



Influencias que definen las trayectorias profesionales de docentes rurales en zonas postconflicto en Colombia

Nancy Stella Ortíz Ladino^a
Miguel Alejandro Barreto Cruz^b

Como citar este artículo:

Ortíz Ladino, N. S., & Barreto Cruz, M. A. Influencias que definen las trayectorias profesionales de docentes rurales en zonas postconflicto en Colombia. Eirene Estudios De Paz Y Conflictos. Recuperado a partir de <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/304>

Recibido:

01 de diciembre de 2024

Aprobado:

26 de febrero de 2025

^aORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9058-4768>

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bello – Antioquia, Colombia.

Magíster en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Orientación Escolar y Especialista en Gerencia Educativa. Cuenta con experiencia docente en escuelas rurales de los departamentos de Caldas y Antioquia, principalmente como monodocente, y desde hace más de cuatro años está vinculada al sistema educativo público mediante nombramiento por concurso, en el marco del programa para zonas afectadas por el conflicto armado. Correo electrónico: nancy.ortiz-l@uniminuto.edu.co

^bORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3237-7067>

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bello – Antioquia, Colombia.

Profesor e investigador de la Maestría en Educación de la Doctor en ciencias de la educación, profesor e investigador de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO sede Bello – Antioquia – Colombia. Líder del Grupo de Estudios e Invetigaciones Educativas y Pedagógicas – GEIEP, líder del Semillero de Investigación en Responsabilidad Social Educativa - RSed e integrante del Centro de Pensamiento Pedagógico – CPP. Correo electrónico: miguel.barreto@uniminuto.edu / alejandrobaretto123@gmail.com

INFLUENCIAS QUE DEFINEN LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE DOCENTES RURALES EN ZONAS POSTCONFLICTO EN COLOMBIA

Resumen

Este artículo emerge de una investigación que se interesó por lo que implica desarrollar la tarea de ser profesor, reconociendo los retos que se afrontan al tener que brindar una educación con calidad en medio de múltiples influencias que representan dificultades, dada la presencia de grupos al margen de la ley; de esta manera se enmarca como problemática lo que implica desarrollar la tarea de enseñar en contextos que han estado marcados por la violencia y que en el caso de Briceño - Antioquia - Colombia se trata de una zona rural en la que profesores, estudiantes y familias convergen en una escuela permeada por la presencia de actores armados. Así las cosas, el objetivo investigativo buscó identificar las influencias que definen las trayectorias profesionales de los docentes rurales en zonas de postconflicto, para lo cual, desde un enfoque cualitativo se utilizó un diseño narrativo aplicando las técnicas entrevista semiestructurada y narrativas de historias de vida para recoger sus experiencias al desarrollar su labor en un territorio de postconflicto; como sujetos de investigación se consideraron 6 profesores que trabajan en dicha área rural. Como resultados se encontró que las prácticas y el quehacer docente es permeado por el contexto social; y

territorios que están marcados por la violencia como el municipio de Briceño - Antioquia suponen desafíos para los maestros desde su trayectoria profesional, en la medida que afrontan sentimientos de miedo y a la vez, tienen en sí la tarea de aportar la construcción de una cultura de paz.

Palabras clave: Trayectoria profesional docente, Educación rural, resiliencia, paz, postconflicto.

INFLUENCES DEFINING THE PROFESSIONAL TRAJECTORIES OF RURAL TEACHERS IN POST-CONFLICT AREAS IN COLOMBIA

Abstract

This paper emerges from a research study that explores what it means to take on the role of a teacher, recognizing the challenges involved in providing quality education among multiple influences that create significant difficulties, