de estudios en infancias y con enfoque fenomenológico; como referente conceptual, se retomó a Nussbaum (2008) quien reconoce las emociones como construcciones sociales que inciden en la formación ética y ciudadana desde las primeras etapas de la vida. Asimismo, se retomaron los aportes de Carlos Giménez (2005) sobre la convivencia intercultural y el reconocimiento de la diversidad, elementos fundamentales para comprender cómo los niños y niñas construyen sus relaciones en contextos social y culturalmente diversos. El análisis de los resultados arrojó que las infancias en Monte Verde y Currulao guardan aspectos relacionales (buen comportamiento, el compartir, la compasión, la higiene, la violencia) y emocionales (los vínculos, el juego, la autovaloración) comunes que facilitan la construcción del autoconcepto, la perspectiva sobre el otro, lo otro y la manera de relacionarse, dando valor o deslegitimando objetos y seres en relación con la experiencia de vida particular.

Palabras clave: rururbanas, infancias, preescolar, emociones, mundo relacional, mundo emocional

Abstract

The main objective of this research was to understand the relational and emotional world of preschool children at the Monteverde Educational Institution (Brisas del Mar campus) in the El Tres district and the Currulao Educational Institution (Carlos Cervelio Mosquera campus) in the Currulao district of Turbo, Antioquia (Colombia), in order to reflect on the development of emotions in childhood. The research question was: What elements of the relational and emotional world are revealed in preschool children? A qualitative approach was used, centered on a hermeneutic epistemological perspective of contemporary theories of childhood studies and with a phenomenological focus. The conceptual framework drew on Nussbaum (2008), who recognizes emotions as social constructs that influence ethical and civic development from the earliest stages of life. Furthermore, the contributions of Carlos Giménez (2005) on intercultural coexistence and the recognition of diversity were revisited, as these are fundamental elements for understanding how children construct their relationships in socially and culturally diverse contexts. The analysis of the results revealed that childhoods in Monte Verde and Currulao share common relational aspects (good behavior, sharing, compassion, hygiene, violence) and emotional aspects (bonds, play, self-esteem) that facilitate the construction of self-concept, perspective on others, and ways of relating, valuing or delegitimizing objects and beings in relation to their particular life experiences.

Keywords: rururban, childhood, preschool, emotions, relational world, emotional world

Introducción

La comprensión del mundo emocional y relacional en la primera infancia constituye un campo de estudio fundamental para entender la infancia como una construcción social, y reconocer a los niños y niñas como creadores de cultura y actores sociales activos en la configuración de sus propias vidas, atendiendo las dinámicas sociales, políticas y culturales de su entorno. En Colombia, según datos del DANE (2018), aproximadamente el 23% de la población infantil habita en zonas rurales o en territorios de transición rural-urbana, espacios que enfrentan desafíos específicos relacionados con el acceso a servicios, la presencia de conflictos armados, el desplazamiento forzado y la transformación acelerada de sus dinámicas culturales y económicas. Estudios recientes en el contexto nacional, han evidenciado que las experiencias tempranas de los niños y niñas en estos territorios están marcadas por factores contextuales que inciden directamente en su desarrollo socioemocional, en sus formas de vinculación afectiva y en sus capacidades para relacionarse con los otros y con las condiciones socioculturales en las que se desenvuelven. (Pavez-Soto, 2012, p. 85, como se citó en Buriticá y Saldarriaga, 2020)

El distrito de Turbo, en el departamento de Antioquia, representa un escenario particularmente relevante para el estudio de estas dinámicas. Este territorio ha sido históricamente afectado por el conflicto armado, el narcotráfico, el desplazamiento forzado y, más recientemente, por los procesos migratorios internacionales que han transformado de manera significativa su tejido social (Defensoría del Pueblo, 2020). En este contexto, los corregimientos del Tres (vereda Monteverde) y Currulao se configuran como espacios que, si bien comparten características sociales similares, se diferencian en sus procesos de urbanización. Mientras que Monteverde mantiene características predominantemente rurales, Currulao, como señalan Sereno et al. (2010), sigue las lógicas de:

Un área en la cual se entreteje un juego de relaciones entre estructuras y actores evidente tanto en la configuración del paisaje como en las prácticas sociales se encuentra en un proceso de transformación hacia lo que diversos autores denominan contextos "rururbanos". (p. 44)

Estos territorios de interfase articulan elementos de lo rural y lo urbano, donde coexisten prácticas agrícolas tradicionales con dinámicas urbanas de servicios, comercio y conectividad, generando formas híbridas de vida social y cultural. La rururbanización implica, además de la transformación física del territorio, cambios en las relaciones comunitarias, los vínculos familiares y las experiencias cotidianas de las infancias que allí crecen.

La presente investigación se realizó con el propósito de identificar los elementos del mundo relacional y emocional que se manifiestan en los niños y niñas del grado preescolar en contextos rurales y rururbanos, centrando su interés en comprender cómo las dinámicas políticas, sociales y culturales actuales del distrito de Turbo están configurando la vida de las infancias que habitan estos territorios. A partir del contraste entre Monteverde y Currulao, se busca indagar de qué manera los procesos de transformación territorial y las particularidades de cada población inciden en la forma en que los niños y niñas construyen vínculos, expresan sus emociones y participan en su entorno inmediato.

A pesar de la importancia de estos escenarios, las investigaciones que profundizan en cómo los contextos rurales y rururbanos - en especial aquellos que son atravesados por conflictos sociales y transformaciones aceleradas del territorio- influyen en la construcción del mundo relacional y emocional de la primera infancia siguen siendo escasas. En este sentido, esta investigación se sustenta no solo en la necesidad académica de generar conocimiento situado sobre las infancias en estos territorios, sino también en el marco normativo que reconoce la protección integral de los niños y niñas como un deber ético y legal. Tanto la Constitución Política de Colombia (Artículo 44) como la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) y la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De *Cero a Siempre* (Ley 1804 de 2016) establecen la responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad en garantizar condiciones para que favorezcan su desarrollo integral, lo que incluye la comprensión y atención de sus necesidades emocionales y relacionales en sus contextos específicos.

A partir de este marco, se planteó la pregunta problema: ¿Qué aspectos del mundo relacional y emocional se develan en los niños y niñas de grado preescolar de la Institución Educativa Monteverde (sede Brisas del Mar) del corregimiento el Tres y de la Institución Educativa

Currulao (sede Carlos Cervelio Mosquera) del corregimiento de Currulao del distrito de Turbo, Antioquia? Para responder a este interrogante, la investigación se propuso como objetivo general comprender los elementos del mundo relacional y emocional que caracterizan a los niños y niñas de preescolar en estos dos contextos. Los objetivos específicos se orientaron a: identificar las expresiones emocionales predominantes en las interacciones cotidianas de los niños y niñas; analizar las formas de vinculación relacional que establecen con sus pares, docentes y familias; y examinar cómo las dinámicas socioculturales de cada contexto se reflejan en sus mundos emocionales y relacionales.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación se fundamentó principalmente en los aportes de Martha Nussbaum (2008) sobre las emociones como valoraciones que construimos en relación con objetos externos que consideramos importantes para nuestro bienestar; Carlos Giménez (2005) aporta la noción de ejes relacionales como dimensiones estructurantes de la convivencia que organizan las formas de interacción social y configuran los modos de reconocimiento entre sujetos en contextos culturales específicos. Estos marcos permitieron analizar de manera integral cómo los niños y niñas construyen su mundo emocional en diálogo con sus contextos específicos. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, utilizando técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y talleres lúdico-pedagógicos que permitieron acceder a las voces, expresiones y experiencias de los niños y niñas, así como a las perspectivas de docentes y familias. Los participantes fueron estudiantes de grado preescolar de ambas instituciones educativas, seleccionados mediante criterios de inclusión relacionados con la edad, el consentimiento informado de las familias y la participación voluntaria.

Esta investigación cuenta con una secuencia de capítulos organizados de la siguiente manera: el capítulo uno presenta el planteamiento del problema y los antecedentes de investigación que sirvieron como referentes para este estudio. El capítulo dos desarrolla la justificación, enfatizando en las leyes, decretos y artículos relativos a los derechos de los niños y la primera infancia que sustentan la pertinencia de esta investigación. En el capítulo tres se exponen los objetivos que constituyen el eje principal y dan dirección al proceso investigativo. El capítulo cuatro contiene el marco teórico con las respectivas teorías que aportaron de manera significativa

al análisis, tomando como base la teoría de Martha Nussbaum (2008) y la noción de las tres realidades relacionales propuesta por Carlos Giménez (2005). El capítulo cinco describe la metodología de la investigación, evidenciando las técnicas e instrumentos utilizados en la intervención, así como el enfoque, tipo de investigación y características de la muestra. En el capítulo seis se presentan los resultados de la investigación organizados según las categorías de estudio establecidas. El capítulo siete contiene las discusiones derivadas del análisis de los hallazgos. En el capítulo ocho se exponen las conclusiones alcanzadas y, finalmente, el capítulo nueve ofrece recomendaciones para futuras investigaciones en este campo de estudio.

1. Planteamiento del problema

El distrito de Turbo, ubicado en la subregión del Urabá antioqueño, cuenta con una extensión territorial de aproximadamente 3.797 kilómetros cuadrados y una población de 114.434 personas, según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018 y su actualización por el Instituto Geográfico Agustín Codazzi – IGAC en 2019 (DANE, 2019). La economía local se sustenta principalmente en actividades agrícolas y pecuarias, pesca artesanal y turismo asociado a sus playas, manglares, avistamiento de aves y deportes acuáticos (Alcaldía de Turbo, 2024). Su estratégica posición geográfica, con tierras fértiles y acceso al mar Caribe por el golfo de Urabá, ha propiciado históricamente la llegada de población procedente de diversas regiones del país. En la actualidad, el municipio se ha convertido en paso de rutas migratorias hacia América del Norte.

La población pluriétnica del distrito ha experimentado las consecuencias del conflicto armado protagonizado por diversos actores: pandillas, guerrillas, paramilitares, fuerza pública, bandas criminales (Indepaz, 2023)¹ y narcotráfico. Simultáneamente, el territorio ha acogido a población víctima del conflicto que ha encontrado allí posibilidades de reconstrucción de vida. A pesar de las dinámicas violentas que persisten, se observan avances en infraestructura, formación

¹ Cifras de violencia en Colombia. Indepaz. 2023. El informe Cifras de violencia en Colombia de indepaz recopila y sistematiza los hechos violentos ocurridos (asesinato de líderes/as sociales y firmantes del acuerdo de paz, masacres, desplazamientos forzados masivos e individuales y minas antipersonales) entre 2016 y 2023. En el informe, Antioquia figura como uno de los departamentos en el que se presentan la mayoría de las situaciones violentas mencionadas. Sin embargo, la presente investigación no tiene como referente o categoría el conflicto y la violencia en el territorio como un elemento influyente en la construcción de las relaciones y emociones de la población en estudio.

académica y emprendimientos locales. Sin embargo, se han identificado dificultades en la comprensión y gestión de las emociones propias y el reconocimiento de las ajenas, aspectos que inciden en la convivencia comunitaria, afectando particularmente a la población infantil, adolescente, juvenil y a la comunidad en general.

El sistema educativo del distrito experimenta las repercusiones de estas dinámicas emocionales y relacionales, evidenciándose en las interacciones de la comunidad educativa y en los procesos de enseñanza-aprendizaje². Esta investigación se desarrolló con estudiantes de grado preescolar de dos instituciones: la Institución Educativa Currulao (sede Carlos Cervelio Mosquera) y la Institución Educativa Monte Verde (sede Brisas del Mar), con el propósito de comprender el mundo relacional y emocional de las infancias en estos contextos particulares.

La Institución Educativa Currulao, de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional (2022), es un establecimiento oficial que atiende a 2.300 estudiantes desde preescolar hasta grado undécimo, incluyendo media técnica y educación de adultos, distribuidos en tres sedes: Currulao, Antonio Nariño y Carlos Cervelio Mosquera. Se localiza en el corregimiento de Currulao, sobre la vía nacional que conduce al municipio de Apartadó. Este corregimiento, reconocido como centro importante de la producción bananera de la región con salida al mar por la vereda Puerto César, cuenta con aproximadamente 35.000 habitantes. Su población es producto de procesos migratorios internos, con personas procedentes de Chocó, Córdoba, Bolívar y el interior de Antioquia. El corregimiento ha experimentado desarrollo cultural, social, político, económico y religioso, aunque las acciones de actores armados han atravesado los procesos de bienestar comunitario.

La vereda Monte Verde, ubicada en el corregimiento El Tres del distrito de Turbo, es una comunidad rural caracterizada por su riqueza natural y tradiciones campesinas. Su población está conformada principalmente por personas víctimas del conflicto armado desplazadas del departamento de Córdoba, dedicadas al trabajo agrícola en cultivos de plátano, banano y otros productos del género musa, así como a la ganadería y la pesca. Esta zona registra presencia de organizaciones criminales que ejercen control territorial mediante prácticas de intimidación y violencia.

² Tras una exhaustiva búsqueda, no se encontró desde la secretaria de educación distrital información relacionada con las dificultades que se vivencia en algunas instituciones educativas, sobre el manejo de las emociones en niñas, niños y adolescente y sus repercusiones en los procesos educativos socioemocionales.

Las particularidades sociohistóricas de ambos territorios y las dinámicas de poder ejercidas por grupos armados han participado en la configuración de formas de relacionamiento que se reproducen en diversos espacios sociales, incluido el escolar. En los grados de transición de ambas instituciones se observan frecuentemente conflictos en las interacciones entre estudiantes, tanto en el aula como en las áreas comunes, con pares de su mismo grado y de otros niveles, así como con docentes y demás miembros de la comunidad educativa. Estas situaciones se caracterizan por respuestas que evidencian dificultades en el manejo de situaciones que escapan al control habitual.

Los docentes identifican esta situación como un aspecto a abordar, señalando dificultades en la tolerancia, el respeto y la empatía en los diversos entornos donde participan los estudiantes. Consideran que la gestión emocional en los contextos familiar y social presenta desafíos que repercuten en las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, el clima escolar, el desempeño académico y los ambientes de aprendizaje, así como en los espacios de socialización de las infancias.

Ante este panorama, surge la necesidad de indagar: ¿Qué aspectos del mundo relacional y emocional se develan en los niños y niñas de grado preescolar de la Institución Educativa Monteverde (sede Brisas del Mar) del corregimiento el Tres y de la Institución Educativa Currulao (sede Carlos Cervelio Mosquera) del corregimiento de Currulao del distrito de Turbo, Antioquia? Esta pregunta orienta la presente investigación hacia la comprensión de las emociones en contextos rurales y rururbanos atravesados por dinámicas de violencia, desplazamiento y reconstrucción social.

De manera complementaria, se plantean los siguientes interrogantes que permiten profundizar en dimensiones específicas del fenómeno estudiado: ¿Qué aspectos sociofamiliares y culturales configuran las relaciones de los niños y las niñas en contextos rurales y rururbanos? ¿Qué emociones predominan en las experiencias cotidianas de los niños y niñas de contextos rurales y rururbanos, cómo se expresan y qué significados adquieren estas emociones en relación con las realidades sociales, culturales y territoriales que habitan? Preguntas que buscan identificar y comprender las emocionalidades infantiles en su especificidad contextual, reconociendo la necesidad de explorar no solo las emociones presentes sino también sus formas de manifestación y los sentidos que adquieren en relación con las experiencias sociofamiliares, comunitarias y territoriales de estos niños y niñas.

Asimismo, se indaga: ¿Qué aspectos pedagógicos pueden fortalecer la formación del mundo relacional y emocional de las infancias rurales y rururbanas? Este cuestionamiento reconoce que comprender las emocionalidades infantiles implica también reflexionar sobre las posibilidades de acompañamiento educativo pertinente, orientando la mirada hacia estrategias que puedan contribuir al fortalecimiento emocional y relacional en el contexto escolar.

La naturaleza exploratoria y descriptiva de estos cuestionamientos busca develar las particularidades del desarrollo emocional infantil en territorios donde las experiencias de conflicto han atravesado las formas de relacionamiento intergeneracional. Su contribución radica en comprender cómo las infancias rurales construyen, vivencian y expresan sus emociones en ambientes educativos atravesados por realidades sociohistóricas complejas, aportando así elementos para comprender las emociones no como fenómenos universales, sino como construcciones situadas que responden a las condiciones materiales y simbólicas de sus contextos de vida.

Los resultados de esta investigación permitirán comprender las particularidades del mundo relacional y emocional de los niños y niñas participantes, información que puede aportar al diseño de estrategias educativas orientadas al fortalecimiento emocional y la convivencia en los ambientes de formación social y escolar, reconociendo la especificidad de las emocionalidades en contextos rurales y su relación con las experiencias comunitarias de estos territorios.

1.2 Antecedentes

En este apartado se revisaron investigaciones desarrolladas recientemente sobre las emociones y el mundo relacional. En el ámbito internacional, en la República Argentina, se destaca el trabajo de Lamas (2013), quien llevó a cabo un análisis sobre un programa de educación emocional implementado en colegios situados en entornos socioeconómicos vulnerables. En dicha investigación, se evidenció que la estimulación de la gestión de las emociones y el fomento de competencias emocionales en niños y niñas contribuyeron al desarrollo de habilidades para la vida, tales como la resolución de conflictos, mejor desempeño escolar y comportamental. Los resultados obtenidos por Lamas (2013) subrayan la relevancia de incorporar la educación emocional como componente de la malla curricular en entornos educativos. Por consiguiente, se deriva para esta

tesis la necesidad de explorar las manifestaciones, regulación y reconocimiento emocional en la primera infancia, tanto en contextos rurales como rururbanos en Colombia, con la finalidad de comprender este fenómeno del mundo relacional y emocional en las infancias.

En este sentido, Durkheim (citado en Amador & García, 2021) plantea que "la infancia es una especie de terreno vacío que la sociedad debe poblar, a través de la educación y la cultura, y a partir de contenidos sociales y morales" (p.10). De ahí que, desde una perspectiva educativa, la formación de los niños en su proceso de desarrollo no se limita únicamente al entorno familiar; aunque la familia desempeña un papel central, se reconoce que los niños adquieren pautas y roles para la vida mediante la socialización complementaria de otras agencias, como las instituciones educativas y otros grupos. No obstante, la complementariedad entre el núcleo familiar y la educación puede variar según la clase social, el género y la etnia. Por tanto, la interacción en contextos educativos y entre iguales se convierte en un componente significativo para el desarrollo integral, expandiendo las habilidades sociales y patrones conductuales cultivados en el hogar.

En consonancia con esta mirada sobre la formación emocional, Muslera (2016) realizó una tesis en Uruguay que abordó el estado del arte de la educación emocional en niños de 3 a 6 años. Su investigación resalta la importancia de estrategias terapéuticas y pedagógicas como medios para que los niños aprendan a regular y reconocer sus estados de ánimo. Del mismo modo, y con un enfoque complementario, se encuentra el estudio llevado a cabo por Duncan et al. (2017) en Estados Unidos, que examinó el caso de una profesora de preescolar. A través de recursos y estrategias pedagógicas innovadoras, como lecturas cortas y narrativas personalizadas, la docente logró promover en sus educandos el reconocimiento y regulación de su mundo relacional, utilizando personajes en los recursos literarios y narrativas que facilitaron el diálogo sobre emociones, sus consecuencias y su impacto en el bienestar de los niños. Asimismo, Paavola (2017) realizó una revisión del estado del arte en Estados Unidos sobre la importancia de la educación emocional en la primera infancia. Los resultados de esta revisión señalan múltiples beneficios derivados de una educación emocional temprana, como una construcción más sólida de la autoimagen, menor incidencia de problemas conductuales, relaciones más saludables con adultos y pares, un rendimiento escolar mejorado y un impacto positivo en la salud mental de los niños participantes. Estos hallazgos respaldan la creciente relevancia de integrar la educación emocional en los contextos educativos desde las etapas iniciales del desarrollo infantil.

Al hablar del mundo relacional, la autora Homola (2022) resalta que la conducta de apego se observa a lo largo de todo el ciclo vital, siendo la infancia donde mayor atención requiere, debido al papel que ocupa el apego en el área del desarrollo socioemocional. Los resultados de su indagación evidencian que un apego inseguro está relacionado con una baja autoexpresión social y autoestima en la infancia. Además, los autores Amador y García cuestionan enfoques clásicos sobre infancias (Freud, 2011; Piaget, 1994; Erikson, 2009 y Bowlby, 1979, citados en Amador & García, 2021), donde manifiestan que:

"desde distintos ángulos, coinciden en explicar al niño como una especie de entidad en tránsito, un organismo procesual que, en la medida en que atraviere adecuadamente las primeras etapas de la vida, podrá desempeñarse de manera acertada en la vida adulta conforme a los valores y prácticas culturales predominantes, así como a las exigencias sociales vigentes" (p.9).

Desde estos marcos teóricos tradicionales, los estudios sobre el desarrollo infantil convergen en la noción de que el niño puede ser conceptualizado como una entidad en proceso, un organismo en constante evolución. Este enfoque sugiere que el desarrollo hacia la adultez está vinculado a la manera en que el niño transita y asimila las primeras etapas de la vida.

A nivel nacional, Gómez (2019) adoptó un enfoque cualitativo basado en la hermenéutica para su investigación. Utilizando la interpretación como hilo conductor, el estudio reconstruyó el discurso de las familias participantes mediante la descripción de experiencias cotidianas, generando un texto polifónico que capturó distintas perspectivas. Los hallazgos revelaron que las familias no asignan un sentido político a las emociones, evidenciando la necesidad de considerar el cultivo de emociones políticas en la formación ciudadana. Este enfoque cualitativo ofreció una comprensión del mundo relacional y emocional en las infancias, revelando dimensiones y aspectos poco explorados en el ámbito familiar, particularmente en lo relacionado con la crianza y el cultivo intencional de emociones políticas.

Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Nussbaum (2008), quien sostiene que el cultivo de las emociones políticas debe comprenderse desde la historia de la primera infancia y la niñez, afirmando que:

"Las emociones de un ser humano no pueden entenderse si no se comprende la historia de su primera infancia y su niñez. Y esto se debe a que dicha historia arroja luz sobre las emociones tanto cuando son una buena respuesta, es decir cuando son apropiadas para la vida de una criatura

incompleta en un mundo poblado de accidentes dotados de sentido, cuando están bien relacionadas con el desarrollo de la razón práctica y de una noción del yo, como cuando son una mala respuesta al entorno" (p. 209).

De esta manera, se enfatiza el papel de los adultos en el desarrollo de los niños, especialmente en relación con el cultivo de emociones políticas. En este sentido, la educación se configura como un espacio significativo para comprender y orientar los comportamientos infantiles, desempeñando un rol en la formación de estas conductas y en el desarrollo emocional que sustenta la ciudadanía.

Los investigadores Marín et al. (2022) conceptualizan a los niños y niñas como "criaturas incompletas" desde un enfoque cualitativo enmarcado en una perspectiva hermenéutica crítica, mediante la cual buscaron comprender el estado del derecho a la educación infantil en niños y niñas de 3 a 5 años en entornos rurales. Su metodología fue el estudio de caso, definido como "un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo", que consideró las voces de todos los actores involucrados: niñas, niños, familias, agentes educativos y servidores públicos. Para ello, emplearon técnicas interactivas como la narración de cuentos, cartografías, dibujos, canciones y juegos, así como talleres de foto narrativas con familias y un grupo focal con maestras rurales. Estas herramientas permitieron construir una memoria intergeneracional sobre las dificultades en la garantía del derecho a la educación en la ruralidad.

En síntesis, los aportes de los estudios presentados se centran en la comprensión del mundo relacional y emocional en las infancias, particularmente en entornos educativos rurales y rururbanos. En el contexto de esta investigación, se destaca la importancia de las estrategias educativas para fomentar el reconocimiento y la regulación emocional desde la infancia, permitiendo comprender las situaciones en que se manifiestan las emociones de los educandos. Por esta razón, los antecedentes revisados respaldan la integración de la educación emocional en los entornos educativos desde las primeras etapas del desarrollo infantil, enriqueciendo la comprensión de las interacciones sociales y emocionales en contextos rurales y rururbanos, espacios donde se desarrolló la presente investigación.



Figura 3. Dibujo realizado por N1.IEC

2. Justificación

El ser humano construye su subjetividad en la interacción constante con otras personas. En el entramado de esas relaciones se configura su proceso de socialización y se establecen las bases para relacionarse con otros. En un primer momento, esta tarea corresponde al ámbito familiar; posteriormente, la escuela participa en la formación académica y en la consolidación de procesos de convivencia, el establecimiento de normas y la formación emocional.

En este contexto, el distrito de Turbo, por su ubicación geográfica y contexto social, ha sido tradicionalmente una región de interés para investigadores nacionales e internacionales. A pesar de la diversidad territorial y cultural que caracteriza la zona, existen desafíos en el ámbito político y social que atraviesan la vida de sus habitantes, particularmente de niños y niñas en etapa preescolar. Sin embargo, tras la revisión documental realizada para el reconocimiento de la cuestión en estudio, los elementos y actores que tienen relación con el problema investigativo, se identificó escaso material investigativo que considere la intersección de factores contextuales, políticos y sociales con la emocionalidad y las relaciones interpersonales en niños en edad de educación inicial.

Por consiguiente, la elección de este tema responde a la necesidad de profundizar en esta problemática que, aunque observable en el territorio, carece de investigación que conecte estas variables. Por un lado, se cuenta con documentación sobre los desafíos políticos y sociales del distrito (Gobernación de Antioquia, 2018) y, por otro lado, existen investigaciones que abordan la emoción en contextos adversos (Barrett et al., 2010; Zembylas, 2007); no obstante, el vínculo específico entre estos factores en el distrito de Turbo constituye un área poco explorada.

En consecuencia, el interés de esta investigación radica en su potencial para comprender las formas en que las dinámicas políticas, sociales y culturales presentes en el distrito de Turbo, específicamente en los corregimientos el Tres (vereda Monteverde) y Currulao, participan en la configuración de la vida emocional y relacional de los niños y niñas. Cabe señalar que ambas zonas presentan características sociales semejantes. Así, los ambientes descritos en párrafos anteriores, cotidianos en las jornadas académicas de la Institución Educativa Monte Verde y Currulao, atraviesan el desarrollo de las prácticas de aula y los procesos cognitivos y emocionales de niños y

niñas en grado transición, evidenciando, por tanto, la pertinencia de abordar desde la educación inicial las emociones y su relación con la construcción de identidad personal y los modos de relacionamiento entre pares y con otros miembros de la comunidad educativa. Esto plantea, entonces, la necesidad de acciones que promuevan la formación emocional, posibilitando la construcción del conocimiento requerido para los procesos de socialización, aprendiendo más allá del contenido curricular capacidades que fortalezcan el conocimiento de sus emociones y la toma de decisiones.

Ahora bien, el marco normativo colombiano e internacional proporciona fundamento a esta investigación. En primer lugar, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en su artículo 29, establece que el Estado delega al sector educativo el compromiso de educar a niños y niñas para el alcance de sus máximas capacidades intelectuales, el respeto de los derechos humanos, las identidades diversas, las libertades fundamentales, los valores personales y nacionales, y el cuidado del medio ambiente. Específicamente, el literal d) señala la necesidad de "Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena" (UNICEF, 2022).

Asimismo, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Congreso de la República, 2006), en el artículo 29, sobre el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, define que:

"La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial."

En la misma línea, la Ley 1804 de 2016, Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, contempla las bases para la protección de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas entre cero y seis años de edad. En el artículo 4º,

Definiciones, se reconoce desde las particularidades de las infancias el concepto de desarrollo integral, manifestando que este "no se sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y las niñas, sino que se expresa de manera particular en cada uno. La interacción con una amplia variedad de actores, contextos y condiciones es significativa para el potenciamiento de las capacidades y de la autonomía progresiva. El desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia."

De igual manera, el artículo 6°, Prioridad de las atenciones, expresa que: "En la ejecución e implementación de la política se toma en consideración la diversidad de configuraciones de niños, niñas y familias en razón de su cultura, pertenencia étnica, contexto, condiciones, dimensiones particulares o afectaciones transitorias, así como la prioridad de su atención ante estados de vulnerabilidad." De este modo, desde las leyes colombianas se establece que la atención integral a la primera infancia parte del reconocimiento de las diferencias y particularidades de cada niño o niña, considerando los diversos elementos que constituyen las condiciones de vida y las múltiples posibilidades de ser y estar en el mundo según el entorno y los recursos que cada familia proporciona para la formación de la personalidad, la vivencia de las emociones, las relaciones y la vida en comunidad.

Complementariamente, el Decreto 1411 de 2022 reglamenta la atención educativa de todos los niveles del preescolar, extendiendo la oferta educativa a los niños menores de 5 años, lo que fortalece el objetivo de la política pública De Cero a Siempre y posibilita que desde las edades más tempranas los niños y niñas accedan al goce efectivo de sus derechos.

Dado lo anterior, la formación que se realiza en las instituciones educativas de la región puede abordar el desarrollo de la autonomía, del criterio y de la personalidad desde las vivencias de las normas de comportamiento, los valores, la comunicación y las capacidades para la vida en sociedad, atendiendo las particularidades del contexto en el que se interviene y el respeto por las diferencias.

Por su parte, la Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación en Colombia, define en los artículos 15 y 16 de la segunda sección la concepción de la educación preescolar y sus objetivos.

Este ciclo escolar se ofrece a los niños y niñas menores de 5 años para alcanzar "su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias pedagógicas y recreativas" (Congreso de la República de Colombia, 1994). Dentro de sus objetivos figura el desarrollo integral de los infantes, con énfasis en la enseñanza de normas para la convivencia pacífica y democrática y el desarrollo de capacidades de agencia. Particularmente, el artículo 16 destaca en sus literales:

a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía; e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia; y h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.

En coherencia con estas disposiciones legales para la defensa de los derechos humanos y la promoción de valores y normas de comportamiento que faciliten la vida en sociedad de niños y niñas, desde el Ministerio de Educación se han establecido pautas para la educación en competencias ciudadanas. En este sentido, el texto Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. Aprender y Jugar, propone tres descriptores como herramientas que posibilitan desarrollar consciencia y autonomía en los niños para actuar y opinar sobre la identificación de emociones, el reconocimiento de la perspectiva del otro y el manejo de reglas en las aulas, procesos que fortalecen destrezas para la convivencia (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En la misma dirección, el Plan de Desarrollo Territorial "Turbo, puerto de esperanza y vida" considera en el capítulo de infancia, adolescencia y familia la categoría de derechos y desarrollo, mencionando que el desarrollo infantil implica el aumento de las capacidades de los niños, niñas y adolescentes para realizar actividades complejas, donde desde la educación, la cultura y el deporte aprenderán a dominar sus destrezas, dirigir sus emociones y fortalecer sus habilidades (p. 59). Así, la administración distrital plantea el compromiso de direccionar acciones institucionales y recursos necesarios para garantizar a la población infantil el acceso y la atención en ambientes de

aprendizajes integrales para el desarrollo de los procesos fisiológicos, cognitivos y emocionales propios de esta etapa de la vida.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en la presente propuesta de investigación, niños y niñas en grado transición de la vereda Monte Verde y el corregimiento de Currulao son participantes principales, aportando la información necesaria para la comprensión de la ruralidad como elemento que participa en la configuración de las relaciones a partir de las emociones. En este sentido, los resultados que se obtengan del análisis investigativo pueden aportar elementos para reflexionar sobre las dinámicas del aula y las estrategias de trabajo empleadas, fomentando a través de la práctica educativa posibilidades de aprender a ser, aprender a hacer y a convivir con el otro.

Lo descrito anteriormente sustenta la viabilidad de este proyecto de investigación. En primer lugar, porque se articula con los núcleos temáticos de la línea de formación en cognición y creatividad, siendo lo emocional y las relaciones sociales tópicos de interés a los que se aportará conocimiento desde el escenario de la ruralidad. En segundo lugar, porque se cuenta con la disponibilidad de recursos humanos, logísticos y económicos, además de los permisos necesarios para la implementación de la propuesta investigativa con la población participante. Finalmente, los tiempos se ajustan con el avance de la maestría en educación. De esta manera, esta investigación puede contribuir al cuerpo teórico existente y aportar elementos para el diseño de intervenciones y estrategias contextualizadas para estas comunidades.

Desde una perspectiva más amplia, esta investigación aportará a la comprensión de la interacción entre el contexto político-social y la formación emocional y relacional en áreas con características similares al distrito de Turbo. Además, proporcionará una base para futuros estudios y proyectos que busquen abordar las condiciones de vida y el bienestar emocional de los niños y niñas en regiones atravesadas por dinámicas políticas y sociales complejas.

En síntesis, el conocimiento que surja de esta investigación tiene el potencial de aportar elementos para políticas y prácticas que impacten la vida de los niños y niñas en el distrito de Turbo y, por extensión, en regiones con desafíos similares en el país.



Figura 4. Dibujo realizado por N1.IEMV

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender el mundo relacional y emocional de los niños y niñas de grado preescolar de la Institución Educativa Monteverde (sede Brisas del Mar) del corregimiento el Tres y de la Institución Educativa Currulao (sede Carlos Cervelio Mosquera) del corregimiento de Currulao del distrito de Turbo, Antioquia (Colombia), que permita reflexionar en torno a la formación de las emociones en las infancias.

3.2 Objetivos específicos

- Reconocer los aspectos sociofamiliares y culturales que configuran las relaciones de los niños y las niñas en contextos rurales y rururbanos.
- Interpretar las emociones vividas en las infancias de contextos urbanos y rururbanos.
- Generar reflexiones educativas que aporten a la construcción de estrategias de formación a partir de la comprensión del mundo emocional de las infancias de las Instituciones Educativas de Currulao y Monteverde (Turbo, Colombia).

Pregunta problematizadora

¿Qué aspectos del mundo relacional y emocional se develan en los niños y niñas de grado preescolar de la Institución Educativa Monteverde (sede Brisas del Mar) del corregimiento el Tres y de la Institución Educativa Currulao (sede Carlos Cervelio Mosquera) del corregimiento de Currulao del distrito de Turbo, Antioquia?

Preguntas secundarias

- ¿Qué aspectos sociofamiliares y culturales configuran las relaciones de los niños y las niñas en contextos rurales y rururbanos?
- ¿Qué emociones predominan en las experiencias cotidianas de los niños y niñas de contextos rurales y rururbanos, cómo se expresan y qué significados adquieren estas emociones en relación con las realidades sociales, culturales y territoriales que habitan?
- ¿Qué aspectos pedagógicos pueden fortalecer la formación del mundo relacional y emocional de las infancias rurales y rururbanas?

4. Marco teórico

Este estudio explora las emociones de las infancias como construcciones de experiencia y cultura, reconociendo su diversidad en contextos específicos. La investigación adopta un enfoque fenomenológico y hermenéutico para interpretar las complejidades del mundo relacional y emocional de los niños y niñas, destacando la influencia de las prácticas socioculturales y las emociones como elemento relacional que contribuye a la formación de la identidad personal y grupal a través de las interacciones con el territorio. Se aborda la relevancia de comprender las emociones desde temprana edad y su relación con el entorno educativo, especialmente en contextos rurales y rururbanos, proponiendo la hermenéutica como herramienta interpretativa clave.

Desde nuestra posición como maestras vinculadas a las instituciones educativas de Currulao y Monte Verde, asumimos una perspectiva crítica frente a los enfoques universalizantes sobre el desarrollo emocional infantil que predominan en la literatura académica. Reconocemos que nuestra experiencia pedagógica directa en estos territorios rurales y rururbanos nos posiciona de manera particular frente al fenómeno investigado: no como observadoras externas que buscan aplicar

marcos teóricos preestablecidos, sino como educadoras comprometidas con la comprensión situada de las emocionalidades infantiles.

Nos distanciamos de perspectivas deficitarias que interpretan las realidades de las infancias en contextos atravesados por violencia y desplazamiento únicamente desde la carencia o el trauma. Por el contrario, nos inscribimos en el campo interdisciplinario de los estudios en infancias, reconociendo a los niños y niñas como actores sociales portadores de experiencias, saberes y capacidades transformadoras. Esta postura implica cuestionar los paradigmas adulto-céntricos que conciben a los infantes como sujetos pasivos y asumir una mirada que valora sus voces, sus interpretaciones del mundo y sus formas particulares de habitar el territorio.

Nuestra condición de maestras inmersas en estos contextos nos exige un ejercicio permanente de reflexividad para reconocer nuestros propios sesgos, supuestos y concepciones sobre las emociones, la infancia y la educación rural. Por ello, asumimos la hermenéutica no solo como perspectiva metodológica, sino como actitud ética que nos invita a cuestionar constantemente nuestras interpretaciones y a dialogar con las múltiples voces que configuran la comunidad educativa. Desde esta posición, nos comprometemos con una comprensión de las emociones no como fenómenos biológicos universales, sino como construcciones situadas que emergen en el entramado de relaciones sociales, prácticas culturales y condiciones materiales específicas de los territorios que habitamos y acompañamos pedagógicamente.

4.1 Infancias

Las infancias representan una construcción histórica y cultural que varía según la sociedad, el tiempo y el lugar, trascendiendo la concepción de simple periodo de desarrollo. Esta investigación interpreta el mundo relacional y emocional de los niños y niñas, considerando elementos como la formación de la personalidad, las emociones y los modos de relacionamiento. El análisis comienza con la caracterización del núcleo familiar para comprender mejor el contexto, extendiéndose posteriormente a las relaciones entre pares y con otros individuos dentro de grupos participativos. La vivencia y el desarrollo en los primeros años resultan de prácticas socioculturales que estructuran las sociedades en las que están inmersos, generando simultáneamente nuevos modos de ser.

Ser niño o niña no constituye una experiencia homogénea ni un periodo estático, sino una construcción dinámica que se moldea histórica y culturalmente en cada sociedad. La multiplicidad

de particularidades sociopolíticas, educativas, económicas, religiosas y culturales, entre otras, contribuye a la diversidad de experiencias infantiles. Por tanto, la comprensión de lo que significa ser niño o niña se teje de manera única en cada contexto histórico y cultural.

Amador y García (2021) argumentan que "la cultura se convierte en un referente estratégico para pensar las realidades de las infancias. La cultura es el texto y el contexto en el que se ubican las infancias en relación con un orden social predominante" (p.18). La complejidad que representa el estudio de las emociones y las relaciones de las infancias resulta pertinente para la investigación en el ámbito educativo. El reconocimiento de los diferentes aspectos que tienen implicación en las interacciones de los niños y las niñas como agentes activos de la sociedad, quienes continúan el legado cultural de los territorios y las comunidades a las que pertenecen, posibilita comprender su capacidad para introducir cambios en las costumbres y la cosmovisión de los individuos y grupos con los que interactúan.

Esta investigación de tipo cualitativo se centra en una perspectiva epistemológica hermenéutica de las teorías contemporáneas de estudios en infancias y con enfoque fenomenológico que facilita interpretar de manera particular el papel de las emociones en las concepciones y acciones de niñas y niños como sujetos activos en la sociedad, como lo menciona González (2017), quien sitúa estas formas de investigación en el enfoque cualitativo, permitiendo comprender el fenómeno a investigar.

Sünker y Moran (2018) plantean que la teoría de los estudios en infancia surge como crítica al estatus pasivo, receptor y reproductor de cultura otorgado a los infantes desde la visión adulto-céntrica en las que se circunscriben las teorías de las ciencias sociales tradicionales, cuestionando la inferencia sociopolítica de los niños en las relaciones de poder, de género y entre generaciones. Esta coyuntura histórica, educativa y espacial, hace obsoletos los consensos teóricos instaurados, pues desconoce el poder movilizador de las infancias como transformadores de la sociedad. Amador y García (2021) definen el campo como "un campo interdisciplinario que busca comprender las situaciones y condiciones de vida de los niños en diálogo con aspectos estructurales de la sociedad, los cuales involucran la clase social, el género, la etnia, las generaciones y las capacidades diversas" (p.24).

La investigación se adentra en el campo interdisciplinario de los estudios en infancias, cuestionando paradigmas tradicionales y reconociendo el potencial transformador de los niños en

la sociedad. Al reconsiderar los consensos teóricos establecidos, se propone una mirada crítica y participativa que sitúa a los sujetos como agentes activos en la construcción de su identidad, autonomía y agencia.

Pensar en la infancia implica considerar todas aquellas prácticas y discursos que se centran en los niños, así como los aspectos que influyen directamente en sus vidas. Esta construcción social se desarrolla en el entramado de relaciones de poder familiar, político y cultural, que tienen un impacto en las condiciones determinadas por cada sociedad para el desarrollo físico, psíquico y social de los niños. Sin embargo, se propone trascender esta visión, abrazando una perspectiva más amplia que reconozca la complejidad de las influencias sociales, políticas y culturales que dan forma a la experiencia infantil, considerando la subjetividad que puede resultar de estos vínculos con sus pares y otras generaciones.

Amador y García (2021), retomando los planteamientos de los estudios de infancia, describen esta como "una realidad socialmente construida, como un espacio (social, político, cultural y simbólico) en el que se desarrolla la vida de los niños, y también como un componente fundamental para el funcionamiento de la estructura social" (p.14).

Entender el concepto de infancia requiere reconocer la influencia de condicionantes sociales como los roles de género, la etnia, la clase socioeconómica, entre otros elementos que configuran las interacciones de los niños en un entramado social que les enseña a estar en comunidad, pero que también aprende de ellos nuevas formas de ser y habitar. Mayall (2002, citado en Amador y García, 2021) sostiene que:

la infancia es una producción social y una realidad constitutiva de la estructura social, a la vez que una condición de vida que comprende experiencias, actividades, relaciones, intereses y expectativas. Según la investigadora británica, esto también evidencia la necesidad de reconocer el carácter activo y productivo de los niños, así como su papel en la construcción social del sentido. (p.31)

En Colombia, el código de infancia y adolescencia, en el derecho al desarrollo integral en la primera infancia ley 1098 de 2006, establece que:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños son sujetos titulares

de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código, son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. (art. 29)

Este fragmento del código de infancia resalta la importancia de la primera infancia como una fase crucial, subrayando los derechos de los niños en áreas fundamentales como salud, nutrición, vacunación, protección contra peligros y educación inicial. Aunque se evidencia un enfoque hacia la protección y bienestar infantil, puede considerarse la pertinencia de una perspectiva más integral que considere la evolución en la comprensión de la infancia a lo largo del tiempo. Se destaca la infancia como una construcción social, influenciada por prácticas y conocimientos cotidianos, subrayando el papel del entorno cultural en la formación de normas, valores y estereotipos, además de reconocer el impacto del entorno en la consolidación de la personalidad y la capacidad de agencia de los niños.

James (1998, citado en Amador y García, 2021) plantea la infancia como una producción y una institución social e histórica de carácter público, transitivo y progresivo concatenado a los roles de género, las relaciones de poder y los sistemas culturales de creencias que se construyen en torno a los niños desde diversas perspectivas disciplinarias e institucionales. Perspectivas simplificadoras podrían inclinarse hacia una concepción unidimensional, focalizada en el desarrollo lineal y en la visión adulta. Desde una postura crítica, se destaca la relevancia de prevenir enfoques unilaterales, subrayando la necesidad de abordar la infancia de manera más integral, considerando su diversidad y complejidad dentro de contextos socioculturales específicos.

Desde el campo pedagógico, que se ocupa de la formación en general y la educación como reflexión sistemática, sea como disciplina o como campo conceptual, la infancia motiva y es fuente de muchas o de casi todas sus preocupaciones. Si la pedagogía se concibe como discurso, sus instrumentos deben reconocer a la infancia como su elemento fundamental (Piedrahita, 2003, p.84). De modo que el carácter crítico y reflexivo de la pedagogía responde a la intención de intervenir en los procesos de formación y en la transformación de las prácticas educativas, por consiguiente, en la adaptación a las dinámicas sociopolíticas, morales y culturales aceptadas por cada sociedad.

Los niños y las niñas son actores o agentes sociales de la estructura social infancia, sujetos que, bajo lógicas de subordinación, han atendido a las proyecciones temporales espaciales de las sociedades modernas, manteniendo el orden social que los adultos han elegido culturalmente como ideal. Siguiendo los conceptos elaborados por los estudios de infancia, niños y niñas tienen un papel activo en la cultura, pues sus interacciones diarias no solo producen y reproducen esta, sino que además tienen la capacidad de transformarla y propiciar cambios importantes en todas las generaciones. Amador y García (2021) afirman que:

Tanto su ubicación como las interrelaciones y acciones que estos producen pueden llegar a modificar la estructura. Por esta razón, no se trata solamente de asumirlos como niños que viven en determinados espacios y tiempos, o como sujetos de derechos que requieren protección, en el marco de la doctrina de la protección integral de la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 2005), sino como individuos con agencia, portadores de experiencias y saberes. (p.14)

Las singularidades socioculturales y las experiencias individuales vivenciadas por los infantes potencian en ellos el desarrollo de la criticidad, la autonomía, la capacidad de agencia y la construcción de identidad del niño o la niña, lo que les permite manifestar, aún en edades iniciales, opiniones, acciones y emociones propias con respecto a las situaciones que se presentan en su diario vivir en los diversos ámbitos en los que tienen participación.

Para Corsaro (2011, citado por Amador y García, 2021), los niños son actores sociales portadores de experiencias, necesidades e intereses propios, que aprehenden las rutinas de su entorno apropiándose y reinterpretando las prácticas y códigos culturales. De este modo, desarrollan la capacidad de acoplarse a las pautas sociales, estereotipos y roles dominantes de los grupos que integran. Sus acciones, opiniones y emociones, aunque están mediadas por su sistema de creencias, por la crianza y las dinámicas familiares y sociales presentes en el contexto que integran, no constituyen una mera reproducción idéntica de los patrones y las normas de comportamiento esperadas, sino que traen consigo la representación subjetiva de sus preferencias, conveniencias, disgustos, miedos, frustraciones, anhelos y un sinnúmero de situaciones que ponen en evidencia que, además de la producción de cultura entre iguales, hay una transformación de la misma que moviliza también a otras generaciones. Esto concuerda con los planteamientos de Qvortrup (1994, citado por Chávez, 2015), al referirse a los niños como parte constitutiva de la estructura social y de las relaciones de poder que la configuran.

La Constitución Política de Colombia, en el artículo 44°, consagra los derechos fundamentales de los niños, exponiendo que estos prevalecen ante los derechos de los demás y delegando en la familia, la sociedad y el Estado el papel de garantes de la asistencia y protección de los derechos de los niños para que alcancen "su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos" (Constitución Política de Colombia [Const]. Art 44. 7 de julio de 1991).

Esta investigación retoma el concepto de infancias desarrollado por Amador y García (2021), donde manifiestan que:

Infancias en plural, además de ser un concepto que ratifica la diversidad de formas de vivir la niñez, atendiendo a las condiciones ya mencionadas (género, sexualidad, etnia, clase social, territorio), es una categoría que contribuye a interpelar cómo estas asignaciones han sido impuestas por la sociedad, a la vez que han legitimado determinadas relaciones de poder. (p.50)

La noción de "infancias" en plural reconoce la diversidad de experiencias infantiles, considerando factores como género, sexualidad, etnia, clase social y territorio, y constituye además una categoría que cuestiona y desafía cómo estas asignaciones han sido impuestas por la sociedad. Al hacerlo, se pone de manifiesto cómo esta categoría describe y contribuye a cuestionar la legitimación de relaciones de poder específicas, generando una reflexión crítica sobre la construcción social de la niñez.

4.2 Mundo emocional

Para la presente investigación El mundo emocional se concibe como un entramado complejo de experiencias afectivas, valoraciones internas, recuerdos y creencias que se configuran a partir de la interacción entre el individuo y su entorno. No es simplemente un reservorio de emociones aisladas, sino una red dinámica que articula lo cognitivo, lo corporal y lo relacional, orientando así la interpretación y la acción en el mundo.

Las emociones acompañan a los seres humanos desde el nacimiento. En su carácter más básico, inconsciente y universal, posibilitan en esa etapa de vulnerabilidad la obtención de los cuidados y la satisfacción de necesidades básicas que contribuyen a la supervivencia. Posiblemente de ahí provenga la condición social de la humanidad, de la necesidad innata de convivir, de consolidar familias, grupos, redes de apoyo, comunidades que enseñan a estar y a ser en sociedad. Pero ¿qué es la emoción? Pareciera desde el sentido común un término de significado evidente, pues cotidianamente se experimentan múltiples emociones. No obstante, resulta complejo precisar

una definición conceptual que unifique a nivel subjetivo, cognitivo, funcional y fisiológico lo que representan las emociones en los ámbitos social y político. Se trata de un campo conceptual complejo, problemático y con múltiples aristas, del cual no se ha llegado aún a un consenso único.

Esta investigación sigue a la autora Sara Ahmed (2015), quien afirma que:

mi modelo de la socialidad de las emociones, planteó que estas crean el efecto mismo de las superficies y límites que nos permiten distinguir un adentro y un afuera en primer lugar. Así que las emociones no son simplemente algo que "yo" o "nosotros" tenemos, más bien, a través de ellas, o de la manera en que respondemos a los objetos y a los otros, se crean las superficies o límites: el "yo" y el "nosotros" se ven moldeados por -e incluso toman la forma de- el contacto con los otros. (p.34).

Las emociones son concebidas como elementos que emergen en la formación de las interacciones sociales, delineando y dando forma a las percepciones de la identidad personal y grupal a través de la interacción con el entorno y los demás. Desde otra perspectiva, Palmero (1997) señala que "la emoción es un proceso básico, con características dinámicas y funciones adaptativas" (p.6), en el que diferentes dimensiones interactúan y movilizan al cuerpo humano a responder a las situaciones que se presentan en la cotidianidad y que evocan constantemente la vivencia de múltiples emociones.

La emoción puede considerarse como un proceso que inicia con la valoración de un estímulo, básicamente un análisis cognitivo en el que se interpreta el efecto de una situación y que origina una serie específica de cambios corporales acordes a la experiencia subjetiva del individuo. Los elementos dinámicos y complementarios son claves para comprender las emociones en infantes, permitiendo el reconocimiento de los estímulos percibidos y de las situaciones sociales vividas, su posterior clasificación y acción según afecte al sujeto.

Comprender cómo y por qué se generan las emociones se plantea como una necesidad para poder educar emocionalmente al individuo desde edades iniciales en la conciencia emocional. Formar emocionalmente constituye un paso importante para que todo sujeto valore, practique y fomente la convivencia de la gran multitud de culturas y seres que conforman la sociedad. Nussbaum (2014) propone apoyarse en las emociones como "principios básicos de la cultura

política" reconociendo normas básicas que faciliten el respeto por las diferencias y la igualdad para todos y todas (p.21).

La sociedad tiene un papel trascendental; el hogar puede propiciar situaciones, conciencia emocional y reflexión sobre las propias emociones de los niños y niñas. Adentrarse en la experiencia de las emociones en las infancias supone explorar cómo niñas y niños podrían desarrollar sus emociones para que identifiquen y aprendan desde las particularidades de sus contextos a experimentar con el cuerpo y con la mente el complejo proceso emocional, vivencias que se multiplican ante la incidencia de las condiciones sociopolíticas, culturales, económicas y académicas en el entramado de relaciones que establece el entorno primario en su dinámica interna y bajo la influencia de aquellos grupos a los que se integran, impactando los modelos de crianza, las maneras de relacionarse con el mundo y la construcción de la personalidad de los y las infantes.

Balabanian et al. (2015, citado por Homola, 2022) menciona que:

Los padres actúan como agentes de socialización, transmitiendo de forma explícita e implícita los valores sociales, representando al niño la cultura. Los estilos relacionales, las habilidades sociales y los patrones conductuales aprendidos en el seno familiar durante los primeros años, se generalizarán posteriormente al grupo de iguales y a otros contextos de desarrollo. (p.281).

Resulta relevante comprender y abordar las emociones desde una perspectiva relacional y situada, especialmente en contextos rurales como los del corregimiento de Currulao y Monteverde, donde pueden existir particularidades y desafíos adicionales debido a factores como la disponibilidad de recursos educativos, dinámicas políticas, culturales y características socioeconómicas. Por lo tanto, se considera fundamental brindar herramientas para comprender y expresar emociones de manera saludable, desarrollando mayor autoconciencia, empatía hacia los demás y habilidades para gestionar conflictos.

Es fundamental considerar las particularidades del contexto rural y adaptar las estrategias de intervención a estas realidades. En los entornos rurales y rururbanos, las formas de relación están influenciadas por las tradiciones campesinas, afrodescendientes y migrantes, moldeando la manera en que los niños experimentan y expresan sus emociones. En Monte Verde, el arraigo a la

vida agrícola y el sentido de comunidad pueden fomentar vínculos estrechos y relaciones de apoyo mutuo, influyendo en la regulación emocional y el desarrollo de la identidad social de la infancia.

Por otro lado, en Currulao, la diversidad cultural y la dinámica rururbana generan interacciones más heterogéneas, marcadas por el comercio, la movilidad poblacional y los procesos de transformación territorial. Se pueden desarrollar programas de educación emocional que integren elementos de la vida cotidiana, como el trabajo en el campo, las festividades comunitarias y la conexión con la naturaleza, permitiendo que los niños canalicen sus emociones a través de experiencias significativas y colectivas. De esta manera, la educación emocional puede contribuir al fortalecimiento de la autorregulación y la empatía, así como a la creación de entornos más armoniosos en estas comunidades, permitiendo a los niños relacionar sus emociones con su entorno y fortalecer su vínculo con el mundo (Arendt, s.f., citado por Young-Bruehl, 1982, p.370).

Otro aspecto significativo para considerar es el impacto a largo plazo que puede tener la formación emocional en los niños escolarizados en preescolar. Las capacidades emocionales desarrolladas en esta etapa temprana pueden sentar bases para su bienestar emocional futuro, así como para su desarrollo académico y social. Por lo tanto, trabajar en la educación emocional en zonas rurales puede beneficiar a los niños en el presente y también contribuir al desarrollo sostenible y democrático de estas comunidades. En esta línea, al igual que las emociones de un individuo están intrínsecamente ligadas a su historia temprana, la atención a la educación emocional en la infancia puede considerarse como un aspecto clave para el desarrollo integral de los niños en su proceso hacia la comprensión de sí mismos y su interacción con el mundo que les rodea (Nussbaum, 2014).

Según Martha Nussbaum (2001), las emociones son "evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control de esa persona una gran importancia para el florecimiento de la misma" (p.24). Estas están contenidas en tres ideas centrales: valoración cognitiva, florecimiento propio y relevancia de los objetos externos; la combinación de estas y la información sobre lo que ocurre en el mundo contribuyen a la manera en que se asumen las cosas que son importantes para el bienestar propio. Así pues, las emociones más allá de una reacción instintiva representan la interpretación personal e intencionada de las relaciones con otros seres considerados valiosos y merecedores de atención, de acuerdo al contexto y a la cultura de los individuos.

La presente investigación retoma el análisis sobre las emociones realizado por la filósofa estadounidense Martha Nussbaum en su obra *Paisajes del pensamiento* al definir las emociones:

Temor: es la percepción prospectiva de peligro o daño inminente para sí mismo o para el objeto amado. Nussbaum maneja los términos temor y miedo como sinónimos y especifica que el miedo es la "idea de daños inminentes que laceren el núcleo de nuestros más preciados apegos y proyectos" (p.53) y el temor como la creencia de que es "inminente algún infortunio; que su carácter negativo no es trivial, sino serio; y que el impedirlo escapa a mi completo control" (p.51), teniendo un objeto concreto, esta emoción puede propiciar actitudes de evasión (p.162).

Ira: Es la respuesta a una injusticia o perjuicio que genera deseo de represalia o reparación ante el responsable de la afrenta. En palabras de Nussbaum: "la ira no es un instinto innato de destrucción: es una reacción frente a la propia situación vital... Es una respuesta adecuada a la injusticia y a los atropellos graves" (p.436), que parte del resentimiento por las razones del daño infligido sobre sí mismo o a los demás y que puede dificultar la atención plena sobre la historia y necesidades de los otros (2001, p.624).

Amor: Es la percepción de un valor especial de lo que se ama o quien se ama y el deseo de cercanía y protección del objeto amado. Al respecto, Nussbaum (2001) expresa: "es a la vez necesario y suficiente para el amor que encontremos una persona (o cosa) extremadamente útil para nosotros en la conservación de nuestro ser. De hecho, el amor no es otra cosa que el reconocimiento de tal importancia" (p.552).

Alegría: Según Nussbaum (2001), "la alegría puede ser parecida a un estado de ánimo y carecer verdaderamente de objeto, una suerte de euforia que no se halla dirigida hacia ninguna cosa" (p.160), es "una especie de júbilo etéreo, vertiginoso y fugaz" (p.286), es "un gozo extraordinario por la acción de vivir" (p.689). Es entonces la alegría la valoración positiva de lo que sucede como significativo para el bienestar o florecimiento propio.

Aflicción: es el sufrimiento o la tristeza que se experimenta ante la pérdida de un ser u objeto considerado valioso. Nussbaum afirma que: "En la aflicción, se conciben los objetos o personas importantes como perdidos" (p.50), y retoma a Crísipo para afirmar que:

La aflicción (junto con otras emociones) contiene no solamente el juicio según el cual una parte importante de mi vida ha desaparecido, sino también un juicio que asevera que es acertado sentir tristeza por ello: que realiza una afirmación de verdad sobre sus propias valoraciones. Afirma

el valor real del objeto, mantiene que el sufrimiento es una respuesta a algo realmente importante, no algo caprichoso. (p.78)

Esperanza: es la ilusión de un mejor futuro, el deseo de un porvenir prometedor. Nussbaum (2001) plantea que "en la esperanza, nos vemos o vemos a quienes nos importan como inmersos en la incertidumbre, pero con muchas probabilidades de que se produzca un buen resultado" (p.9). Esta emoción está ligada a la vivencia de un estado en el que la idea de un futuro prometedor puede aliviar la realidad del presente (p.294).

Asco: Según Nussbaum (2001), el asco es una emoción visceral que desencadena reacciones corporales de desagrado frente a olores fuertes u objetos con apariencia repugnante manifestadas especialmente en el vómito y las náuseas (p.19). El asco constituye un límite que se expresa a través del rechazo a objetos, personas y situaciones, o en palabras de la autora mencionada, "nuestro asco crea la frontera: dice que esta contaminación está y debe seguir estando lejos de nuestros cuerpos. Cabría incluso afirmar, una vez más en este caso, que acudimos al asco en nuestro auxilio: al permitirnos ver a las personas malvadas como asquerosas, las distanciamos como conviene de nosotros mismos" (p.499).

Odio: En palabras de Nussbaum, el odio es "la conciencia acerca del poder que tiene una cosa para ocasionar una disminución de mi bienestar" (p.554). Esta emoción guarda relación con el miedo y la inseguridad y puede suscitar el rechazo del ser odiado (Nussbaum, 2001, p.339). Desde el ámbito sociopolítico, el odio constituye un elemento peligroso para las naciones, ya que el otro, el enemigo, es deshumanizado y en este estado se admiten diversos tipos de vejámenes.

Envidia: La valoración del disfrute de la vida o de los objetos que otros poseen y que uno carece es lo que Nussbaum (2001) denomina envidia: "cuando otra persona tiene un objeto de valor y uno mismo no, uno experimenta envidia" (p.111). La envidia puede despertar sufrimiento en el sujeto que la experimenta, al no poder acceder a los objetos valorados o las situaciones de bienestar que vivencia el envidiado. El envidioso entonces compite por alcanzar las fortunas ajenas y puede perder su carácter afectuoso (Nussbaum, 2001, p.624).

Celos: Los celos son el resultado del miedo y la inseguridad producida ante la falta de atención o posible pérdida del objeto amado por la presencia de un tercero. Nussbaum define esta emoción como la "fluctuación del ánimo surgida del amor y a la vez del odio, y acompañada de la idea de otro al que se envidia" (p.554), y lo describe como la pretensión de exclusividad, de acceso

ilimitado al confort y de eliminación de todo aquello que suponga disminución del bienestar propio (Nussbaum, 2001, p.260).

Culpa: Para Nussbaum (2001), la culpa como emoción es "una instancia potencialmente creativa, relacionada con las reparaciones y la aceptación de ciertos límites a la agresividad". Considerada una emoción moral, la culpa permite a las personas reconocer su responsabilidad en actuaciones injustas o equivocadas y reflexionar en acciones que reparen el daño hecho. Esta puede tornarse intensa y mortificar excesivamente al punto de aislar y causar sufrimiento al sujeto si no se logra la reparación (p. 253).

Compasión: Es "una emoción en la que a menudo se ha confiado para ligar nuestra imaginación al bien de los otros y para convertir a los mismos en objeto de nuestro interés profundo" (p.34). Haciendo uso de la imaginación, se puede experimentar conmoción ante la experiencia de sufrimiento del prójimo, desventuras consideradas innecesarias porque ocurren a personas de gran estima. Nussbaum propone tres elementos cognitivos propios de la compasión:

el juicio de la magnitud (a alguien le ha ocurrido algo malo y grave); el juicio del innecesario (esa persona no ha provocado su propio sufrimiento); y un juicio eudaimonista (esa persona o esa criatura es un elemento valioso en mi esquema de objetivos y planes, y un fin en sí mismo cuyo bien debe ser promovido). (Nussbaum, 2001, p.362)

Así pues, la compasión como emoción puede propiciar el interés por la suerte de quienes padecen congoja, porque en cualquier momento se puede padecer una situación similar, por ello se intenta aliviar la angustia del otro.

Gratitud: Es la valoración positiva que realiza el sujeto sobre las acciones bondadosas inesperadas y de las cuales se está agradecido porque generan bienestar. Con la gratitud las personas reconocen sus carencias, reflexionan sobre su nivel de dependencia y fortalecen sus interacciones al practicar la reciprocidad, la generosidad, la cohesión social. Como lo enunció Nussbaum (2001), "Si otra persona promueve el bien del objeto-o, en otras palabras, los aspectos vulnerables del bien del sujeto-, este siente gratitud" (p.111).

Vergüenza: Catalogada como una emoción social que, acorde al manejo que se le dé, puede promover la autovaloración y mejora permanente del ser o constituir un medio de opresión basado en la humillación. La vergüenza expone la percepción que se tiene de sí mismo al no cumplir con las aspiraciones personales o ideales de la sociedad. Así lo define Nussbaum (2001): "la vergüenza

conlleva el darse cuenta de la propia debilidad y de la propia incapacidad para, de alguna manera, adecuarse a las propias expectativas". El acto reflejo de esta emoción es esconderse de los ojos de aquellos que verán la propia deficiencia; es decir, taparla (p.229). Es entonces la vergüenza la exposición y el reconocimiento de la debilidad, la dependencia y la impotencia ante la imperfección y el juzgamiento de los errores por parte del otro.

De tal modo, se comprenden las emociones como el conglomerado de experiencias que vivencia el individuo en las diversas comunidades a las que pertenece o de las que participa a lo largo de su vida. Estas consolidan la cercanía o las distancias con que el sujeto establece su identidad, la manera en que se interrelaciona con las personas que valora, el significado que le da a lo otro y a los otros y la perspectiva con que comprende el mundo. Lo anterior se complementa con el concepto de emocionalidad propuesto por Sara Ahmed (2015), en el que las emociones se configuran de acuerdo al tipo de sociedad al que pertenece el sujeto, al sistema de creencias, a las pautas de crianza familiar y al significado que cada cultura les otorga a estas. Esta construcción colectiva establece experiencias de regulación, de pertenencia y/o discriminación a través de la simplicidad y cotidianidad que confluye en la vivencia de las emociones.

4.2.1 Prejuicios y valoraciones

El término "prejuicio" se refiere a las ideas preconcebidas y a las interpretaciones que pueden influir en la comprensión del otro, lo cual puede dificultar una visión objetiva y crítica, ya que a menudo se ve afectada por las percepciones y narrativas populares que no siempre están fundamentadas en análisis rigurosos (Bermúdez, 2022).

En un sentido amplio, se refiere a juicios o evaluaciones preconcebidas que las personas hacen sobre otros individuos o grupos, basados en características como la raza, género, religión, entre otros, sin un análisis objetivo de la información. Este fenómeno es complejo y se origina a partir de múltiples factores, incluyendo la socialización, la educación y la influencia de los medios de comunicación (Ruiz, 2023, p.10).

Como actitud de juicio, no solo se experimenta internamente, sino que también puede expresarse, y su efecto puede ser colocar a la persona objeto del prejuicio en una situación de desventaja no merecida (Vázquez, 2023). Al respecto, la psicología social distingue entre prejuicios y estereotipos, donde los estereotipos son generalizaciones sobre un grupo, mientras que los prejuicios implican una evaluación negativa hacia esos grupos (Ruiz, 2023, p.5).

En cuanto a sus efectos, el prejuicio no solo se manifiesta como una creencia errónea, sino que también puede tener consecuencias significativas en las interacciones sociales y en la vida de las personas afectadas. En palabras de Vázquez (2023), los prejuicios son parte de la cultura y se transmiten de manera casi inconsciente, lo que provoca distorsiones en la percepción de la realidad del individuo. En este sentido, los prejuicios pueden ser tanto positivos como negativos, y su formación está influenciada por el entorno familiar y cultural, donde los niños adoptan actitudes y estereotipos de su medio (Vázquez, 2023).

4.3 Mundo relacional

Desde la perspectiva del mundo relacional, las interacciones humanas constituyen el eje central que configura la experiencia infantil. Las relaciones en la infancia están determinadas por estructuras presentes en la vida cotidiana, como las jerarquías familiares, la autoridad escolar, las diferencias de género, las clases sociales y la distinción entre lo campesino y lo urbano. Estas relaciones, estructuradas desde la cultura, establecen los límites y posibilidades de interacción para los niños y niñas, influyendo en su manera de socializar, negociar su autonomía y construir su identidad. En este marco, la adquisición de capacidades sociales y patrones conductuales se entrelaza con la forma en que los infantes comprenden y asumen su lugar dentro de un entramado social marcado por desigualdades, libertades restringidas y normas implícitas.

Las emociones, en este contexto relacional, emergen como componentes que median y expresan estas interacciones. Las relaciones deben ser analizadas desde la interacción con las estructuras sociales que modelan la manera en que los niños experimentan, interpretan y responden a su entorno. Al mismo tiempo, estas estructuras relacionales atraviesan la expresión y percepción emocional de los niños y niñas. La teoría de Parsons (1990, citado en Amador y García, 2021) subraya que estas dinámicas relacionales pueden variar según la clase social, el género y la etnia, evidenciando la complejidad del desarrollo desde una perspectiva que considera las interacciones sociales.

Las relaciones humanas son fundamentales en la experiencia infantil y desempeñan un papel crucial en la construcción de la subjetividad y en la forma de habitar el mundo. Aunque las emociones pueden ser experiencias internas y subjetivas, están fundamentalmente constituidas por componentes relacionales que se refieren a las interacciones con los objetos y personas del entorno.

Ahmed (2015) argumenta que "Las emociones son relacionales: involucran reacciones o relaciones de 'acercamiento' o 'alejamiento' con respecto a dichos objetos" (p.30).

Las relaciones comportan razonamientos, percepciones, valoraciones y conceptos que se construyen en un ambiente. Estas interacciones pueden manifestarse en forma de acercamiento o alejamiento. Por ejemplo, si en una relación se experimenta vinculación afectiva positiva hacia alguien, es probable que se produzca un acercamiento a esa persona para expresar disposición al encuentro, pero también puede suceder lo contrario, generando distanciamiento. Por otro lado, si en el vínculo se experimenta tensión o rechazo hacia algo, es probable que se produzca alejamiento de ese objeto o situación, o bien, que se preparen estrategias para enfrentar esa situación.

En el contexto rural, las relaciones humanas suelen caracterizarse por ser más cercanas y estrechas debido a la menor densidad poblacional y a prácticas comunitarias culturales ancestrales que funcionan como una familia ampliada, más allá de la familia moderna o nuclear. Esto puede facilitar la formación de vínculos profundos entre los habitantes de la comunidad rural. El mundo relacional caracterizado por solidaridad, amistad y pertenencia resulta especialmente significativo en este contexto, ya que las personas se conocen entre sí y se apoyan mutuamente en diferentes aspectos de la vida. Las celebraciones comunitarias, las tradiciones arraigadas y las actividades colectivas generan experiencias compartidas que pueden fortalecer los lazos relacionales en la zona rural.

Del mismo modo, cuando se habla de las relaciones de manera inherente, se refiere también a la sociedad en la cual tienen lugar estas interacciones. Marín y Saldarriaga (2019) concluyen que:

Quando se habla de emociones, no solamente se está hablando de reacciones frente a algo que produce un cierto afecto o desafecto; se está hablando de formas de respuesta intersubjetivas en la sociedad que de alguna manera son generadas también por la sociedad, por los contextos. Por lo tanto, cuando se plantean preguntas sobre emociones, sus respuestas no se pueden quedar solamente en el plano descriptivo, sino que es necesario socavar y leer en profundidad. (p.44)

Las relaciones en la zona rural son altamente dinámicas, no son estáticas, sino que están sujetas a cambios y fluctuaciones. En este contexto, las formas de relacionamiento se entrelazan estrechamente con el entorno educativo y la dinámica poblacional. Estas relaciones son inherentemente situadas, reflejando el tejido social arraigado entre los pobladores. En entornos educativos rurales, las circunstancias individuales y colectivas se ven afectadas por múltiples

factores; entre los más comunes figuran los cambios económicos por afectaciones en los cultivos, el conflicto armado, los procesos de urbanización y globalización, que pueden terminar afectando la disponibilidad de recursos e influyendo en la forma en que las personas se vinculan y expresan sus modos de estar con otros.

Interpretar estas nuevas y diversas realidades que atraviesan y promueven el cambio del orden social y cultural puede ser posible a través de la hermenéutica como perspectiva epistemológica. Esto guiará el proceso de investigación y facilitará el análisis de los modos de relacionamiento, el afianzamiento de la identidad personal y la consolidación de las interacciones sociales de los niños y las niñas en reciprocidad con las peculiaridades de sus territorios y el legado histórico de sus comunidades.

Las interacciones entre los niños y niñas en edad preescolar están mediadas por el bagaje cultural, el sistema de creencias y la personalidad que han consolidado en el trato cotidiano y directo con su primer grupo, la familia. Al llegar a la escuela, estos establecen diferentes tipos de relación con sus compañeros de aula de acuerdo con el nivel de afinidad y a las situaciones que tienen lugar en el entorno escolar. Por lo anterior, se optó por retomar a Carlos Giménez Romero y la conceptualización que hizo en los *Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, en el artículo *Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis*, sobre los términos "convivencia, coexistencia y hostilidad", porque son conceptos centrales que configuran las realidades relacionales de cualquier contexto.

4.3.1 Convivencia

La convivencia se define como la capacidad de diferentes grupos humanos de vivir y relacionarse en un mismo espacio, promoviendo el intercambio y la colaboración. Este concepto se presenta como un fenómeno histórico que ha existido desde tiempos antiguos, donde la necesidad de sobrevivir llevó a los grupos humanos a establecer acuerdos y relaciones de cooperación, como el intercambio de recursos y la defensa mutua. Según Pérez (2020, p.4, citado por Giménez, 2005), la convivencia es una interacción que se construye con el otro, un proceso de aprendizaje y por consiguiente de cambios constantes en el que se parte de unas normas comunes y de valores colectivos (la tolerancia, la solidaridad, el respeto y la responsabilidad) que permiten reconocer y apreciar las diferencias, pero también identificar aquello en lo que se converge y posibilita la regulación del conflicto en la comunidad.

La convivencia supone entonces vivir en armonía con los demás a través de vínculos de reciprocidad y cooperación activa entre los sujetos, ya que, más allá del espacio en común, se comparten intereses y se practican una serie de normas que los identifican como pertenecientes a la comunidad.

Aunque la convivencia pudiera parecer una construcción ideal exenta del conflicto, este prevalece en todas las sociedades porque es inherente al ser humano. Sin embargo, Giménez Romero destaca que, en entornos pacíficos, por medio de la comunicación y la puesta en marcha de procedimientos como la conciliación, se previenen y superan las desavenencias. Resulta importante entonces que las personas asuman una actitud de respeto por las diferencias, en el cual las divergencias no se tornan problemáticas, sino que activan un sistema de tolerancia y no agresión que posibilita el trabajo común, acatando las normas preestablecidas para generar un ambiente que favorezca la libertad, la igualdad y el buen trato a todos los integrantes de la comunidad.

De este modo, la convivencia implica un proceso de aprendizaje y construcción social que trasciende la mera interacción entre individuos. Además, la convivencia no es innata, sino que se desarrolla a través de relaciones interpersonales fundamentadas en valores como el respeto, la equidad y la solidaridad. Se considera un tema de derechos humanos, donde se busca el reconocimiento del otro y la resolución pacífica de conflictos, orientándose hacia el bienestar común y el desarrollo humano y social (Durán, 2020, p.27).

En contextos educativos, la convivencia supone un proceso basado en las interacciones cotidianas y académicas, donde el conflicto, la norma y la comunicación juegan un papel fundamental en la socialización y el desarrollo de la ciudadanía infantil (Arias et al., 2009, citado en Pupiales, 2020). En igual sentido, se trata de un concepto general aplicable específicamente en los contextos en los que habitan niños, niñas y adolescentes, como el hogar, la escuela y la comunidad, donde establecen relaciones que son esenciales para su desarrollo social (Durán, 2020, p.29).

4.3.2 Coexistencia

Hablar de coexistencia remite a la idea de existir y coincidir en el tiempo. Tiene una connotación particular cuando a la relación entre seres humanos se refiere. En la coexistencia se comparte un espacio sin intención explícita de relación profunda, el interés por el otro es mínimo y se conserva un respeto pasivo por la otredad y sus diferencias siempre y cuando no invada o

altere la existencia propia. Giménez (2005) definió coexistencia como: "Una situación intermedia entre la convivencia y la hostilidad. Como tal colchón o espacio intermedio, la coexistencia tiene 'zonas de frontera' con la convivencia y con la hostilidad y en esas zonas es más difícil distinguir con claridad en qué situación nos encontramos" (p.13).

Se trata de una tensa calma en la que hay interacciones mínimas por consideración entre quienes se perciben diferentes o divergentes, para no romper el equilibrio que permite vivir tranquilamente, sin agresiones, pero también sin intenciones explícitas de inclusión, comunicación profunda e identificación con el grupo mayor.

En la coexistencia las personas no se relacionan de forma activa y se viven bastante separadamente. La relación entre los individuos es de respeto, pero de un respeto más bien pasivo, de dejar hacer, con poco interés por el otro. Se tiene conciencia de que el otro es diferente y se supone que vive en un mundo sociocultural distinto en el que se le deja estar, mientras ninguna de las partes resulte perjudicada. La coexistencia termina siendo una frontera invisible, la incertidumbre de un paso que hace la diferencia entre la calma o el conflicto. Se trata del tiempo y el espacio que se comparte por circunstancia, que puede pasar desapercibido porque la tendencia es mantener distancia con lo divergente, sin intencionalidad de conocer al otro ni compartir profundamente con él.

Además, la coexistencia puede ser entendida desde diversas disciplinas, incluyendo la biología, donde se puede observar cómo las sociedades se adaptan y coexisten a pesar de las adversidades (Pérez, 2020, p.14). Al respecto, Yáñez (2019) señala que la coexistencia puede observarse como un proceso que implica la adaptación conductual individual en un entorno social que puede ser percibido como hostil o excluyente. Se describe como un accionar que responde a las exigencias de sobrevivencia y adaptación social, donde se privilegian los intereses subjetivos y se establece una distancia con los demás (p.6).

4.3.3 Hostilidad

Se describe la hostilidad como una actitud negativa hacia los demás, que se manifiesta a través de la enemistad, la denigración y el rencor. Esta implica la devaluación de los motivos y valores de los demás, así como la expectativa de que las divergencias son causales de oposición, distanciamiento e incompatibilidad. De acuerdo con Kaufmann (1970, citado en Castro, 2020), es una aptitud nociva, relacionada con la intención de imponer la ideología propia sobre las

diferencias y particularidades de la otredad, incluso si eso requiere utilizar la fuerza y la coerción de la otra persona, lo que puede manifestarse a través de actitudes de desprecio, humillación o disgusto hacia los demás.

Así pues, la hostilidad quebranta la armonía que procuran la convivencia y la coexistencia, e instaura en la realidad de las comunidades que la padecen un estado de contienda permanente, una animosidad que puede escalar en agresiones hasta llegar al maltrato físico. Son estos ambientes hostiles en los que la violencia puede tornarse cotidiana, porque prima la competencia sobre la cooperación. Giménez y Romero (2005), sobre las relaciones interpersonales en la hostilidad, destacaron: "En las relaciones humanas tiene una alta incidencia la desconfianza generalizada, la evitación física, el enfrentamiento personal o colectivo, la pelea, la culpabilización del otro (con mecanismos de chivo expiatorio o cabeza de turco). En los peores momentos, la hostilidad no es solo no verbal y verbal, sino física" (p.17).

La constante aquí es el conflicto, la discriminación, la exclusión. Pueden presentarse descalificaciones, desconfianzas, rechazos, insultos. De este modo, según Giménez (2005), "No hay paz social, ni siquiera una paz pasiva, de escasos incidentes". Por lo tanto, puede haber dificultades para el diálogo y limitaciones en las herramientas para regular y solucionar los problemas. La tensión tiene ciclos de menor o mayor intensidad, pero no desaparece, y los copartícipes no siempre asumen la misma actitud, por lo que la hostilidad puede también desencadenar en acciones de resistencia que consoliden procesos emancipatorios.

En igual sentido, la hostilidad se ha descrito como un contexto que se caracteriza por la presencia de alteraciones en el clima socioemocional de la familia y patrones de cuidado inconsistentes hacia los niños, niñas y adolescentes. Este entorno hostil puede influir negativamente en el desarrollo emocional y social de los menores, generando un ambiente donde las interacciones afectivas son predominantemente negativas (Mariño et al., 2019).

Al respecto, Pineda et al. (2019) exponen que la hostilidad se caracteriza por un deseo de oponerse a los demás y, en algunos casos, de causarles daño. Esta actitud se considera dependiente de los aprendizajes sociales y se basa en un estilo atribucional que percibe amenazas y malevolencia en los demás (p.230). Así mismo, se ha establecido que, como estado emocional, puede influir en el desarrollo de habilidades sociales y de inteligencia emocional, dificultando el manejo de emociones como el enojo y la empatía (Orozco, 2021; Díaz et al., 2023). No obstante,

la actitud hostil puede plantear también el reconocimiento de una inconformidad, el rechazo ante la injusticia o la reclamación del acceso a un derecho. Cualquiera que sea el caso, puede denotar que un comportamiento defensivo es a veces una vía de expresión para exigir un trato digno y justo.



Figura 5. Dibujo realizado por N4.IEMV

5. Metodología

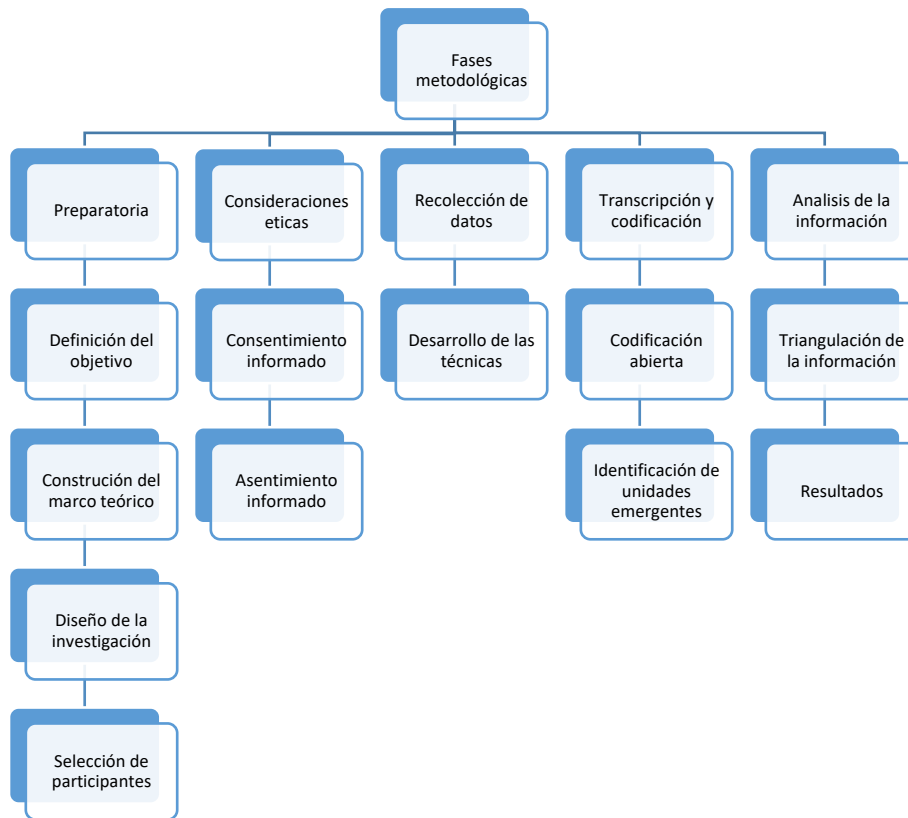


Figura 6. Mapa fases metodológica

5.1 Fase preparatoria

La investigación adoptó un enfoque cualitativo fundamentado en una perspectiva epistemológica hermenéutica y fenomenológica para interpretar el papel de las emociones y las relaciones en las infancias de contextos preescolares rurales y rururbanos. Esta elección se justificó por la naturaleza interpretativa del fenómeno estudiado, donde la comprensión de las experiencias emocionales infantiles requería aproximaciones que privilegiaran el significado que los actores sociales otorgan a sus vivencias. Como menciona Sánchez (2005), en la investigación cualitativa "la conjunción de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado de los actores, el investigador se involucra personalmente en el proceso de acopio, por ende, es parte del instrumento de recolección" (p. 4), lo que implica que

su objetivo no es definir la distribución de variables, sino establecer las relaciones y los significados del objeto de estudio.

La fenomenología permitió abordar al ser humano como un ente actuante que interactúa orgánicamente con su entorno. Según Valle & King (1978, como se citó en Creswell, 2017), "la fenomenología existencial como algo ideal para considerar el ser humano a través de su existencia como un fenómeno actuante, de sentimientos y pensamientos, en estos momentos en que se podría fusionar en una relación orgánica con nosotros" (p. 188). Como explica Creswell (2017), "el foco de una fenomenología es la comprensión de un concepto o un fenómeno" (p. 30). Por su parte, la hermenéutica, entendida como teoría de la interpretación, constituye según Planella (2005) "la forma constitutiva de ser del hombre en el mundo y que esta forma de estar en el mundo es la que posibilita la misma interpretación" (p. 4). El diseño se delimitó en dos instituciones educativas: la Institución Educativa Monteverde (sede Brisas del Mar) en el corregimiento el Tres y la Institución Educativa Currulao (sede Carlos Cervelio Mosquera) en el corregimiento de Currulao, ambas situadas en el distrito de Turbo, Antioquia, lo que permitió explorar tanto contextos rurales como rururbanos.

Selección de participantes

El proceso de selección de participantes se desarrolló con rigurosidad metodológica, iniciando con un análisis exhaustivo del contexto sociofamiliar y cultural de las comunidades circundantes a las instituciones educativas. Este análisis permitió comprender las características demográficas, socioeconómicas y culturales de las comunidades a las que sirven estas instituciones, identificando elementos clave que podrían influir en el mundo relacional y emocional de los niños y niñas de preescolar (Escobar, 2019). Los criterios establecidos incluyeron: representatividad demográfica y socioeconómica que reflejara la diversidad de las comunidades considerando ubicación geográfica, nivel socioeconómico, estructura familiar y diversidad cultural; relevancia para el estudio, seleccionando participantes cuyas experiencias fueran pertinentes para comprender el mundo relacional y emocional infantil; y voluntariedad de participación, respetando las normativas éticas de investigación.

De este modo, los participantes que integraron el grupo a investigar fueron 8 niños y niñas de grado transición (cuatro por institución), sus padres de familia o cuidadores, y docentes de

ambas instituciones. Esta configuración permitió garantizar un equilibrio entre profundidad y amplitud, asegurando una representación significativa que posibilitara una comprensión integral y holística del fenómeno estudiado sin comprometer la calidad del análisis cualitativo.

Para garantizar la confidencialidad y facilitar el análisis, se implementó un sistema de codificación alfanumérica:

- **N:** Niño o niña participante (seguido de número secuencial)
- **IEM:** Institución Educativa Monte Verde
- **IEC:** Institución Educativa Currulao

Ejemplos: N1.IEMV (Niño/a 1, Institución Educativa Monte Verde), N3.IEC (Niño/a 3, Institución Educativa Currulao).

5.2 Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló bajo estricto cumplimiento de los principios éticos fundamentales que rigen la investigación con seres humanos, particularmente cuando se trabaja con poblaciones en condiciones de vulnerabilidad como son las infancias en contextos rurales y rururbanos. El diseño metodológico y su implementación se orientaron por los principios de respeto a la dignidad humana, beneficencia, no maleficencia, justicia y autonomía, tal como lo establecen las normativas nacionales e internacionales en materia de ética de la investigación.

Consentimiento y asentimiento informado

Se implementó un proceso riguroso de consentimiento y asentimiento informado que garantizó la participación voluntaria de todos los actores involucrados. Se solicitó autorización formal a las directivas de las instituciones educativas participantes (I.E. Monte Verde e I.E. Currulao), explicando detalladamente los objetivos de la investigación, las técnicas a implementar y los mecanismos de protección de datos. Posteriormente, se realizaron reuniones informativas con las familias de los niños y niñas de grado transición, donde se presentó el proyecto en lenguaje claro y accesible, explicando que la participación era completamente voluntaria, sin repercusiones sobre la situación académica de los estudiantes, y que podían retirarse en cualquier momento.

Los padres, madres o acudientes que voluntariamente aceptaron que sus hijos e hijas participaran firmaron el formato de consentimiento informado, documento que especificaba: objetivos del estudio, técnicas a implementar, duración de las actividades, mecanismos de confidencialidad, riesgos mínimos, beneficios potenciales, uso de la información y datos de contacto del investigador responsable. Adicionalmente, reconociendo a los niños y niñas como sujetos de derechos con capacidad de expresar su voluntad, se implementó un proceso de asentimiento informado adaptado a su nivel de comprensión mediante lenguaje sencillo y recursos visuales. El asentimiento infantil fue registrado verbalmente y documentado, respetando las decisiones de quienes manifestaron no desear participar.

Confidencialidad y protección de datos

Se implementaron múltiples mecanismos para garantizar la confidencialidad de la información y la protección de la identidad de los participantes. Todos los datos fueron codificados mediante un sistema alfanumérico (N1.IEMV, N2.IEC, etc.) que imposibilita la identificación de los participantes. Los nombres reales fueron reemplazados por códigos que solo el investigador puede vincular con identidades específicas mediante una base de datos encriptada bajo custodia exclusiva del responsable del estudio.

Las fichas de observación, matrices de análisis y cualquier material empírico se almacenaron en dispositivos digitales protegidos con contraseñas robustas, con acceso restringido únicamente al investigador responsable. En ningún documento derivado de esta investigación aparecen nombres reales, fotografías identificables o información que permita identificación directa o indirecta de los participantes. Las instituciones educativas son referidas mediante seudónimos (Monte Verde y Currulao) para proteger también su identidad institucional.

Minimización de riesgos y maximización de beneficios

Esta investigación fue catalogada como de riesgo mínimo, implementándose estrategias específicas para prevenir cualquier malestar emocional. Las técnicas se diseñaron como actividades lúdicas y participativas que resultaran placenteras y significativas para los niños y niñas, evitando interrogatorios invasivos o exposición forzada de experiencias traumáticas. Durante la implementación, el investigador mantuvo actitud de escucha respetuosa y

contención emocional, especialmente cuando emergieron relatos de violencia o carencias, sin presionar a los participantes para compartir experiencias que no desearan verbalizar.

Cuando se identificaron situaciones de posible vulneración de derechos (violencia física severa, abandono, negligencia grave), se activaron informo a las docentes de aula para que iniciara los protocolos institucionales correspondientes, con las autoridades escolares pertinentes, en cumplimiento de la obligación legal y ética de proteger la integridad de los niños y niñas. Entre los beneficios potenciales se encuentran: oportunidad de reflexionar sobre emociones y relaciones en espacios de escucha y validación; fortalecimiento de capacidad expresiva mediante técnicas creativas; visibilización de sus perspectivas; y contribución a políticas educativas y sociales pertinentes.

Respeto por la vulnerabilidad y consideraciones especiales

La investigación reconoció explícitamente la condición de vulnerabilidad de los participantes, derivada de su condición de niños y niñas, su pertenencia a contextos rurales y rururbanos con limitado acceso a servicios básicos, y las condiciones de pobreza material. Esta vulnerabilidad exigió cuidados éticos especiales durante todo el proceso. Se evitó cualquier forma de instrumentalización de los participantes o uso sensacionalista de sus experiencias de sufrimiento. El análisis buscó comprender estas realidades en su complejidad, evitando tanto la romantización de la pobreza rural como la victimización que niega agencia a los niños y niñas.

Se tuvo especial cuidado en no generar expectativas desproporcionadas sobre beneficios materiales o institucionales. El investigador mantuvo una actitud reflexiva sobre las relaciones de poder inherentes a la investigación académica, reconociendo explícitamente las asimetrías derivadas de diferencias de edad, formación académica y posición social. Esta conciencia orientó prácticas de escucha respetuosa, validación de las voces infantiles y compromiso con la representación fidedigna de sus experiencias.

Devolución de resultados y compromiso con las comunidades

Como parte del compromiso ético con las comunidades participantes, se prevé la devolución de resultados en formatos accesibles y pertinentes. Se realizarán reuniones con directivas y docentes de las instituciones educativas para compartir hallazgos y recomendaciones pedagógicas, facilitando la apropiación del conocimiento para la mejora de

las prácticas educativas. Igualmente, se prevén espacios de socialización con las familias participantes, donde se compartirán los resultados generales y se discutirán colectivamente las implicaciones para el bienestar de las infancias. Los productos académicos derivados serán compartidos con las instituciones participantes, contribuyendo a la documentación de experiencias educativas rurales y rururbanas frecuentemente invisibilizadas.

Declaración de conflictos de interés

El investigador declara no tener conflictos de interés económicos, institucionales o personales que pudieran comprometer la objetividad del estudio o el bienestar de los participantes. La investigación se orientó exclusivamente por el interés legítimo de generar conocimiento científico sobre las experiencias emocionales y relacionales de las infancias rurales y rururbanas.

El cumplimiento de estas consideraciones éticas constituyó un compromiso sustantivo con la dignidad, los derechos y el bienestar de los niños, niñas y comunidades que generosamente compartieron sus experiencias, permitiendo que esta investigación contribuyera a la comprensión de los mundos emocionales y relacionales de las infancias en contextos rurales y rururbanos del distrito de Turbo, Antioquia.

5.3 Recolección de los datos

Para obtener un panorama amplio y profundo del fenómeno estudiado, se implementaron múltiples técnicas interactivas y tradicionales que facilitaron la expresión emocional infantil desde diversas modalidades. Como afirman Bonilla et al. (2005, citado en Ibargüen, 2023), "el límite de conocimiento humano es proporcional a los instrumentos con que contamos para percibir la realidad" (p. 50), por lo que la selección y diseño de los instrumentos resultó fundamental para capturar las complejidades del mundo emocional infantil.

Técnicas

La entrevista semiestructurada se constituyó como técnica central del proceso investigativo. Según Hernández Sampieri (2014), esta técnica "consiste en el desarrollo de una conversación entre el investigador, el sujeto o la población investigada y tiene por objetivo obtener la mayor información posible para reconocer el significado atribuido por los investigados al tema en estudio" (p. 403). Se aplicó a niños, niñas, padres de familia y docentes, adoptando un enfoque flexible que

permitió adaptarse espontáneamente a situaciones relevantes emergentes durante los encuentros. Esta técnica requirió perspicacia, recursividad y agilidad mental por parte de las investigadoras, quienes no trabajaron con cuestionarios preparados previamente, sino que estuvieron expectantes para cuando surgiera una situación relevante, haciendo las preguntas pertinentes para que niños y niñas expresaran sus emociones con respecto a experiencias vividas tanto en el aula de clase como en su contexto inmediato. Los diálogos fueron registrados en notas de campo para su posterior transcripción y análisis.

La colcha de retazos, como técnica interactiva centró su objetivo en lograr que los participantes identificaran, representaran y socializaran los sentimientos, las emociones y las sensaciones que suscitan situaciones de la vida cotidiana. Esta técnica permitió la exteriorización de aquellos aspectos significativos desde realidades particulares, posibilitando además la construcción de una historia colectiva que da cuenta del sentido de las interacciones sociales. Los participantes usaron su creatividad al plasmar a través de dibujos aquellas situaciones que los hacen experimentar determinadas emociones y lo que sienten al vivenciarlas. El proceso fue guiado mediante la retroalimentación de un encuentro anterior con la observación del cuento "El monstruo de colores" de Anna Llenas, con el que se pretendió traer a la memoria la definición y las sensaciones experimentadas ante determinadas emociones (alegría, rabia, tristeza, miedo, calma, sorpresa). La colcha propició un diálogo ameno en el que, por medio de preguntas dirigidas, se reflexionó sobre aquellas situaciones en las que hubo similitudes o diferencias frente a las emociones y la manera en que estas consolidan sus modos de relacionamiento.

La cartografía corporal implicó la utilización de siluetas corporales para representar visualmente las experiencias, emociones, sentimientos y relaciones de los participantes en su cuerpo. Como menciona Sara Ahmed (2015) en "La política cultural de las emociones", esta aproximación destaca cómo las emociones y las relaciones pueden ser mapeadas para entender cómo se configuran y se influyen mutuamente en el espacio social. Esta técnica facilitó una comprensión más profunda de las interacciones y emociones de los participantes, promoviendo una autoexpresión creativa y reflexiva, permitiendo identificar patrones y conexiones que podrían no ser evidentes de otra manera. Por medio de la silueta humana, las investigadoras, a través del diálogo y el dibujo, captaron las percepciones de los niños sobre situaciones cotidianas, lo que permitió identificar cómo estas influyen en sus emociones y relaciones.

Las tarjetas de emociones constituyen una técnica interactiva diseñada por las investigadoras que consta de tarjetas con imágenes de niños y niñas que, a través de su expresión facial y corporal, manifiestan diversas emociones. El objetivo consistió en que el niño lograra identificar, seleccionar, contextualizar y verbalizar la emoción experimentada por el niño o la niña representado en la imagen, relacionándola con situaciones hipotéticas sobre el suceso que considerara llevó a los niños a ese estado emocional. Esto permitió al participante rememorar y comentar situaciones ya vividas, dando cuenta de las emociones experimentadas. El desarrollo de esta técnica estuvo mediado por el diálogo y fue grabado en audio para el posterior análisis de la información.

La caja de emociones es una técnica construida por las investigadoras con el propósito principal de que el niño y la niña pudieran relacionar la concepción que tienen sobre las emociones con determinados objetos, acorde a sus texturas y a los recuerdos que estos pueden evocar al palparlos. Para el desarrollo de esta técnica se llenó una caja con objetos misteriosos que el niño asoció con sensaciones y, posteriormente, con las emociones evocadas en experiencias pasadas. La intención principal fue que los participantes relacionaran la concepción que tienen de las emociones básicas con objetos de acuerdo con sus texturas y los recuerdos sensoriales que estos pudieran despertar, permitiendo una conexión entre la experiencia sensorial y la memoria emocional.

Adicionalmente, se realizaron observaciones participantes en el entorno escolar para capturar las interacciones y expresiones emocionales de los infantes, consignadas en notas de campo detalladas que proporcionaron un panorama amplio para generar reflexiones educativas. Se complementó la recolección con cuestionarios digitales diseñados en Google Formulario para recopilar y analizar de manera eficiente información demográfica, educativa, de acceso a recursos, sociofamiliar y cultural. Esta funcionalidad permitió tener la información recopilada en la nube y disponible para consultar durante el proceso de análisis.

5.4 Transcripción y codificación

Una vez recopilada la información a través de las diversas técnicas implementadas, se procedió a la transcripción literal de todas las grabaciones de audio provenientes de las entrevistas semiestructuradas y las sesiones interactivas con las tarjetas de emociones y la caja de emociones. Este proceso incluyó no solamente las palabras expresadas por los participantes, sino también

anotaciones sobre pausas, tonos de voz, risas y otras expresiones paralingüísticas significativas para la comprensión del contenido emocional.

Las notas de campo derivadas de las observaciones participantes y de las técnicas tradicionales e interactivas fueron sistematizadas e integradas al corpus de datos, incluyendo descripciones detalladas de los dibujos, las representaciones corporales y las interacciones observadas. La codificación inicial se desarrolló mediante lecturas reiteradas del material transcrito, identificando unidades de significado relacionadas con las emociones infantiles, los modos de relacionamiento, las dinámicas sociofamiliares y las particularidades contextuales. Se empleó el análisis de contenido como estrategia principal, generando códigos emergentes que capturaran las experiencias, percepciones y expresiones emocionales de los niños y niñas, organizando la información en categorías tentativas alineadas con las categorías establecidas: la configuración sociofamiliar y cultural de las relaciones infantiles, y la interpretación de las emociones vividas en contextos preescolares rurales y rururbanos.

Codificación Abierta

Siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2014), se realizó una codificación abierta donde se identificaron unidades de significado relevantes en los relatos, expresiones y manifestaciones de los participantes. Este proceso implicó una lectura sistemática y repetida del material recopilado, identificando segmentos de datos que expresaran ideas, conceptos o experiencias relacionadas con el mundo emocional y relacional infantil.

Durante esta fase emergieron códigos descriptivos directamente vinculados con las expresiones de niños y niñas, tales como:

- Llanto por exclusión
- Miedo somatizado
- Alegría por reconocimiento docente
- Compartir alimentos como ritual
- Temor a la oscuridad
- Violencia física en el hogar
- Compasión ante el sufrimiento del otro
- Vergüenza por carencias materiales

- Asco protector
- Indignación ante injusticias

Identificación de unidades emergentes de análisis

La codificación selectiva permitió integrar los códigos descriptivos emergentes en torno a unidades analíticas centrales que capturan los fenómenos nucleares de la investigación. En esta fase se identificaron las unidades emergentes que constituyen los hallazgos principales del estudio.

A continuación, se presentan las unidades emergentes que surgieron del análisis sistemático de los datos, organizadas en las dos categorías centrales establecidas: mundo emocional y mundo relacional.

Categoría I: Mundo Emocional

- 1: Emociones como Evaluaciones Cognitivas Situadas
- 2: Somatización Emocional y Corporalidad Infantil
- 3: Ambivalencia Emocional y Aprendizajes Adaptativos
- 4: Emociones Complejas y Desarrollo Moral Temprano

Categoría II: Mundo Relacional

- 5: Tipologías Relacionales Fluidas
- 6: Inclusión/Exclusión como Eje Emocional Central
- 7: Violencia Normalizada y Sufrimiento Encarnado
- 8: Escuela como Espacio Ambivalente
- 9: Territorio y Naturaleza como Dimensión Constitutiva
- 10: Familia como Origen Ambivalente de Aprendizajes Emocionales

5.5 Análisis de la información

El análisis profundo se desarrolló desde una perspectiva hermenéutica que privilegió la interpretación de los significados atribuidos por los participantes a sus experiencias emocionales y relacionales. Los códigos descriptivos de la fase inicial fueron agrupados en unidades emergentes más amplias mediante un proceso inductivo que buscó identificar patrones, temáticas recurrentes y relaciones significativas presentes en el material empírico. Como señalan Habermas (1982) y Vasco (1989, citados en Marín y Saldarriaga, 2019), "la comprensión de las subjetividades y de las emociones deriva directamente de la concepción de sociedad, de lo que se aborda en la

investigación de emociones y subjetividad en las infancias" (p. 34), lo que resultó esencial para contextualizar las experiencias emocionales y subjetivas de los niños, permitiendo una comprensión más completa y enriquecedora de la complejidad de las emociones infantiles.

Se implementó una triangulación de fuentes, contrastando la información proveniente de los registros generados mediante técnicas participativas implementadas con niños y niñas (cartografías corporales, tarjetas de emociones y caja de emociones); fichas de observación analítica que documentaron situaciones significativas ocurridas espontáneamente en el contexto escolar; y conversaciones informales sostenidas durante el trabajo de campo. Toda esta información fue sistematizada en matrices de hallazgos organizadas por institución educativa (Monte Verde en contexto rural, Currulao en contexto rururbano), técnica aplicada, estudiante participante, expresiones literales y comentarios interpretativos iniciales del investigador, lo cual fortaleció la validez y confiabilidad de los hallazgos. El análisis consideró las dimensiones contextuales de las dinámicas sociofamiliares, culturales e históricas que influyen en las emociones infantiles, reconociendo las particularidades territoriales de los contextos rurales y rururbanos estudiados. Este proceso interpretativo generó comprensiones en profundidad sobre el papel de las emociones en el desarrollo infantil, capturando la complejidad de las vivencias de niños y niñas en reciprocidad con su entorno educativo.

6. Hallazgos

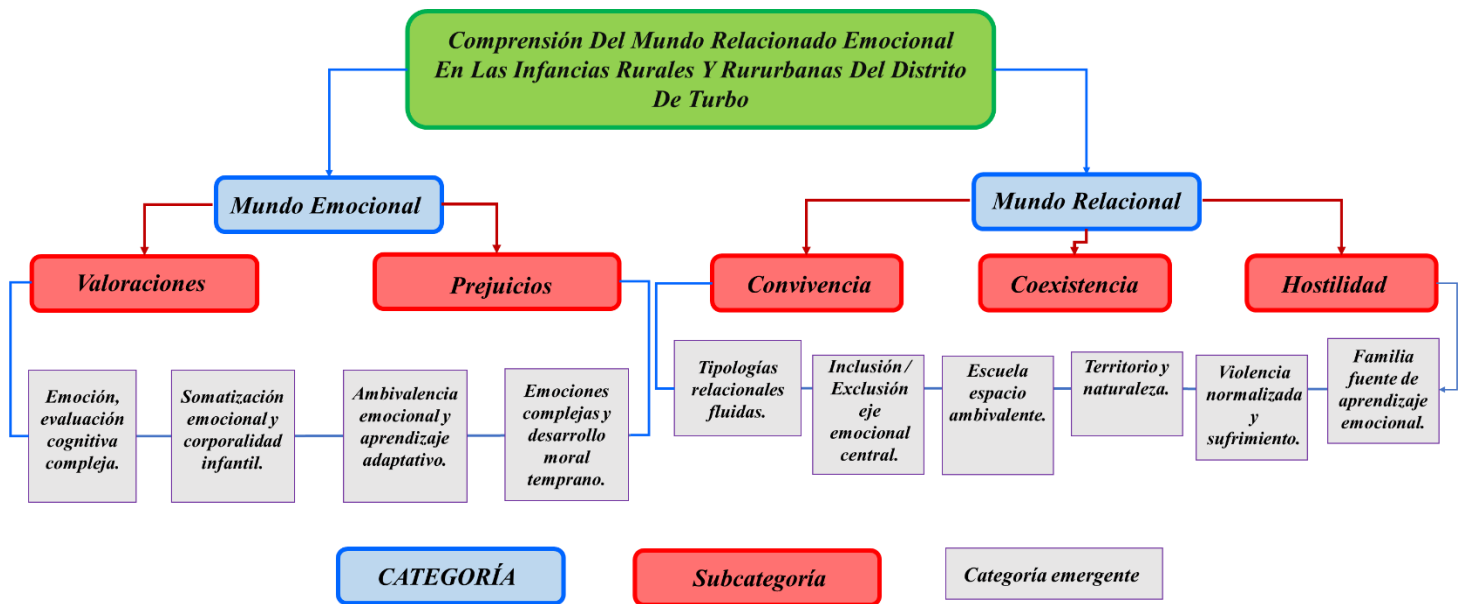


Figura 7. Categorías

El presente capítulo expone los hallazgos derivados del análisis de las experiencias emocionales y relacionales de niños y niñas de grado transición en contextos rurales y rururbanos. La información presentada responde a los objetivos de investigación planteados, buscando comprender cómo las infancias construyen su mundo emocional en la intersección entre la familia, la escuela y la comunidad, y cómo estas emociones revelan sistemas de valores, prácticas culturales y estructuras relacionales específicas de sus contextos territoriales.

Los hallazgos se organizan en dos grandes secciones complementarias. La primera, "Emociones predominantes en las experiencias cotidianas: expresiones y significados en contextos rurales y rururbanos", identifica y analiza el espectro emocional que caracteriza las vivencias infantiles, explorando cómo estas emociones se expresan corporalmente y adquieren significados particulares en relación con las realidades socioculturales y territoriales que habitan. La segunda sección, "Interpretación teórica de las relaciones sociofamiliares y culturales en contextos rurales y rururbanos", sistematiza los aspectos sociofamiliares y culturales identificados en los relatos infantiles y los contrasta con los marcos teóricos que orientan esta investigación, particularmente

las propuestas de Martha Nussbaum sobre las emociones como evaluaciones cognitivas, la tipología relacional de Carlos Giménez y las perspectivas comunitarias del desarrollo infantil.

Esta estructura permite no solo documentar las experiencias emocionales infantiles sino comprender cómo estas se configuran como evaluaciones complejas sobre las condiciones que posibilitan u obstaculizan su florecimiento en entornos rurales y rururbanos marcados por ambivalencias entre cuidado y vulnerabilidad, inclusión y exclusión, solidaridad y violencia. Las voces de niños y niñas participantes constituyen el hilo conductor que atraviesa todo el análisis, evidenciando la riqueza interpretativa de sus relatos y su capacidad para revelar las dinámicas relacionales y emocionales que configuran sus mundos de vida.

6.1. Emociones predominantes en las experiencias cotidianas: expresiones y significados en contextos rurales y rururbanos

6.1.1 Identificación de emociones predominantes

El análisis de los hallazgos permitió la identificación de un espectro emocional amplio y matizado en las experiencias cotidianas de niños y niñas de contextos rurales y rururbanos. Entre las emociones básicas predominantes se destacan: la tristeza, asociada fundamentalmente a la exclusión social y las carencias materiales; la alegría, vinculada al reconocimiento escolar y la pertenencia grupal; el miedo, relacionado con el abandono, la soledad y el castigo; la ira, manifestada ante situaciones de injusticia, despojo e invalidación; el asco, operando como mecanismo protector ante amenazas percibidas; y la sorpresa, expresada ante acontecimientos inesperados que refuerzan vínculos afectivos.

Sin embargo, más allá de estas emociones primarias, emergen con notable frecuencia emociones cognitivamente más complejas como la compasión ante el sufrimiento ajeno, la vergüenza derivada de la exposición de carencias ante los pares, la indignación frente a tratos abusivos, la gratitud por gestos de cuidado y reconocimiento, el orgullo asociado a logros académicos y deportivos, y la esperanza proyectada hacia experiencias futuras valoradas positivamente. Esta diversidad emocional revela que las infancias rurales y rururbanas desarrollan repertorios evaluativos sofisticados que trascienden las categorías emocionales básicas, evidenciando capacidades de juicio moral y reflexión sobre sus entornos relacionales.

6.1.2. Expresiones corporales y significados contextuales de las emociones básicas

La tristeza: Entre el reclamo y la autoexclusión

La tristeza se manifiesta primordialmente a través del llanto, pero adquiere matices diferenciados según su origen. Expresiones como N1.IEM: *"Lloro cuando mis amigos no quieren jugar conmigo"* permiten identificar cuándo esta deriva de la exclusión en el juego, porque el llanto funciona como reclamo de pertenencia y reconocimiento entre pares, expresando la urgencia de ser incluido en las actividades que definen la sociabilidad infantil. Pero también emergen tristezas ante carencias que propician autoexclusión y vergüenza, evidenciando cómo las carencias materiales se traducen en aislamiento social autoimpuesto para evitar señalamientos, como se percibe en el comentario de N3.IEC: *"Lloro, porque no llevo merienda para compartir"*.

Esta diferenciación revela que la tristeza no es una emoción homogénea sino una evaluación contextual que responde tanto a la exclusión impuesta como a la anticipación del juicio social sobre la carencia, Nussbaum afirma que: En la aflicción, se conciben los objetos o personas importantes como perdidos; (p.50) en este caso la pérdida obedece a la exclusión prevista ante la carencia, a la no pertenencia del grupo o la imposibilidad de seguir el paso a las actividades escolares como plantea el relato de N4.IEMV: *"Siento miedo y tristeza si no hago las tareas en clase, me siento sola"* evidencia además cómo la tristeza se vincula con el temor anticipatorio al castigo y al señalamiento por incumplimiento académico, revelando la articulación entre emociones y sistemas de control disciplinario que trascienden el espacio escolar.

6.1.3 El miedo: Somatización de la desprotección

El miedo, por su parte, no solo se verbaliza, sino que se somatiza de manera intensa, un miedo que de acuerdo con Nussbaum (2008), "afirma que hay peligro cerca. Si esta emoción es correcta, el mundo en este momento encierra peligro" (p.71). Comentarios como N2.IEMV: *"Cuando mi mamá me deja solo, me da miedo en mi estómago"* y N1.IEMV: *"Mi corazón se pone chiquito, cuando tengo pesadillas"* revelan cómo el temor percibido por el abandono materno, la oscuridad, los castigos físicos y animales en espacios solitarios se inscriben en el cuerpo infantil como experiencias de peligro ante la sensación de desprotección profunda.

La somatización del miedo evidencia que esta emoción no es meramente cognitiva sino una experiencia encarnada que compromete la integridad corporal del niño o niña, manifestando la vulnerabilidad ante situaciones que escapan a su control y que amenazan su seguridad básica. La localización anatómica específica del miedo (estómago, corazón) revela cómo las emociones se

territorializan en el cuerpo infantil, generando geografías emocionales corporales que expresan evaluaciones sobre la seguridad del entorno.

6.1.4. La ira: Defensa legítima y deseo de inclusión

La ira se expresa tanto en impulsos corporales, como manifiesta N4.IEC: *"mis manos quieren apretar fuerte"*, como en manifestaciones fisiológicas descritas por N2.IEMV: *"mi cara se pone caliente y roja"*. Por un lado, opera como defensa legítima ante vulneraciones de derechos: despojo de pertenencias, gritos, impedimento del descanso. Por otro, emerge como respuesta al deseo insatisfecho de inclusión, expresado en frases como N1.IEMV: *"me da rabia y quiero jugar así no me dejen"*.

Esta ambivalencia demuestra que la ira infantil no es meramente reactiva, sino que constituye una evaluación moral sobre situaciones percibidas como injustas o abusivas, así como una manifestación del deseo legítimo de participación y reconocimiento social. La ira aparece entonces como emoción que defiende la integridad física, emocional y relacional del niño o niña, operando como límite frente a vulneraciones y como motor de reclamo ante exclusiones percibidas como ilegítimas, al respecto Nussbaum (2008) precisa, la ira no es un instinto innato de destrucción: es una reacción frente a la propia situación vital... Es una respuesta adecuada a la injusticia y a los atropellos graves. (p.436)

6.1.5 El asco: Límite protector ante el peligro

En cuanto al asco, Nussbaum (2008) enuncia que "el asco tiene que ver con los límites del cuerpo" (p.235), por ello opera como límite protector, estableciendo fronteras claras entre lo aceptable y lo amenazante. Se manifiesta no solo ante olores corporales que se interpretan como falta de aseo y motivo de exclusión, sino también ante productos de limpieza asociados con experiencias previas de intoxicación. Este segundo escenario es particularmente revelador, porque evidencia cómo el asco incorpora aprendizajes de supervivencia basados en la experiencia directa del peligro.

N3.IEMV verbaliza: *"Los malos olores me dan asco"*, estableciendo un límite claro que protege tanto de amenazas físicas (sustancias tóxicas) como sociales (exclusión por malos olores corporales). El asco no es entonces una simple reacción instintiva sino una evaluación aprendida que protege al niño o niña de situaciones potencialmente dañinas, funcionando como mecanismo adaptativo en contextos donde los riesgos ambientales y relacionales son constantes.

6.1.6 La alegría: Expansión corporal y consolidación relacional

La alegría, en contraste, se experimenta como sensación expansiva, para Nusbaum (2008) es una especie de júbilo etéreo, vertiginoso y fugaz. (P.286) como expresa N2.IEC: *"la siento en todo el cuerpo"*, cuando la docente le entrega una "vitamina" (dulce) como recompensa. Esta expansión contrasta radicalmente con la contracción corporal experimentada en emociones como el miedo, emoción que de acuerdo con Nussbaum (2008) se activa cuando la persona percibe que existen amenazas que pueden afectar seriamente aquello a lo que otorga un valor profundo, incluidos sus vínculos y proyectos más significativos (p. 53). (*"mi corazón se pone chiquito"*), esto revela cómo las emociones se manifiestan mediante dinámicas corporales opuestas: expansión versus contracción.

La alegría adquiere significados profundamente relacionales. El reconocimiento docente mediante felicitaciones o "vitaminas" no solo genera placer momentáneo, sino que fortalece la autoestima y consolida la posición del niño o niña dentro de la jerarquía escolar. Compartir la lonchera con amigos trasciende el acto alimentario para convertirse en ritual de solidaridad que sella vínculos de pertenencia grupal. Jugar con la mascota revela cómo los animales domésticos son incorporados al núcleo afectivo familiar como seres valiosos que proveen compañía y alegría. En todos estos casos, la alegría opera como emoción que expande las posibilidades relacionales del niño o niña, reforzando su sentido de valía y pertenencia.

6.1.7. Emociones complejas: Compasión y vergüenza

Las emociones complejas presentan también expresiones igualmente sofisticadas. En la compasión, Nussbaum (2008) plantea cómo *"la experiencia de sufrimiento, desventura o injusticia del prójimo logra conmovernos"* (p.281). En los participantes se identifica esta emoción en comentarios como N4.IEMV: *"si veo a alguien llorar, quiero ayudarlo"*, y N2.IEMV: *"me da pesar cuando llora un compañero"*, demostrando en niñas y niños la capacidad de empatizar con el sufrimiento ajeno, movilizando respuestas solidarias basadas en el reconocimiento de la vulnerabilidad compartida.

Esta emoción evidencia que los niños y niñas han desarrollado la capacidad de trascender su experiencia individual para conectar afectivamente con el dolor de otros, movilizando acciones de cuidado y acompañamiento. La compasión no es mero sentimiento pasivo, sino que impulsa a

la acción solidaria, revelando el desarrollo temprano de capacidades morales fundamentales para la convivencia.

Por su parte, la vergüenza emerge particularmente ante la exposición pública de las carencias materiales o el incumplimiento de expectativas escolares, funcionando como emoción que regula y protege del juicio de los otros mediante estrategias de ocultamiento o evasión. La vergüenza revela conciencia aguda de las normas sociales y de las consecuencias que tiene su transgresión voluntaria o involuntaria en términos de reputación y aceptación social. Esta emoción opera como mecanismo de control social interiorizado que regula el comportamiento infantil según expectativas comunitarias, incluso cuando estas expectativas resultan inalcanzables debido a limitaciones estructurales, la vergüenza entonces, como plantea Nussbaum (2008) expone la percepción que se tiene de sí mismo al no cumplir con las aspiraciones personales o ideales de la sociedad.

6.1.8 Significados socioculturales y territoriales de las emociones

Las emociones identificadas adquieren significados específicos cuando se las comprende en relación con las realidades sociales, culturales y territoriales que caracterizan los contextos rurales y rururbanos estudiados. Esta sección profundiza en cuatro dimensiones fundamentales que estructuran el mundo emocional infantil.

6.1.9 Inclusión/exclusión grupal como eje emocional central

En primer lugar, la centralidad de las emociones vinculadas con la inclusión/exclusión grupal (tristeza por no poder jugar, alegría al compartir alimentos, ira ante el rechazo) revela cómo en comunidades pequeñas donde los vínculos son intensos y prolongados, pertenecer al grupo de pares constituye una necesidad existencial que va más allá de la simple sociabilidad: define la identidad misma del niño o niña y determina su capacidad de florecer en el entorno.

El carácter ritual del compartir alimentos en el recreo, donde "todos juntan sus meriendas", funciona como práctica cultural de reciprocidad y solidaridad que reproduce valores comunitarios tradicionales, pero simultáneamente se convierte en mecanismo de exclusión para quienes no pueden participar materialmente. Esta ambivalencia evidencia cómo las desigualdades económicas atraviesan y fracturan la cohesión comunitaria idealizada, convirtiendo un espacio de juntanza solidaria en escenario de señalamiento y exclusión para quienes carecen de recursos.

La tristeza expresada por no tener qué comer en el recreo no responde únicamente al hambre sino, fundamentalmente, a la imposibilidad de participar en el ritual comunitario que sella la pertenencia al grupo. El comentario de N3.IEC: *"Lloro, porque no llevo merienda para compartir"* evidencia cómo la carencia material se traduce directamente en exclusión social, generando un sufrimiento que es simultáneamente físico (hambre), social (marginación) y emocional (vergüenza, tristeza).

6.1.10 Naturaleza y territorio: Ambivalencia entre belleza y amenaza

En segundo lugar, las emociones relacionadas con la naturaleza y el territorio (miedo a murciélagos e iguanas en los baños escolares, asombro ante el arcoíris, vulnerabilidad ante los truenos) muestran una relación cotidiana con el entorno natural que es simultáneamente fuente de belleza, temor e incertidumbre ante "...sectores donde el campo subsiste y los paisajes guardan a menudo el encanto de lo rural" (Niño, 2020, p. 25). Esta ambivalencia contrasta las experiencias urbanas donde la naturaleza está más mediada y controlada, revelando cómo en contextos rurales y rururbanos los niños y niñas deben negociar constantemente con una naturaleza presente, impredecible y no siempre domesticada.

El miedo expresado por N3.IEMV: *"No me gusta ir al baño, me da miedo ir por los murciélagos y las iguanas"* no es capricho infantil, sino respuesta adaptativa ante riesgos reales en infraestructuras escolares en medio de zonas despobladas donde hay presencia de animales salvajes en espacios escolares, lo que expone a los niños y niñas a situaciones de vulnerabilidad evitables, transformando espacios que deberían ser seguros en escenarios de temor. Las fichas de observación documentan que esta niña se ha orinado en el aula en dos ocasiones por evitar los baños solitarios, evidenciando cómo el miedo territorial afecta directamente el bienestar físico y emocional.

Al mismo tiempo, el asombro ante fenómenos naturales como el arcoíris evidencia una relación estética y afectiva con el territorio que constituye parte fundamental de la experiencia infantil en estos contextos. El territorio emerge, así como dimensión ambivalente que genera tanto experiencias de vulnerabilidad (miedo, desprotección) como experiencias de plenitud (asombro, conexión con el entorno natural).

6.1.11 Violencia y desprotección: Normalización cultural y sufrimiento emocional

En tercer lugar, el predominio de emociones vinculadas con violencia y desprotección (miedo al castigo físico con chancla y palo, abandono materno prolongado con encierro, gritos que

generan rubor y vergüenza) que se recogen en frases como N3.IEMV: *"me siento triste si me regaña la profe, porque me pegan en la casa con chancla y con palo y me sale sangre"*, revela cómo estas infancias están expuestas a prácticas de crianza normalizadas culturalmente pero profundamente violentas, donde el castigo corporal y el abandono temporal operan como estrategias disciplinarias socialmente aceptadas.

El hecho de que los niños verbalicen con naturalidad estas experiencias, sin cuestionarlas necesariamente como indebidas, evidencia cómo la violencia está naturalizada en las estructuras familiares y comunitarias. Sin embargo, las emociones de miedo, tristeza e indignación que generan demuestran que, a nivel afectivo, estas prácticas son experimentadas como amenazantes y dolorosas. Esta contradicción entre normalización cultural y sufrimiento emocional constituye uno de los hallazgos más significativos sobre las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan estas infancias.

Los niños y niñas reconocen las normas de crianza violenta como parte del orden establecido, pero sus cuerpos y emociones registran el daño que estas prácticas ocasionan, develando una tensión profunda entre lo culturalmente prescrito y lo humanamente tolerable. El relato de N2.IEC: *"me da miedo estar solo, porque se pone oscuro, mi mama se va y me deja encerrado, solo y no puedo salir porque me pegan, yo solo veo tv"* evidencia cómo el abandono temporal con encierro genera experiencias de aflicción, por tanto, el sufrimiento es una respuesta a algo realmente importante, no algo caprichoso (Crisipo, citado en Nussbaum, 2008, p. 78).

6.1.12 Desempeño escolar: Validación identitaria y control disciplinario

Finalmente, las emociones relacionadas con el desempeño escolar (alegría ante la felicitación docente, tristeza y miedo ante el incumplimiento de tareas, vergüenza por el rezago académico) dejan ver cómo la escuela opera como espacio de validación identitaria donde se ponen en juego no solo aprendizajes cognitivos sino, fundamentalmente, la autovaloración.

El hecho de que el llamado de atención docente genere miedo no por la reprimenda en sí, sino por anticipación del castigo físico en casa, evidencia cómo escuela y familia están articuladas en un sistema disciplinario donde el control del comportamiento infantil trasciende los límites institucionales. La expresión de N4.IEMV: *"Siento miedo y tristeza si no hago las tareas en clase, me siento sola"* revela esta articulación: el miedo al castigo físico doméstico se anticipa desde el

espacio escolar, mientras que la tristeza y el sentimiento de soledad expresan el aislamiento que genera quedar rezagado del ritmo grupal.

Estrategias como "las vitaminas" que recompensan el buen comportamiento instituyen un sistema de refuerzos materiales que, si bien genera alegría inmediata expresada por N2.IEC: *"La alegría, la siento en todo el cuerpo, cuando la profe me da una vitamina"*, también establece jerarquías entre quienes logran ajustarse a las expectativas escolares y quienes no, reproduciendo desde la primera infancia lógicas meritocráticas que naturalizan las desigualdades.

Así pues, la vergüenza al no terminar las tareas o quedar rezagado del ritmo escolar demuestran cómo el desempeño académico se convierte en marcador de valía personal, donde el fracaso escolar, ya sea real o percibido, se traduce en desvalorización identitaria. Y es que la vergüenza, es considerada por Nussbaum (2008) como: la vergüenza originaria puede tomar como objeto algo tan vago como un temor generalizado ante posibilidades futuras. (314) Esta dinámica es particularmente problemática en contextos donde las carencias materiales y las responsabilidades domésticas pueden dificultar el cumplimiento de las exigencias escolares, convirtiendo desigualdades estructurales en señales de incompetencia individual.

6.1.13 Las emociones como evaluaciones situadas

En síntesis, las emociones predominantes en estas infancias rurales y rururbanas no constituyen fenómenos psicológicos aislados, sino evaluaciones densamente cargadas de significado social, cultural y territorial. Expresan tanto las posibilidades de florecimiento (alegría comunitaria, compasión solidaria, asombro ante la naturaleza) como las condiciones de vulnerabilidad (violencia normalizada, carencias materiales, abandono, exclusión) que estructuran las experiencias cotidianas de niños y niñas.

Comprender estas emociones en su complejidad y carácter ambivalente resulta fundamental para diseñar intervenciones pedagógicas y políticas públicas que, en lugar de ignorar o patologizar las respuestas emocionales infantiles, reconozcan en ellas evaluaciones legítimas sobre entornos que requieren transformaciones estructurales profundas para garantizar condiciones dignas de desarrollo. Las emociones infantiles no son síntomas a corregir, sino señales que revelan las cualidades de los mundos relacionales que habitan estos niños y niñas.

6.2. Interpretación teórica de las relaciones sociofamiliares y culturales en contextos rurales y rururbanos.

El análisis de los hallazgos expuestos permite reconocer la complejidad de las dinámicas relacionales que configuran el mundo emocional y social de las infancias en contextos rurales y rururbanos. Las voces de niños y niñas participantes revelan cómo sus experiencias cotidianas están atravesadas por sistemas de valores, prácticas culturales y estructuras familiares que determinan no solo sus formas de vinculación con otros, sino también la manera en que interpretan, evalúa y responden emocionalmente a su entorno.

Estos relatos, lejos de constituir expresiones aisladas, tejen una trama densa donde convergen aspectos sociofamiliares —como las prácticas de crianza, las carencias materiales y los vínculos de cuidado— con elementos culturales que incluyen códigos de convivencia, rituales de socialización y la relación con el territorio. En este sentido, resulta fundamental identificar sistemáticamente estos componentes antes de contrastarlos con los marcos teóricos que orientan esta investigación, particularmente las propuestas de Martha Nussbaum sobre las emociones como evaluaciones cognitivas, la tipología relacional de Carlos Giménez y las perspectivas comunitarias del desarrollo infantil, permitiendo así una comprensión más profunda de cómo las infancias rurales y rururbanas construyen su identidad relacional en la intersección entre el mundo familiar, escolar y comunitario.

6.2.1. De lo sociofamiliar y lo cultural

El análisis sistemático de las voces infantiles permite identificar dos conjuntos de aspectos que estructuran sus experiencias relacionales y emocionales: los aspectos sociofamiliares, que remiten a las dinámicas, prácticas y condiciones materiales del núcleo familiar; y los aspectos culturales, que dan cuenta de los sistemas normativos, rituales y valoraciones compartidas en sus contextos comunitarios y territoriales.

6.2.1.1. Aspectos sociofamiliares

Los aspectos sociofamiliares identificados exponen cómo el núcleo familiar constituye el primer y más fundamental espacio de aprendizaje relacional y emocional. Sin embargo, este mismo espacio revela tensiones significativas: las condiciones materiales y las prácticas de crianza no solo configuran posibilidades para el florecimiento infantil, sino que también imponen limitaciones estructurales que afectan el desarrollo socioemocional de niños y niñas. A continuación, se presentan los elementos clave identificados:

Núcleo familiar como espacio primordial de aprendizaje relacional y emocional: Las experiencias vividas en el entorno familiar proporcionan los esquemas básicos a través de los cuales niños y niñas interpretan y responden a las relaciones sociales posteriores, incluyendo las escolares y comunitarias. Este aprendizaje primario establece patrones de vinculación, resolución de conflictos y expresión emocional que se reproducen en otros contextos sociales.

Prácticas de crianza que incluyen castigo físico y abandono temporal: Se evidencia la normalización de formas violentas de disciplina, donde el castigo físico emerge como mecanismo correctivo predominante. El relato de N3.IEMV: *"me pegan en la casa con chancla y con palo y me sale sangre"* ejemplifica la severidad de estas prácticas. Adicionalmente, se identificaron situaciones de abandono temporal con encierro que generan experiencias de miedo intenso y soledad profunda, como expresa N2.IEC: *"mi mama se va y me deja encerrado, solo y no puedo salir porque me pegan, yo solo veo tv"*, afectando la construcción de seguridad emocional en la infancia.

Carencias materiales que afectan la participación social: La imposibilidad de llevar alimentos al recreo no solo responde a necesidades básicas insatisfechas, sino que se traduce en exclusión de rituales comunitarios fundamentales para la pertenencia grupal. El comentario de N3.IEC: *"Lloro, porque no llevo merienda para compartir"* evidencia cómo esta carencia material deviene en marginación social, limitando las oportunidades de integración y reconocimiento entre pares.

Los cuidados y el afecto expresados en los alimentos y las celebraciones: A pesar de las limitaciones, los alimentos y las celebraciones funcionan como vehículos privilegiados para expresar cuidado, afecto y valoración del niño o niña dentro del núcleo familiar. N4.IEC manifiesta: *"me sorprende cuando mi mamá me trae juguetes cuando va a Turbo"*, interpretando estos gestos como manifestaciones de amor. Estas prácticas materializan el afecto y operan como marcadores simbólicos de pertenencia y reconocimiento familiar.

La figura materna como referente de seguridad: La figura materna emerge como referente fundamental de seguridad y confianza en el imaginario infantil. Su presencia representa estabilidad emocional, mientras que su ausencia —ya sea física o emocional— genera experiencias intensas de desprotección, como expresa N2.IEMV: *"Cuando mi mamá me deja solo, me da miedo en mi"*

estómago". Esta verbalización evidencia ansiedad y miedo somatizado que impactan la sensación de seguridad ontológica de los niños y niñas.

Estos elementos revelan la complejidad del entorno sociofamiliar, donde coexisten tanto prácticas de cuidado y protección como dinámicas de violencia y carencia que moldean las trayectorias emocionales y relacionales de la infancia.

6.2.1.2. Aspectos culturales

Los aspectos culturales identificados evidencian sistemas de valores, rituales y normas compartidas que regulan las interacciones sociales y configuran las condiciones de inclusión y exclusión en las comunidades rurales y rururbanas, entre lo que se destaca:

La valoración de la higiene y apariencia personal como requisito relacional: Existe una prescripción cultural fuerte sobre el cuidado de la apariencia y la higiene como condición para ser aceptado socialmente, lo que genera exclusión hacia quienes presentan malos olores o descuido en su presentación. N3.IEMV verbaliza: *"Los malos olores me dan asco"*, estableciendo un límite que opera tanto como protección ante amenazas como mecanismo de exclusión social.

El juego como espacio privilegiado de socialización y construcción de vínculos: El juego no es meramente recreativo, sino que constituye el escenario fundamental donde se construyen, negocian y consolidan las relaciones de amistad, compañerismo y pertenencia grupal. N1.IEM expresa: *"Lloro cuando mis amigos no quieren jugar conmigo"*, revelando cómo la exclusión del juego genera sufrimiento significativo y amenaza la identidad relacional.

Prácticas de solidaridad a través del compartir alimentos: El ritual de juntar las meriendas en el recreo, donde *"todos juntan sus meriendas"*, reproduce valores comunitarios de reciprocidad y solidaridad, aunque simultáneamente puede operar como mecanismo de exclusión para quienes carecen de recursos. N3.IEMV expresa: *"me gusta cuando comparto mi lonchera con mis amigos"*, evidenciando cómo el compartir sella vínculos de pertenencia grupal.

Uso del miedo (fantasmas, oscuridad) como estrategia disciplinaria: Los adultos recurren a amenazas basadas en elementos sobrenaturales o en la oscuridad como herramientas de control del comportamiento infantil, instalando temores que se prolongan más allá del momento disciplinario. La ficha N°01 documenta cómo se utiliza la figura del fallecido *"Alvarito Galindo"* como amenaza disciplinaria, generando que N2.IEMV relate: *"si peleaba con mis hermanos, 'Alvarito Galindo' me llevaba"*, instalando temores prolongados que afectan el descanso y la tranquilidad infantil.

6.2.1.3 Transición institucional (preescolar) como ritual de adaptación a normas colectivas: El grado transición funciona como espacio ceremonial de pasaje hacia la escolaridad formal, donde se aprenden rutinas, horarios y normas de convivencia que preparan para la vida escolar posterior. Los participantes expresan valoración por este espacio: N1.IEMV afirma: *"Me gusta estudiar, me siento feliz cuando voy a la escuela"*, y N3.IEC complementa: *"Me siento feliz yendo al colegio, me da alegría cuando llego porque sé que ahí están mis amiguitos"*.

Relación con la naturaleza como parte del entorno cotidiano: Los niños y niñas mantienen una relación constante y directa con elementos naturales (animales, truenos, arcoíris) que generan tanto asombro estético como temor por su impredecibilidad. N3.IEMV verbaliza: *"No me gusta ir al baño, me da miedo ir por los murciélagos y las iguanas"*, mientras N4.IEC expresa sorpresa al *"ver un arcoíris"*, revelando la ambivalencia del territorio como fuente simultánea de belleza y amenaza.

6.3 Diálogo con los marcos teóricos: Similitudes y divergencias

Los hallazgos revelan convergencias significativas con los marcos teóricos propuestos, a la vez que evidencian particularidades propias de los contextos rurales y rururbanos estudiados que exigen matizar, extender o cuestionar algunos planteamientos teóricos cuando se los aplica a realidades de vulnerabilidad socioeconómica.

6.3.1 Sobre las emociones como evaluaciones cognitivas

Desde la perspectiva de Nussbaum (2008), las emociones infantiles documentadas trascienden la comprensión de respuestas automáticas para configurarse como evaluaciones cognitivas complejas que revelan sistemas de valoración moral sobre el mundo circundante. El miedo experimentado ante el abandono materno, expresado por N2.IEMV: *"Cuando mi mamá me deja solo, me da miedo en mi estómago"*; la tristeza derivada de la exclusión en los momentos de compartir alimentos, verbalizada por N3.IEC: *"Lloro, porque no llevo merienda para compartir"*; y la indignación frente a los gritos y maltratos descritos por N2.IEMV: *"mi cara se pone caliente y roja"* cuando le gritan en casa, constituyen juicios elaborados sobre aquello que niños y niñas consideran fundamental para su florecimiento.

La presencia de emociones como la compasión ante el sufrimiento de un compañero, expresada por N4.IEMV: *"si veo a alguien llorar, quiero ayudarlo"* y N2.IEMV: *"me da pesar cuando llora un compañero"*; la gratitud por las celebraciones familiares manifestada por N4.IEC:

"me sorprende cuando mi mamá me trae juguetes cuando va a Turbo"; y el orgullo derivado de los logros académicos evidenciado en la alegría expansiva de N2.IEC: *"La alegría, la siento en todo el cuerpo, cuando la profe me da una vitamina"*, demuestra que estas infancias han construido sistemas evaluativos sofisticados en los que la calidad de las relaciones de cuidado determina tanto la valoración como el modo de interpretación de su posición en el entorno social o en palabras de Proust (1954) como lo cita Nussbaum (2008) "supone una historia de nuestra relación con objetos que ridos que se prolonga a lo largo del tiempo". (p.23) Esta convergencia con la teoría nussbaumiana confirma que incluso en contextos vulnerables, los niños y niñas desarrollan capacidades evaluativas complejas que trascienden ampliamente las emociones básicas.

Empero, emerge una tensión importante respecto al planteamiento de Nussbaum: mientras la autora enfatiza las emociones como vehículos privilegiados del florecimiento humano(Nussbaum, 2008, p. 53)., en estos contextos el repertorio emocional incorpora también mecanismos de supervivencia desarrollados ante situaciones de vulnerabilidad. El asco funcionando como límite protector ante olores asociados con peligro, expresado por N3.IEMV: *"Los malos olores me dan asco"*; el miedo operando como estrategia adaptativa frente a amenazas reales, manifestado por N3.IEMV: *"No me gusta ir al baño, me da miedo ir por los murciélagos y las iguanas"*; y la ira manifestándose como defensa ante el despojo, verbalizada por N4.IEC: *"mis manos quieren apretar fuerte"* cuando le quitan juguetes, revelan cómo la precariedad material, el abandono temporal y las prácticas violentas de crianza modulan las capacidades emocionales infantiles, añadiendo una dimensión de resiliencia que Nussbaum no tematiza suficientemente cuando se la aplica a contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

Esta divergencia no invalida el marco teórico de Nussbaum, pero sí exige su ampliación: en contextos donde las amenazas al florecimiento son constantes y estructurales, las emociones no solo evalúan posibilidades de desarrollo pleno, sino que también constituyen herramientas adaptativas para la supervivencia en entornos hostiles. El repertorio emocional infantil en contextos rurales y rururbanos incluye tanto emociones orientadas al florecimiento (compasión, gratitud, admiración) como emociones orientadas a la protección ante amenazas persistentes (asco protector, miedo anticipatorio, ira defensiva).

6.3.2. Sobre las relaciones

La tipología relacional propuesta por Giménez (2005) encuentra confirmación empírica sustancial en las dinámicas escolares y familiares que niños y niñas describieron.

El análisis de la información permite identificar relaciones de convivencia que se manifiestan vívidamente en las prácticas de compartir el juego y los alimentos, actividades que generan vínculos sólidos de amistad donde se respetan valores comunitarios de solidaridad y reciprocidad. Estos espacios de juntanza no solo satisfacen necesidades básicas, sino que constituyen el terreno fértil donde se consolida el sentido de pertenencia al grupo de pares. La expresión N3.IEMV: *"me gusta cuando comparto mi lonchera con mis amigos"* ejemplifica cómo el compartir trasciende la dimensión utilitaria para convertirse en práctica que sella vínculos afectivos duraderos, Giménez (2005) al respecto precisa: la convivencia hay que construirla, e implica entre otras cosas, aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto. (p.10)

De igual forma se presentan dinámicas de coexistencia, explicada por Gimenez (2005) como una "una mera coincidencia en el tiempo," (p.8), que emergen con claridad en aquellas relaciones de carácter utilitario, como cuando varios niños acuerdan ir juntos al baño para mitigar el miedo individual ante los "murciélagos y las iguanas", compartiendo un espacio temporal sin que ello implique el desarrollo de vínculos afectivos profundos o duraderos. Esta modalidad relacional responde a necesidades inmediatas de seguridad o compañía sin comprometer afectivamente a los participantes más allá de la situación específica.

La hostilidad, por su parte, se expresa en múltiples dimensiones: tanto en la violencia recibida desde el mundo adulto (golpes con chancla y palo que generan sangrado, gritos descalificadores, abandono en soledad) como en la violencia ejercida entre pares o hacia los hermanos cuando se percibe despojo, exclusión o invalidación, para Gimenez (2005) supone un "ambiente es de tensión, de confrontación. Domina la competencia sobre la cooperación. (p.17) en expresiones como N2.IEMV: *"cuando me gritan en casa, mi cara se pone caliente y roja"* y N4.IEC: *"cuando alguien me quita mi juguete, mis manos quieren apretar fuerte"*, se evidencian tanto la hostilidad padecida como la hostilidad reactiva que emerge ante vulneraciones percibidas. La ficha N°03 documenta cómo tras recibir castigo físico severo en casa, el niño se muestra "más hostil que de costumbre con sus compañeros", evidenciando cómo la violencia experimentada se reproduce en las relaciones con pares.

Particularmente relevante resulta la manifestación de solidaridad, que Giménez (2005) conceptualiza como compromiso ético con quien se encuentra en situación de vulnerabilidad (p.10), y que aparece genuinamente cuando los niños expresan el deseo de ayudar al compañero que llora. N4.IEMV expresa: *"si veo a alguien llorar, quiero ayudarlo"*, y N2.IEMV complementa: *"me da pesar cuando llora un compañero"*, manifestando "pesar" ante su sufrimiento. Esta solidaridad trasciende la convivencia ordinaria para constituir un compromiso moral activo con el bienestar del otro, movilizando acciones concretas de cuidado y acompañamiento.

No obstante, surge una divergencia metodológica importante: Giménez desarrolla su tipología principalmente observando comunidades adultas consolidadas con patrones relacionales relativamente estables, mientras los hallazgos de esta investigación muestran que las infancias rurales y rururbanas transitan con notable fluidez entre estos tipos relacionales según los contextos inmediatos que habitan (aula, familia, recreo, hogar), evidenciando una plasticidad relacional que responde simultáneamente a necesidades de pertenencia grupal y a estrategias de autoprotección desarrolladas para navegar entornos que oscilan impredeciblemente entre el cuidado amoroso y la negligencia o el maltrato.

Esta plasticidad relacional infantil sugiere que las tipologías propuestas por Giménez no describen tanto identidades relacionales fijas como repertorios disponibles que los actores movilizan según las circunstancias. Los niños y niñas demuestran capacidad para ajustar sus modos de vinculación según evalúan las situaciones específicas, transitando de la convivencia solidaria con algunos pares a la coexistencia utilitaria con otros, o respondiendo con hostilidad defensiva cuando perciben amenazas a su integridad o pertenencia.

6.3.4 Sobre la comunidad y el territorio

Aunque el texto analizado no detalla explícitamente los planteamientos de Sereno et al. (2010), si consideramos su probable énfasis en las dimensiones culturales y comunitarias del desarrollo infantil, encontraríamos resonancias significativas con la importancia que estas infancias otorgan al territorio y a la comunidad como espacios constitutivos de su identidad.

Las mascotas son valoradas como miembros legítimos del núcleo familiar, como expresa N4.IEC: *"feliz cuando juega con su mascota"*; el asombro ante fenómenos naturales como el arcoíris y los truenos evidencia una relación viva con el entorno natural; y la centralidad de momentos colectivos en la escuela (el juego en el recreo, las dinámicas propias del aula, el

compartir alimentos donde "todos juntan sus meriendas") se establecen como escenarios fundamentales para aprender a relacionarse y a construir relaciones entre pares. Estos hallazgos confirman que el desarrollo infantil en contextos rurales y rururbanos está profundamente arraigado en dinámicas comunitarias y territoriales que configuran tanto las oportunidades como los límites del florecimiento.

Sin embargo, emerge aquí la divergencia más significativa respecto a perspectivas comunitarias que tienden a idealizar la red social como factor protector homogéneo: estos hallazgos revelan profundas ambivalencias en las que la misma comunidad que posibilita vínculos solidarios y espacios de reconocimiento también reproduce sistemáticamente exclusiones basadas en carencias materiales (no llevar merienda para compartir, presentar malos olores corporales) y naturaliza violencias tanto físicas (castigo corporal que genera sangrado) como simbólicas (abandono con encierro, uso del miedo como herramienta disciplinaria mediante figuras de fallecidos).

Esta contradicción desvela que los contextos rurales y rururbanos no constituyen espacios homogéneamente protectores sino campos relacionales atravesados por desigualdades materiales, prácticas culturales ambivalentes y sistemas normativos que simultáneamente habilitan y limitan el florecimiento infantil, configurando experiencias de infancia marcadamente heterogéneas incluso dentro de una misma comunidad educativa.

La comunidad, en estos contextos, opera simultáneamente como espacio de contención y de violencia, de inclusión solidaria y de exclusión discriminatoria, de cuidado afectivo y de negligencia normalizada. Esta ambivalencia estructural y fluida entre los tres tipos relacionales expuestos por Carlos Giménez (2005) exige superar visiones romantizadas de lo comunitario que ignoran cómo las desigualdades socioeconómicas y las prácticas culturales problemáticas atraviesan y fracturan los vínculos sociales, convirtiendo espacios potencialmente protectores en escenarios de vulnerabilidad para quienes no pueden cumplir con las expectativas materiales o normativas del grupo.

6.3.5 Complejidades del mundo relacional y emocional de las infancias

Los hallazgos expuestos permiten comprender que las infancias en contextos rurales y rururbanos construyen su mundo relacional y emocional en una intersección compleja donde convergen múltiples dimensiones de la experiencia social. La familia, la escuela y la comunidad

no operan como esferas separadas sino como espacios entrelazados que configuran simultáneamente las posibilidades de florecimiento y las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan niños y niñas.

Las prácticas culturales identificadas son muestra de sistemas normativos que regulan la inclusión y exclusión en los grupos de pares, mientras que las carencias materiales y las formas de cuidado familiar determinan, además del acceso a experiencias relacionales valoradas, también la capacidad de los infantes para posicionarse como sujetos legítimos dentro de sus comunidades. La plasticidad con que transitan entre diferentes tipos de vínculos, la sofisticación de sus evaluaciones emocionales y la ambivalencia de los entornos que habitan evidencian que estas infancias desarrollan competencias relacionales complejas para navegar territorios sociales donde el afecto y la violencia, la solidaridad y la exclusión, la protección y el abandono coexisten de manera paradójica.

El análisis teórico demuestra que los marcos conceptuales de Nussbaum, Giménez y las perspectivas comunitarias del desarrollo infantil ofrecen herramientas valiosas para comprender estas experiencias, pero también evidencian la necesidad de matizar, extender o cuestionar algunos planteamientos cuando se los aplica a contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Las emociones infantiles no solo evalúan posibilidades de desarrollo integral, sino que también constituyen herramientas adaptativas para la supervivencia; las tipologías relacionales no describen identidades fijas sino repertorios flexibles que se movilizan según las circunstancias; y las comunidades no son espacios homogéneamente protectores sino campos relacionales atravesados por profundas ambivalencias.

Reconocer este entramado resulta fundamental para superar visiones homogeneizantes sobre la infancia rural y comprender cómo los contextos específicos moldean subjetividades infantiles atravesadas por desigualdades estructurales que demandan abordajes pedagógicos y políticas públicas sensibles a estas realidades relacionales particulares. Las voces de niños y niñas documentadas en esta investigación no solo describen experiencias individuales, sino que ponen sobre la mesa aspectos de los mundos sociales que habitan, señalando tanto las fortalezas comunitarias que pueden potenciarse como las condiciones de vulnerabilidad que requieren transformación urgente.

Comprender estas emociones en su complejidad y ambivalencia, lejos de constituir un ejercicio académico abstracto, se revela como condición necesaria para diseñar intervenciones pedagógicas y políticas públicas que, en lugar de ignorar o patologizar las respuestas emocionales infantiles, reconozcan en ellas evaluaciones legítimas sobre entornos que requieren transformaciones estructurales profundas para garantizar condiciones dignas a las infancias rurales y rururbanas. Estas infancias merecen contextos y relaciones que posibiliten y potencien la vivencia de emociones complejas como la compasión, la solidaridad y el asombro, mientras simultáneamente los protegen de la violencia normalizada, de las carencias materiales y las exclusiones sistemáticas que actualmente limitan su desarrollo integral.

6.4 Hacia una Pedagogía Emocional Situada en las Infancias Rurales y Rururbanas

La comprensión del mundo emocional de las infancias de Currulao y Monteverde nos invita a repensar los fundamentos pedagógicos desde los cuales se concibe la formación en contextos rurales y rururbanos. Esta reflexión se construye desde el reconocimiento de las niñas y niños como actores sociales capaces de interpretar, significar y transformar sus realidades emocionales y relacionales.

Las particularidades territoriales, culturales y relacionales de estas comunidades demandan una pedagogía situada que dialogue con las experiencias vitales de las infancias. No se trata de aplicar modelos estandarizados de educación emocional, sino de construir estrategias pedagógicas que emerjan desde las formas propias en que niñas y niños viven, expresan y gestionan sus emociones en estos contextos específicos.

La educación emocional en territorios como Currulao y Monteverde no puede desligarse de las realidades que configuran su mundo relacional: las dinámicas comunitarias, las violencias estructurales, las condiciones socioeconómicas, y las redes de apoyo familiar y comunitario. Una pedagogía pertinente debe reconocer estas dimensiones como parte constitutiva del proceso formativo, no como meros contextos de aplicación.

Desde las nuevas sociologías de las infancias, la reflexión pedagógica debe transitar hacia el reconocimiento de niñas y niños como productores de saberes sobre su propio mundo emocional. Esto implica privilegiar metodologías participativas que validen sus voces, interpretaciones y estrategias de afrontamiento emocional como fuentes legítimas de conocimiento.

Los hallazgos de esta investigación evidencian que las infancias rurales y rururbanas desarrollan recursos emocionales propios, muchas veces invisibilizados por miradas adultocéntricas. La pedagogía debe entonces desplazarse de una posición instructiva hacia una postura de escucha activa, donde el educador se convierte en mediador que facilita la reflexión sobre las propias experiencias emocionales, antes que en transmisor unilateral de competencias socioemocionales.

Dimensiones Pedagógicas para el Fortalecimiento Relacional y Emocional

El fortalecimiento de las capacidades relacionales y emocionales en la primera infancia exige transformaciones profundas en las prácticas educativas, especialmente en territorios marcados por la vulnerabilidad social. Las siguientes dimensiones pedagógicas configuran un marco integral para repensar la educación desde una perspectiva que sitúa el desarrollo socioemocional como eje fundamental del proyecto formativo. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se entrelazan en una propuesta coherente que reconoce la interdependencia entre el bienestar emocional, las condiciones materiales de vida, y las posibilidades de aprendizaje. A continuación, se presentan cinco dimensiones clave para la construcción de prácticas pedagógicas que honren la integralidad del desarrollo infantil y que se proyectan desde la ley 2383 de 2024:

1. Pedagogía de la confianza

La formación emocional requiere espacios educativos que funcionen como entornos seguros y contenedores. En contextos atravesados por múltiples vulnerabilidades, la escuela debe constituirse como un lugar de protección emocional, donde las relaciones docente-estudiante se fundamenten en la confianza, la disponibilidad afectiva y el reconocimiento genuino de cada niña y niño. (Art. 4° numeral 1)

2. Integración de saberes comunitarios y familiares

Las estrategias formativas deben dialogar con las prácticas de crianza y los valores culturales de las comunidades. Las formas locales de gestión emocional, las narrativas comunitarias sobre la resiliencia, y los vínculos intergeneracionales constituyen recursos pedagógicos valiosos que pueden enriquecer el currículo formal.

3. Implementación de las actividades rectoras de la primera infancia

El arte, el juego, la literatura y la exploración del medio son actividades propias de la educación inicial que deben ocupar un lugar central en la formación emocional. Estas metodologías permiten a las infancias dar forma, reconocer y nombrar sus emociones básicas y complejas, elaborar experiencias difíciles y construir su identidad emocional. Más allá de recursos didácticos, son lenguajes propios de la infancia que deben legitimarse como formas válidas de conocimiento.

(Ministerio de educación Colombia, 2024)

4. Formación emocional de los docentes

Los maestros y maestras requieren procesos formativos que les permitan comprender las particularidades del desarrollo emocional en contextos de vulnerabilidad, reconocer sus propias emociones en el ejercicio pedagógico, y desarrollar habilidades para acompañar empáticamente las experiencias emocionales de sus estudiantes. La formación docente no puede limitarse a la dimensión cognitiva; debe incluir el autocuidado y la gestión emocional del educador. Entra aquí en juego la reciente ley 2383 de 2024, que propone en el artículo 4° numeral 2, la “Formación permanente en educación: socioemocional para los educadores y educadoras, y los maestros con título de normalista superior y/o licenciados.”

5. Construcción de redes de apoyo psicosocial

La escuela no puede asumir sola la complejidad del acompañamiento emocional en contextos de alta vulnerabilidad. Se requieren estrategias de articulación con familias, organizaciones comunitarias, servicios de salud mental y otras instancias que puedan conformar redes de protección integral para las infancias. (Art. 4° numeral 4)

Hacia una Política Educativa con Enfoque de Infancias

Esta reflexión interpela también las políticas educativas que orientan la acción pedagógica en territorios rurales y rururbanos. Es necesario superar la visión asistencialista que caracteriza muchas intervenciones en estos contextos, para avanzar hacia políticas que reconozcan las capacidades de agencia de las infancias y promuevan su participación en la definición de los procesos educativos que les conciernen.

Las estrategias de formación emocional no pueden ser prescriptivas ni homogéneas. Requieren flexibilidad curricular, autonomía institucional y recursos que permitan a cada comunidad educativa construir propuestas pertinentes a sus realidades específicas. Esto demanda,

a su vez, procesos de formación situada para docentes y equipos directivos, así como tiempos y espacios institucionales para la reflexión pedagógica colectiva.

La construcción de una pedagogía emocional situada enfrenta múltiples desafíos: la persistencia de modelos educativos estandarizados, la precariedad de recursos en zonas rurales, la sobrecarga laboral docente, y la complejidad de las problemáticas socioemocionales que enfrentan las infancias en contextos de vulnerabilidad. Sin embargo, esta investigación ha evidenciado también las potencialidades: la riqueza de las culturas infantiles, la capacidad de resiliencia comunitaria, y el compromiso de muchos educadores con la transformación de las realidades de sus estudiantes.

El horizonte es claro: avanzar hacia una educación que reconozca a niñas y niños como sujetos de derechos con mundos emocionales complejos y legítimos, que merecen ser comprendidos, valorados y acompañados desde pedagogías respetuosas, situadas y transformadoras. Solo desde este reconocimiento será posible construir estrategias formativas que efectivamente aporten al bienestar y al desarrollo integral de las infancias rurales y rururbanas de Currulao, Monteverde y territorios similares.

7. Conclusiones

La presente investigación partió de la necesidad de comprender las dinámicas relacionales y emocionales que configuran la cotidianidad de las infancias en la zona rural de la vereda Monte Verde del corregimiento El Tres y en la zona rururbana del corregimiento de Currulao, en Turbo, Antioquia. A través de un enfoque cualitativo y una perspectiva fenomenológica, se exploraron las experiencias, narrativas y vínculos afectivos de niños y niñas en contextos marcados por la ruralidad, logrando identificar patrones relacionales y emocionales que estructuran sus formas de habitar el mundo.

7.1. Articulación teórica y hallazgos fundamentales

La articulación entre la teoría cognitiva de las emociones de Martha Nussbaum (2008) y la noción de las tres realidades relacionales de Carlos Giménez (2005) demostró ser fértil para comprender la interdependencia constitutiva entre emociones y relaciones en la experiencia infantil. Los hallazgos confirman la propuesta central de Nussbaum: las emociones de los niños y niñas no son reacciones automáticas o biológicamente determinadas, sino "juicios evaluativos" que expresan la importancia que ciertos objetos, situaciones y personas tienen en relación con su bienestar y florecimiento humano (Nussbaum, 2008, p. 50).

Esta variabilidad evaluativa se evidenció de manera contundente: una misma pelota puede generar tristeza en un niño porque evoca el recuerdo de un golpe recibido durante el juego, mientras que para otro representa alegría porque simboliza la posibilidad de construir, imaginar y crear mundos. Tal como sostiene Nussbaum (2008), estas emociones "suponen una historia de nuestra relación con objetos queridos que se prolonga a lo largo del tiempo" (p. 23), confirmando que las emociones infantiles están profundamente enraizadas en las experiencias relacionales previas, en la calidad del cuidado recibido y en los significados culturales internalizados.

Del mismo modo, la propuesta de Giménez (2005) sobre las tres realidades relacionales permitió identificar en los relatos la coexistencia simultánea de múltiples formas de vinculación social. Se documentaron situaciones de convivencia armónica, donde los niños y niñas se integran a espacios y actividades colectivas de manera fluida. Giménez (2005) precisa que "la convivencia hay que construirla, e implica entre otras cosas, aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto" (p. 10). Esta construcción se observó en prácticas como compartir

alimentos y participar en juegos colectivos, reflejando la internalización de valores comunitarios como la solidaridad y el respeto mutuo.

También se reconocieron dinámicas de coexistencia, caracterizadas por interacciones más distantes pero respetuosas, basadas en necesidades instrumentales más que en vínculos afectivos profundos. Como plantea Giménez (2005), esta modalidad implica "una mera coincidencia en el tiempo" (p. 8), evidenciada cuando los niños esperan compañía para ir al baño sin que ello genere necesariamente relaciones estrechas.

Sin embargo, también emergieron situaciones de hostilidad, expresadas en prácticas de exclusión, desprecio hacia quienes no cumplen normas de higiene, y episodios de agresión física. Para Giménez (2005), la hostilidad "supone un ambiente de tensión, de confrontación. Domina la competencia sobre la cooperación" (p. 17). Estas experiencias reflejan dinámicas de poder presentes tanto en relaciones escolares como familiares. No obstante, es fundamental reconocer su carácter ambivalente: lo que inicialmente se percibe como hostilidad también puede constituir un mecanismo de reconocimiento de vulneraciones y exigencia de respeto a los derechos. La hostilidad, en este sentido, no es solo deterioro relacional, sino también espacio donde los niños y niñas aprenden a establecer límites, reconocer la injusticia y negociar su lugar en el mundo social.

Particularmente significativa resultó la manifestación de solidaridad, que Giménez (2005) conceptualiza como "compromiso ético con quien se encuentra en situación de vulnerabilidad" (p. 10). Esta solidaridad trasciende la convivencia ordinaria para constituir un compromiso moral activo, como se evidenció en expresiones de compasión ante el sufrimiento de compañeros.

7.2. Ejes estructurantes: dimensiones relacionales y emocionales

El análisis permitió identificar ejes relacionales (comportamiento, compartir, compasión, higiene, violencia) y ejes emocionales (vínculos, juego, autovaloración) comunes a las infancias de Monte Verde y Currulao. Estos ejes funcionan como dimensiones estructurantes que organizan las formas de interacción social y facilitan la construcción del autoconcepto, la perspectiva sobre el otro y las maneras de relacionarse. A través de ellos, los niños y niñas aprenden a valorar o deslegitimar objetos, situaciones y personas según sus experiencias vitales particulares, configurando sus propios mapas cognitivo-emocionales del mundo.

7.2.1. Las emociones como evaluaciones situadas y respuestas adaptativas

Un hallazgo central es que las infancias rurales y rururbanas desarrollan, en medio de condiciones estructurales adversas, posturas críticas y resilientes que no pueden leerse únicamente desde la lógica del déficit o la carencia. Como sostiene Nussbaum (2008), en "la aflicción, se conciben los objetos o personas importantes como perdidos" (p. 50). En estos contextos, la pérdida no solo refiere a ausencias físicas sino a exclusiones anticipadas: la imposibilidad de compartir merienda genera tristeza no solo por hambre, sino por la exclusión del ritual comunitario que sella pertenencia grupal.

El miedo, por su parte, se confirma como evaluación cognitiva ante amenazas reales. Nussbaum (2008) afirma que el miedo "dice que hay peligro cerca. Si esta emoción es correcta, el mundo en este momento encierra peligro" (p. 71). Los relatos infantiles sobre abandono materno, castigos físicos y animales en espacios escolares solitarios revelan que estas emociones responden a vulnerabilidades estructurales, no a temores infundados. La somatización del miedo evidencia que esta emoción no es meramente cognitiva sino experiencia encarnada que compromete la integridad corporal.

La ira, lejos de ser destructiva, opera como evaluación moral legítima. Nussbaum (2008) precisa: "la ira no es un instinto innato de destrucción: es una reacción frente a la propia situación vital... Es una respuesta adecuada a la injusticia y a los atropellos graves" (p. 436). Los niños y niñas expresan ira ante despojos, gritos e impedimentos al juego, manifestando así su capacidad de reconocer vulneraciones y defender su integridad.

El asco, según Nussbaum (2008), "tiene que ver con los límites del cuerpo" (p. 235), operando como límite protector que establece fronteras entre lo aceptable y lo amenazante. Su manifestación ante olores corporales y sustancias tóxicas revela aprendizajes de supervivencia basados en experiencia directa del peligro.

La alegría, experimentada como "júbilo etéreo, vertiginoso y fugaz" (Nussbaum, 2008, p. 286), se manifiesta como expansión corporal que contrasta radicalmente con la contracción del miedo. Esta alegría adquiere significados profundamente relacionales: el reconocimiento docente, compartir alimentos y jugar con mascotas expanden las posibilidades relacionales del niño o niña, reforzando su sentido de valía y pertenencia.

7.2.2. Emociones complejas: compasión y vergüenza como capacidades morales

Las emociones complejas evidencian sofisticación evaluativa. La compasión, como plantea Nussbaum (2008), emerge cuando "la experiencia de sufrimiento, desventura o injusticia del prójimo logra conmovernos" (p. 281). Los niños y niñas han desarrollado capacidad de trascender su experiencia individual para conectar afectivamente con el dolor ajeno, movilizando acciones solidarias basadas en el reconocimiento de vulnerabilidad compartida.

La vergüenza, por su parte, expone la percepción de sí mismo al no cumplir con aspiraciones personales o ideales sociales. Nussbaum (2008) señala que "la vergüenza originaria puede tomar como objeto algo tan vago como un temor generalizado ante posibilidades futuras" (p. 314). Esta emoción emerge ante la exposición pública de carencias materiales o incumplimiento de expectativas escolares, funcionando como mecanismo que regula y protege del juicio mediante estrategias de ocultamiento. La vergüenza revela conciencia aguda de normas sociales y consecuencias de su transgresión, operando como control social interiorizado que regula el comportamiento infantil según expectativas comunitarias, incluso cuando resultan inalcanzables debido a limitaciones estructurales.

7.3. Plasticidad relacional y ambivalencia contextual

Una divergencia significativa respecto a las tipologías de Giménez emerge al observar la notable plasticidad relacional infantil. Mientras Giménez desarrolla su tipología observando comunidades adultas con patrones relativamente estables, estas infancias transitan fluidamente entre convivencia, coexistencia y hostilidad según contextos inmediatos (aula, familia, recreo, hogar). Esta plasticidad responde simultáneamente a necesidades de pertenencia grupal y estrategias de autoprotección para navegar entornos que oscilan impredeciblemente entre cuidado amoroso y negligencia.

Las tipologías no describen identidades relacionales fijas sino repertorios disponibles que los actores movilizan según circunstancias. Los niños y niñas demuestran capacidad de ajustar sus modos de vinculación según evalúan situaciones específicas, transitando de convivencia solidaria con algunos pares a coexistencia utilitaria con otros, o respondiendo con hostilidad defensiva cuando perciben amenazas a su integridad.

7.4. Ampliación del marco nussbaumiano: del florecimiento a la supervivencia

Si bien Nussbaum enfatiza las emociones como "vehículos privilegiados del florecimiento humano" (2008, p. 53), estos contextos revelan que el repertorio emocional incorpora también

mecanismos de supervivencia desarrollados ante vulnerabilidad estructural. El asco como límite protector, el miedo como estrategia adaptativa y la ira como defensa ante despojo evidencian cómo la precariedad material, el abandono y las prácticas violentas modulan las capacidades emocionales infantiles, añadiendo una dimensión de resiliencia que Nussbaum no tematiza suficientemente al aplicarse a contextos de vulnerabilidad socioeconómica.

Esta divergencia no invalida el marco teórico sino exige su ampliación: donde las amenazas al florecimiento son constantes y estructurales, las emociones no solo evalúan posibilidades de desarrollo pleno sino que constituyen herramientas adaptativas para supervivencia en entornos hostiles. El repertorio emocional incluye tanto emociones orientadas al florecimiento (compasión, gratitud, admiración) como emociones orientadas a la protección ante amenazas persistentes (asco protector, miedo anticipatorio, ira defensiva).

7.5. Ambivalencias comunitarias: entre protección y vulneración

Los hallazgos revelan profundas ambivalencias que cuestionan perspectivas comunitarias que idealizan la red social como factor protector homogéneo. La misma comunidad que posibilita vínculos solidarios también reproduce sistemáticamente exclusiones basadas en carencias materiales y naturaliza violencias físicas (castigo corporal) y simbólicas (abandono con encierro, uso del miedo como herramienta disciplinaria).

Esta contradicción desvela que los contextos rurales y rururbanos no constituyen espacios homogéneamente protectores sino campos relacionales atravesados por desigualdades materiales, prácticas culturales ambivalentes y sistemas normativos que simultáneamente habilitan y limitan el florecimiento infantil. La comunidad opera simultáneamente como espacio de contención y violencia, de inclusión solidaria y exclusión discriminatoria, de cuidado afectivo y negligencia normalizada.

7.6. Dimensiones pedagógicas para el fortalecimiento integral

Las dimensiones pedagógicas propuestas (pedagogía del cuidado, integración de saberes comunitarios y familiares, pedagogías expresivas y narrativas, formación docente en emociones, construcción de redes de apoyo psicosocial) deben comprenderse no como estrategias compensatorias sino como condiciones necesarias para garantizar el derecho a una vida digna de las infancias en contextos rurales y rururbanos.

La pedagogía del cuidado es fundamental porque las experiencias relacionales tempranas configuran las bases evaluativas desde las cuales los niños y niñas construirán sus juicios emocionales sobre el mundo. La integración de saberes comunitarios es esencial porque los valores de solidaridad, compasión y respeto observados en prácticas cotidianas constituyen recursos culturales invaluable para el desarrollo socioemocional. Las pedagogías expresivas y narrativas son vitales porque permiten dar forma simbólica a emociones complejas y resignificar experiencias de hostilidad. La formación emocional del magisterio es urgente porque los maestros deben estar preparados para reconocer, acompañar y fortalecer capacidades emocionales sin reproducir lógicas de exclusión. La construcción de redes de apoyo psicosocial es imprescindible porque ninguna institución puede, en solitario, garantizar el bienestar integral en contextos de vulnerabilidad estructural.

7.7. Horizontes de trabajo y desafíos pendientes

Hacia adelante, se identifican varios desafíos. Primero, visibilizar y valorar las formas propias de relacionamiento y gestión emocional que las infancias rurales han desarrollado, resistiendo la imposición de modelos urbanos o eurocéntricos. Segundo, fortalecer redes de apoyo familiares y comunitarias existentes, reconociendo que el núcleo familiar es el espacio primario donde se establecen vínculos que potenciarán relaciones sanas basadas en respeto, solidaridad y compasión. Tercero, promover políticas educativas diferenciadas que atiendan particularidades de la ruralidad y superen enfoques homogeneizadores que ignoran especificidades territoriales y culturales. Cuarto, documentar y sistematizar prácticas pedagógicas innovadoras que ya existen en estos territorios, muchas veces invisibles para políticas oficiales e investigación académica.

7.8. Reflexión final: dignidad y florecimiento como horizontes ineludibles

Esta investigación reafirma que procurar experiencias de vida positivas donde cada niño y niña pueda establecer vínculos sanos y fuertes desde la intimidad del núcleo familiar constituye la base para la construcción de sociedades más justas. Los vínculos seguros, el reconocimiento afectivo y la validación de las emociones infantiles no son lujos o aspiraciones secundarias, sino condiciones fundamentales para el florecimiento humano y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

En contextos como Monte Verde y Currulao, donde las condiciones estructurales de ruralidad se entrelazan con múltiples vulnerabilidades, la educación emocional y relacional no puede concebirse como contenido curricular adicional, sino como dimensión constitutiva del

derecho a la educación y al desarrollo integral. Las infancias de estos territorios no necesitan solo programas educativos eficientes o intervenciones psicosociales estandarizadas; necesitan adultos emocionalmente disponibles, comunidades que las sostengan y reconozcan, y sociedades que garanticen su dignidad plena.

Como sostiene Nussbaum (2008), el sufrimiento es "una respuesta a algo realmente importante, no algo caprichoso" (p. 78). Las emociones infantiles documentadas no son síntomas a corregir sino señales que revelan las cualidades de los mundos relacionales que habitan. En última instancia, comprender las emociones como valoraciones cognitivas y las relaciones como realidades dinámicas y multidimensionales nos convoca a transformar radicalmente nuestras concepciones sobre la infancia, la educación y el bienestar humano. Nos invita a construir espacios educativos y comunitarios donde cada niño y niña pueda aprender a evaluar el mundo desde la confianza y el reconocimiento, donde las relaciones de convivencia predominen sobre las de hostilidad, y donde el florecimiento humano sea un horizonte posible para todas las infancias, sin importar su lugar de origen o sus condiciones materiales de existencia.

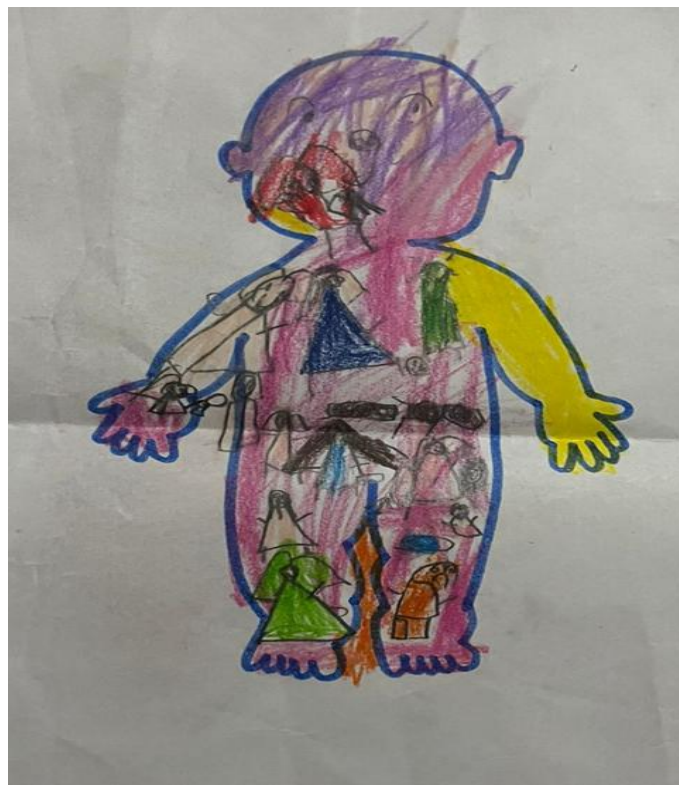


Figura 8. Dibujo realizado por N3.IEC

8. Recomendaciones

Los resultados obtenidos en este proceso investigativo plantean desafíos concretos que requieren respuestas articuladas desde diferentes sectores y actores sociales. Las siguientes orientaciones buscan trazar rutas de acción que materialicen los aprendizajes derivados del análisis del mundo emocional y relacional de las infancias participantes, reconociendo la urgencia de intervenciones situadas que trasciendan la retórica para incidir efectivamente en las condiciones de vida de niños y niñas.

A las instituciones educativas de Monte Verde y Currulao se les recomienda la implementación de círculos de conversación regular, donde las voces infantiles puedan expresarse mediante múltiples lenguajes: plástico, corporal, lúdico, narrativo. Estos encuentros deben institucionalizarse como parte del proyecto educativo, destinando tiempos específicos para que los niños y niñas comuniquen sus percepciones sobre el ambiente escolar, las dinámicas grupales y sus propias vivencias emocionales. Del mismo modo, es necesario replantear los sistemas de evaluación de desempeños académicos y disciplinarios actuales, eliminando aquellas prácticas que amplifican las desigualdades socioeconómicas o que utilizan recompensas materiales como único mecanismo de reconocimiento, apuntando a formas de valoración más inclusivas que celebren la diversidad de capacidades y respeten los ritmos individuales de aprendizaje.

Es importante también, establecer canales bidireccionales de comunicación permanentes, donde se compartan observaciones, se convengan estrategias de acompañamiento y se generen espacios formativos horizontales sobre desarrollo socioemocional infantil, respetando los saberes familiares mientras se ofrecen herramientas para la crianza respetuosa. Además, se sugiere la intervención de las baterías sanitarias, ya que, es un espacio que genera temor en los estudiantes, por estar alejados de los espacios comunes, poco iluminados y por estas mismas condiciones expuestos a la presencia de animales.

Así mismo, se invita a la maestras a formarse en educación emocional, esto facilitara las herramientas elementales para identificar, acompañar y potenciar las relaciones y las emociones que figuren en la jornada de manera asertiva, creando ambientes de aprendizaje más seguros, inclusivos y efectivos para el desarrollo integral de las infancias; por consiguiente, la revisión de su quehacer pedagógico y posturas éticas sobre la comprensión de las manifestaciones emocionales

infantiles, les permitirá contar con información valiosa sobre el mundo de los infantes, que no se clasificara ordinariamente como problemas disciplinarios o déficits individuales. Por tanto, es pertinente que retomen experiencias concretas del aula como material pedagógico para abordar el reconocimiento de las emociones y su impacto en las relaciones en el aula, en la escuela, en la familia y demás esferas en las que niños y niñas tiene participación.

A las familias y a la comunidad se les recomienda la creación de espacios de encuentro para la reflexión colectiva sobre las prácticas de crianza, examinando críticamente las formas de castigo de castigo físico sin culpabilizar a los cuidadores, sino reconociendo las presiones materiales y emocionales que enfrentan, mientras se ofrecen alternativas concretas basadas en la comunicación asertiva y límites no violentos.

Paralelamente, es fundamental la consolidación de redes de apoyo y cuidado solidario que permitan acompañar y redistribuir las responsabilidades de atención infantil, revitalizando figuras tradicionales de convivencialidad para crear sistemas de apoyo mutuo donde los niños y niñas transiten con seguridad entre diferentes núcleos de protección. Todo esto debe partir del reconocimiento y potenciación de las prácticas comunitarias valiosas ya existentes: los rituales de reciprocidad alimentaria, las expresiones de solidaridad ante el sufrimiento, la integración de los animales al universo afectivo familiar y la transmisión de conocimientos sobre el entorno natural, que constituyen un patrimonio cultural inmaterial valioso que merece ser celebrado y transmitido intencionalmente a las nuevas generaciones.

Para fortalecer el campo investigativo en educación emocional rural, se requieren estudios multicéntricos que documenten las particularidades de las infancias rurales colombianas considerando determinantes como el conflicto armado, las migraciones, las economías locales y la incidencia cultural. Metodológicamente, es necesario experimentar con enfoques horizontales donde los niños asuman roles protagónicos en los que se reconozca sus habilidades hermenéuticas. Finalmente, se debe evaluar rigurosamente mediante metodologías mixtas los programas institucionales de primera infancia rural, generando evidencia empírica robusta que retroalimenta efectivamente las decisiones de política pública y contribuya a transformar las condiciones educativas en estos contextos.

Estas orientaciones configuran un programa de acción integral que demanda compromiso sostenido de múltiples actores. Su materialización exige no solo recursos financieros y técnicos,

sino fundamentalmente voluntad política para priorizar las infancias rurales en las agendas públicas y disposición ética para cuestionar las estructuras que perpetúan su marginalización.

El desafío central consiste en transitar de diagnósticos reiterativos hacia intervenciones transformadoras que modifiquen efectivamente las condiciones materiales y relacionales en las que transcurre la vida de estos niños y niñas. La investigación ha evidenciado con claridad tanto las capacidades resilientes de las infancias rurales y rururbanas como las vulnerabilidades estructurales que las aquejan. Corresponde ahora a los actores institucionales, comunitarios y sociales asumir la responsabilidad de actuar consecuentemente con este conocimiento, desplegando estrategias concretas que materialicen el derecho de todas las infancias a crecer en ambientes protectores, emocionalmente nutritivos y socialmente incluyentes.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones. Universidad Nacional Autónoma de México.
https://www.puees.unam.mx/cursos2021/materiales/Sesion14/Ahmed2015_LaPoliticaCulturalDeLasEmociones.pdf.
- Alcaldía de Turbo, Antioquia. 2024. Recuperado de: <https://www.turbo-antioquia.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Economia.aspx#:~:text=La%20din%C3%A1mica%20econ%C3%B3mica%20del%20municipio%20gira%20principalmente%20alrededor,de%20pl%C3%A1tano%20se%20encuentran%20en%20peque%C3%B1os%20valles%20intramontanos>.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). La infancia: concepciones y perspectivas. Papiro.
<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/8c05c7e2-35f2-41d1-94a9-c426aa5ea2f6/content>.
- Amador, J.C. & García, C.I. (2021), Infancia, cultura y poder: punto de partida. Ed. 23
https://books.google.com.co/books?id=ce4fEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Barrett, L. F., Mesquita, B., & Smith, E. R. (2010). The context principle. In B. Mesquita, L. F. Barrett, & E. R. Smith (Eds.), *The mind in context* (pp. 1-22). Guilford Press.
- Bermúdez-Rochas, D. D. (2022). Prejuicios y evolución humana. Un viaje de 6 millones de años. *Didácticas Específicas*, 27, 170-173.
- Carreño, M. y Rozo García, H. A. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y paz desde la educación. *Academia y Virtualidad*, 13(2), 35-56. <https://doi.org/10.18359/ravi.4501>.
- Castro Barbaran, D. C. (2020). Expresión de la ira – hostilidad e Inteligencia emocional en adultos del departamento de Ica, 2020. Universidad César Vallejo, Lima -Perú.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/60013>.
- Chávez Ibarra, P. (2015). La palabra de los niños como discurso social: análisis crítico del discurso de niños y niñas de distintos estratos socioeconómicos de Santiago de Chile sobre la relación entre padres/madres e hijos(as). Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/183241/la-palabra-de-los-ni%C3%B1os-como-discurso-social.pdf?sequence=1>.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de febrero. Por la cual se expide la ley general de educación. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>.

-
- Congreso de la República. (2006). Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. D. O. No. 52.564. Obtenido de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44. 7 de julio de 1991 (Colombia). <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-44>.
- Creswell, J. W. (2017). Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo: Selección entre cinco tradiciones. Doctorado en ciencias sociales niñez y juventud. 1-253. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>.
- DANE, D. D. (2018). Censo Nacional de Población y Vivienda 2018 Colombia. Recuperado de: sitios.dane.gov.co/cnpv/#/
- Decreto 1411 de 2022. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: Decreto 1411 de 2022 Ministerio de Educación - Gestor Normativo - Función Pública (funcionpublica.gov.co).
- Duncan, R., McClelland, M., Schmitt, S., & Tominey, S. (2017). Teaching Emotional Intelligence in Early Childhood. *Social and Emotional Development in Early Childhood*. 27(1), 33-4. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>.
- Durán Acero, L. (2020). Reflexiones en torno a la convivencia social en los niños, niñas y adolescentes participantes del programa de cultura y Deporte de la Fundación Granitos de Paz. Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/12266>.
- ESCOBAR DELGADO, R. A. (2019). La familia como una nueva realidad plural multinétnica y multicultural en la sociedad y en el ordenamiento jurídico colombiano. *Prolegómenos*, 21(42), 195–218. <https://doi.org/10.18359/prole.3366>.
- Forero, S. (2019). “En Turbo los padres entierran a sus hijos por la violencia de las pandillas” *El Espectador*. Recuperado de: <https://www.bing.com/search?q=+En+Turbo+los+padres+entierran+a+sus+hijos+por+la+violencia+de+las+pandillas+El+&q=n&form=QBRE&sp=-1&lq=1&pq=en+turbo+los+padres+entierran+a+sus+hijos+por+la+violencia+de+las+pandillas+el+&sc=1-82&sk=&cvid=1BDA35C273934646979A3CF3AC1FDCB3&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=>
- Gobernación de Antioquia. (2018). Informe situacional del distrito de Turbo. Gobernación de Antioquia.
- Gómez Marín, A. (2019). El cultivo de emociones políticas en familias de niñas y niños entre 6 y 9 años de la ciudad de Medellín. Informe de investigación presentado para optar al título de: Maestría en Educación., 38.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13858/1/GomezMarinAlexandra_2019_CultivoEmocionesPoliticas.pdf.

González Morales, A. (2017). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. ISLAS, (138), pp. 125–135. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572>.

Homola, S. Y. (2022). El apego y su relación con el desarrollo de las habilidades sociales y la autoestima en adolescentes mendocinos. 8-26. Argentina. Obtenido de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13602/1/apego-relacion-desarrollo.pdf>.

Ibargüen Ramos, L. J., (2022). Sentidos y significados de feminidad en niñas de diferentes generaciones del municipio de Abriaquí. Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/33184/2/IbarguenJuliana_2022_SentidosSignificadosFeminidad.pdf.

INEC. (2022). Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa Currulao. Turbo, Antioquia, Colombia.

INEC. (2023). Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa Currulao. Turbo, Antioquia, Colombia.

Lamas, M. (2013). Educación emocional, contribución de la escuela a la salud mental infantil. Revista Iberoamerica de educación, 62 (3), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/822/1563>.

Ley 1098 de 2006. (8 de noviembre de 2006). Código de Infancia y Adolescencia, Artículo 29, Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html.

Ley 1804 de 2016. (02 de agosto de 2016) Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre. Recuperado de: [ley_1804_de_2016_primera_infancia.pdf](#) (icbf.gov.co).

López González, W. O., (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. Educere, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>.

Mancini, F. (2016). Lo emocional como político: reseña del libro La política cultural de las emociones. Debate feminista, 51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5730076>.

Marín Posada, M. L., Saldarriaga Vélez, J. A, (2019). Emociones políticas en niños y niñas: un abordaje epistemológico. 34-54. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10958/7/DuarteJakeline_2019_EmocionesPoliticas.pdf.

-
- Marín Posada, M. L., Saldarriaga Vélez, J. A., Urrea-Parra, Y. y Morales-Montoya, C. (2022). Afectaciones del derecho a la educación de la primera infancia rururbana. *Educación y Ciudad*, (43), 199-214. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2710>.
- Mariño, M., Pantoja, V., & Villamizar, J. (2019). La actividad física como alternativa de formación para disminuir la agresividad escolar: un estudio comparativo. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 56, 141-160. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1042/1485>.
- Milne, C., & Rubin, K. (2011). Encarnar las emociones: hacer explícitas las transacciones en contextos de aprendizaje de las ciencias. *Estudios Culturales de la Enseñanza de las Ciencias*, 6, 625-633.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición Aprender y Jugar p. 17. https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Nivelemos/Elementos_conceptuales.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial>
- Muslera, M. (2016). Educación emocional en niños de 3 a 6 años [tesis de pregrado, Universidad de la Republica Montevideo]. Biblioteca Digital Universidad de la Republica Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7816/1/Muslera%2c%20Marcela.pdf>.
- Niño Rodríguez, C. A. (2020). de las subjetividades de los jóvenes campesinos al entrar en contacto con la cultura del territorio escolar rururbano.
- Nussbaum, M. C. (2008). Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones (Vol. 2). Grupo Planeta (GBS). recuperado de: *NUSSBAUM, M -Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones (1).pdf.
- Nussbaum, M. C. (2014). Emociones políticas. Barcelona: Paidós <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/4147/4491>.
- Paavola, L. (2017). The importance of emotional intelligence in early childhood [tesis de pregrado, Laurea University of Applied Sciences Vantaa]. Laurea University of Applied Sciences Finlandia <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/131619/BA%20Thesis%20of%20Lilla%20Paavola.pdf?sequence>.

-
- Palmero, F. (1997). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. Revista electrónica de motivación y emoción, 2(2-3). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/apalmf245161299/texto.html>.
- Pineda-Marín, C., Muñoz, M., Gutiérrez, D., Espitia, C., & Mullet, E. (2019). Colombian people's willingness to forgive offenses Against women perpetrated during the armed conflict. Revista Latinoamericana de Psicología, 51(3), 226-235. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.9>.
- Pinedo Cantillo, I. A., & Yáñez-Canal, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. Tesis Psicológica, 15(2), 198-219. DOI: <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>.
- Plan de Desarrollo Distrital “Turbo, puerto de esperanza y vida” 2024 - 2027. Cap. infancia, adolescencia y familia. Categoría de derecho: Desarrollo. Alcaldía de Turbo. Secretaria de planeación. (2024) Recuperado de: PLAN-DE-DESARROLLO-2024-2027-comprimido (2).pdf.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. Revista Iberoamericana de educación, 36(12), 1-12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1078Planella.PDF>.
- Pupiales Rosero, J. O. (2021). La convivencia: Una comprensión del fenómeno desde las prácticas cotidianas en el contexto escolar. Universidad Católica de Manizales.
- Quintanilla, L., Giménez-Dasí, M., Sarmiento-Henrique, R. y Lucas-Molina, B. (2022). La comprensión asíncrona de las emociones básicas: un estudio longitudinal con niños de 3 a 5 años. Psicología Educativa, 28(1), 71-79. <https://doi.org/10.5093/psed2021a27>. República de Colombia. (2024). *Ley 2383 de 19 de julio de 2024, por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media*. Diario Oficial No. 52.822. https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/7_LEYES/LEYES%202024/Ley%202383%20de%202024.pdf
- Rodríguez-Castrillón, C. M., & Amador-Baquiro, J. C. (2023). Investigación narrativa con niños y niñas: una reflexión teórico-metodológica. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21(3), 39-70.
- Ruiz Fernández, C. (2023). Los prejuicios ¿Cómo han logrado mantener su presencia en el siglo XXI? Colegio Suizo Madrid. <https://colegiosuizomadrid.com/beta/wp-content/uploads/2024/03/TM-Claudia-Ruiz-Fernandez.pdf>.
- Sánchez S, M. (2005). “La metodología en la investigación cualitativa”. Mundo Siglo XXI. Revista del centro de investigaciones económicas, administrativas y sociales del Instituto Politécnico Nacional. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/7413/1/REXTN-MS01-08-Sanchez.pdf>.

-
- Sereno, C. A., Santamaría, M., & Santarelli Serer, S. A. (2010). El rururbano: espacio de contrastes, significados y pertenencia, ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *Cuadernos de geografía: revista colombiana de geografía*, (19), 41-57. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-215X2010000100004&script=sci_arttex
- Squillace Louhau, M. R., Menéndez, J. A., & Ferreres, A. R. (2021). Emociones: Una perspectiva desde la psicología evolucionista. *Neuropsicología Latinoamericana*, 13(2). https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/728.
- Suárez, C. I. G., Díaz, J. R., Aponte, M. R. E., Ordóñez, L. B. C., & Peña, A. K. R. (2021). Infancias, cultura y poder. Siglo del Hombre Editores. Recuperado de: AMADOR B, Juan C _ GARCÍA S, Carlos I - Infancia, cultura y poder (1) (1).pdf.
- Sünker, H., & Moran-Ellis, J. (2018). Nuevos estudios de infancia, política de infancia y derechos de los niños y niñas. *Sociedad e infancias*, 1(2), 171-188. <https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/59592/4564456548134>.
- Torrico Linares, E., Santín Vilariño, C., Andrés Villas, M., Menéndez Álvarez-Dardet, S., & López López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1), 45-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16718103>.
- Torrico Linares, M. E., Santín Vilariño, M. C., Andrés Villas, M., Menéndez Álvarez-Dardet, S., & López López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. Recuperado de: El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología (uhu.es).
- Unicef. (2005). Definición de Infancia. <https://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/nin/inf-unicef.html>.
- Unicef. (2006). Convención sobre los derechos del niño, 20 de noviembre de 1989. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>.
- Vaello, J. y Vaello, O. 2018. Competencias socioemocionales del profesorado. Participación Educativa. Vol. 5, N°. 8. p 93- 104 https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19390.
- Vázquez Arrayás, B. (2020). Prejuicios en la infancia: ¿herencia o modelo? (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Young-Bruehl, E., Hannah Arendt: For Love of the World (1982), trad. it. Hannah Arendt 1906-1975: per amore del mondo, Treno, Bollati Borengieri, 1990, p. 370 <https://maytemunoz.net/wp-content/uploads/2020/10/Young-Bruehl-Elisabeth-Hannah-Arendt.pdf>.

Zembylas, M. (2007). The politics of trauma: Empathy, reconciliation, and peace education. *Journal of Peace Education*, 4(2), 207-224.



Figura 9. Dibujo realizado por N3.IEC

Anexos

Anexos 1:

Matriz de técnicas

Categoría	Subcategoría	Técnica	Descripción	Recursos	Responsables
Mundo relacional	Convivencia, coexistencia Hostilidad	Colcha de retazos	Para la aplicación de esta técnica los participantes harán uso de su creatividad al plasmar a través de dibujos aquellas situaciones que los hacen experimentar determinadas emociones y lo que sienten al vivenciarlas. Este proceso será guiado por medio de la retroalimentación del encuentro anterior por medio de la representación del cuento El monstruo de colores de Anna Llenas, con el que se pretenderá traer a la memoria la definición y las sensaciones que experimentamos ante determinadas emociones (alegría, rabia, tristeza, miedo, calma, sorpresa); de modo que ante la historia de cada emoción se dará un espacio de 5 minutos para dibujar que sienten de acuerdo a cada emoción o una situación los lleva a evocar en la que vivieron dicha emoción. Para el desarrollo de esta actividad los estudiantes tendrán a su disposición 1 hoja de impresión por emoción, acuarelas, colores, marcadores y crayones que utilizarán libremente para plasmar cómo sienten y exteriorizan sus emociones. Una vez terminado el dibujo se pegará sobre papel Kraft en sectores específicos hasta formar la colcha de retazos y los niños compartirán con sus compañeros lo que significa su composición y la emoción trabajada para ellos. Al terminar la colcha, las investigadoras propiciarán un diálogo ameno en el que por medio de preguntas dirigidas a niños y niñas se reflexionará sobre el dibujo de sus compañeros y aquellas situaciones en las que hubo similitudes o diferencias frente a las emociones y la manera en que estas consolidan sus modos de relacionamiento	Hojas tamaño carta a la mitad, lápiz, borrador, colores, sacapuntas, pegante, papel Kraft y marcadores	Diana Carolina Morales Blanco Marly Yudemis Peña Jaraba
		Entrevista	Para la presente investigación se retomará la entrevista semiestructurada, porque posibilita adaptarse a la población investigada y sus situaciones, permitiendo a los sujetos en investigación a través del dialogo dar claridad sobre términos, identificar pensamientos, sentimientos, sensaciones y/o posturas en circunstancias espontaneas que sucedan en los encuentros y de los cuales las investigadoras podrán rescatar información valiosa y pertinente para la investigación. La aplicación de esta técnica requiere mucha perspicacia, recursividad y agilidad mental por	Agenda de notas, lapicero, celular	Diana Carolina Morales Blanco Marly Yudemis Peña Jaraba

			parte de las estudiantas, ya que, no habrá un cuestionario preparado antes de las sesiones, sino que las docentes investigadoras estarán expectantes para cuando surja una situación relevante, haciendo las preguntas pertinentes para que niños y niñas expresen sus emociones con respecto a experiencias vividas tanto en el aula de clase como en su contexto inmediato. La implementación de esta supone el uso de una agenda de notas de campo en las que se consignaran los diálogos para su posterior transcripción. Entrevistas semiestructuradas Para padres de familia 1. ¿Cómo describiría el ambiente en su comunidad/escuela? 2. ¿Qué valores considera importantes enseñar a sus hijos? ¿Cómo los enseña? 3. ¿Cómo manejan en casa las situaciones cuando su hijo/a se siente triste o enojado? 4. ¿Cuál cree que es el papel de la escuela en el desarrollo emocional de su hijo/a? 5. ¿Tiene algún comentario o preocupación sobre cómo la comunidad o la escuela afectan el bienestar emocional de su hijo/a? 6. ¿Qué apoyo cree que necesitan los niños y niñas de su comunidad para mejorar su bienestar emocional? Para docentes 1. ¿Cómo describiría el clima emocional en su aula? 2. ¿Qué técnicas utiliza para manejar las emociones en el aula? 3. ¿Cuáles son los desafíos más comunes que observa en el desarrollo emocional de sus estudiantes? 4. ¿Cómo influyen las dinámicas familiares y comunitarias en el comportamiento emocional de los estudiantes en el aula? 5. ¿Qué tipo de apoyo considera necesario para mejorar la educación emocional en la escuela?		
--	--	--	--	--	--

			6. ¿Ha notado alguna relación entre el bienestar emocional de los estudiantes y su rendimiento académico?		
Emociones	Prejuicios Valoraciones	Cartografía corporal	Para esta investigación la cartografía se alinea directamente con el objetivo específico de interpretar las emociones vividas en las infancias de contextos urbanos y rururbanos al proporcionar una representación visual de cómo los niños y niñas las perciben y experimentan en su cuerpo. Por medio de la silueta humana, las investigadoras a través del dialogo y el dibujo captaran las percepciones de los niños sobre situaciones cotidianas para el niño, lo que permite identificar cómo influyen estas en sus emociones y relaciones. Las situaciones generadoras para la cartografía corporal son: ¿Qué sientes cuándo? • Te besan o te abrazan • Juegas con tu amigo favorito • No te incluyen en un juego • no te prestan un juguete • Te regaña la profe • Un compañero se vomita en clase • Debes ir a un lugar que esta solo • Haces bien la tarea o actividad en clase • Un niño más grande golpea un compañero • Alguien te quita la merienda • Un compañero se orina en el salón de clase • Un amigo o compañero te comparte un dulce • Un compañero llora en clase • Pierdes tu lápiz y no puedes terminar la actividad en clase Esta actividad será mediada por medio de conversaciones que serán grabadas para recoger los comentarios relacionados con cada dibujo que el niño plasme en el instrumento	Silueta corporal y colores	Diana Carolina Morales Blanco Marly Yudemis Peña Jaraba
		Tarjetas de emociones	Esta técnica interactiva se vale de tarjetas con imágenes de niños y niñas que a través de su expresión facial y corporal manifiestan diversas emociones. El objetivo es que el niño logre identificar, seleccionar, contextualizar y verbalizar que emoción está experimentando el niño o la niña y que relacione con situaciones hipotéticas que situación cree él llevo a los niños a ese estado, esto permitirá al niño recordar y comentar situaciones ya vividas y dar cuenta de		Diana Carolina Morales Blanco Marly Yudemis Peña Jaraba

			las emociones experimentadas. El desarrollo de esta técnica estará mediado por el dialogo y será grabada en audio para el posterior análisis de la información.		
		Caja de emociones	Para el desarrollo de esta técnica se llenará una caja con objetos misteriosos que el niño asociara sensaciones con las emociones abordadas con anterioridad en el aula, la intención principal de esta actividad es que el niño y la niña puedan relacionar la concepción que tienen de las emociones básicas con objetos de acuerdo con sus texturas y los recuerdos que estos puedan evocar al palparlos. Los objetos misteriosos que se utilizaran para realizar la actividad son: • Peluche • Slime/plastilina • Lija o cualquier objeto rugoso • Quipitos /chocolate/perfume • Blanqueador/ implemento de aseo con olor fuerte • Tijeras/cuchillo		Diana Carolina Morales Blanco Marly Yudemis Peña Jaraba

Anexos 2:

Matriz de análisis

Resultado de la categoría mundo relacional,

Mundo relacional					
Institución educativa:					
Técnica	Subcategoría	Con pares	Comentarios	Con adultos	Comentarios
Cartografía corporal	Convivencia	Estudiante 1:		Estudiante 1:	
		Estudiante 2:		Estudiante 2:	
		Estudiante 3:		Estudiante 3:	
		Estudiante 4:		Estudiante 4:	

	Coexistencia	Estudiante 1:		Estudiante 1 :	
		Estudiante 2:		Estudiante 2:	
		Estudiante 3:		Estudiante 3:	
		Estudiante 4:		Estudiante 4:	
	Hostilidad	Estudiante 1:		Estudiante 1:	
		Estudiante 2:		Estudiante 2:	
		Estudiante 3:		Estudiante 3:	
		Estudiante 4:		Estudiante 4:	

Resultado de la categoría mundo emocional-Valoraciones

Mundo emocional					
Institución educativa 1 (Monte Verde)					
Técnica	Subcategoría	Estudiante	Apreciación infante	Comentario investigador	Conclusión
Tarjeta de emociones identificación de emociones a través de imágenes	Valoraciones	Estudiante 1	Miedo: Tristeza: Asco: Enojo: Alegria: Sorpresa:		
		Estudiante 2	. Miedo: Tristeza: Asco: Enojo: Alegria: Sorpresa:		
		Estudiante 3	Miedo: Tristeza: Asco: Enojo: Alegria: Sorpresa:		
		Estudiante 4	Miedo:		

			Tristeza: Asco: Enojo: Alegría: Sorpresa:		
--	--	--	---	--	--

Resultado de la categoría mundo emocional, Valoraciones

Mundo emocional					
Institución educativa:					
Técnica	Subcategoría	Estudiante	Con pares	Comentario	Conclusión
Tarjeta de emociones	Valoraciones	Estudiante 1	Alegría: Tristeza: Asco: Miedo: Sorpresa	Alegría: Tristeza: Enojo: Miedo: Sorpresa:	
		Estudiante 2	Alegría: Tristeza: Enojo: Asco: Miedo Sorpresa:	Alegría: Tristeza: Enojo: Asco Miedo: Sorpresa:	
		Estudiante 3	Alegría Tristeza: Enojo Asco: Miedo: Sorpresa:	Alegría: Tristeza: Enojo: Asco: Miedo:	

				Sorpresa:	
		Estudiante 4	Alegría: Tristeza: Enojo: Asco: Miedo: Sorpresa:	Alegría: Tristeza: Enojo: Asco: Miedo:	

Resultado de la categoría mundo emocional, Currulao-Prejuicio

Mundo emocional				
Institución educativa 2 (Currulao)				
Técnica	Subcategoría	Estudiante	Información	Comentario
Caja de emociones	Prejuicio	Estudiante 1	Slime Quipito/ Peluche/ Piedra/ Loción/ Límpido/ Tijera	
		Estudiante 2	Slime/ Límpido/ Quipito/ Peluche/ Tijera/ Loción/ Piedra/	
		Estudiante 3	Peluche/ Slime/ Tijera/ Loción/ Quipito/ Límpido/ Piedra/	
		Estudiante 4	Slime/ Loción/ Quipito/ Tijera/ Límpido/ Piedra/ Peluche/	

Anexos 3:

Instrumentos

Instrumento 1: Para padres de familia

Nombre del Estudiante	Ubicación Geográfica	Sexo	Nivel socioeconómico	Estructura Familiar	Etnia	Nivel de estudio de padres o cuidadores
	Rural	Femenino	1	Nuclear	Mestizo	Primaria
	Urbano	o	2	Monoparental	Afrocolombiana	Bachiller
		Masculino	3	Extendida	Indígena	Universitario
			4	Unipersonal	Rom o gitano	Ninguno
					Raizal	Otro. ¿Cual?

1-¿Cómo describiría el ambiente en su comunidad/escuela?

2-¿Qué valores considera importantes enseñar a sus hijos? ¿Cómo los enseña?

3-¿Cómo manejan en casa las situaciones cuando su hijo/a se siente triste o enojado?

4-¿Cuál cree que es el papel de la escuela en el desarrollo emocional de su hijo/a?

5-¿Tiene algún comentario o preocupación sobre cómo la comunidad o la escuela afectan el bienestar emocional de su hijo/a?

6-¿Qué apoyo cree que necesitan los niños y niñas de su comunidad para mejorar su bienestar emocional?

Instrumento 2: Para maestras

1-¿Cómo describiría el clima emocional en su aula?

2-¿Qué técnicas utiliza para manejar las emociones en el aula?

3-¿Cuáles son los desafíos más comunes que observa en el desarrollo emocional de sus estudiantes?

4-¿Cómo influyen las dinámicas familiares y comunitarias en el comportamiento emocional de los estudiantes en el aula?

5-¿Qué tipo de apoyo considera necesario para mejorar la educación emocional en la escuela?

6-¿Ha notado alguna relación entre el bienestar emocional de los estudiantes y su rendimiento académico?

Anexos 4:

Ficha de observación

FICHA OBSERVACIÓN ANALÍTICA		Nº
Proyecto		
Investigador		
Fecha/Hora		
Metodología		
Lugar		
Actores		
Categorías		
Código		
Descripción general		
Observación, descripción de lo visto, expresiones literales.		
		Palabras claves
Análisis, interpretación y crítica (Interpretación lo observado (visto y escuchado))		
Elementos para el desarrollo del proyecto de investigación (Vincular con Categorías, objetivos y pregunta)		
Reseña elaborada por:		

Anexos 5:

Consentimiento y asentimientos

link: https://drive.google.com/drive/folders/1_iufEv7rfUeDIXtIr0sucBHSXIuioUQJ?usp=sharing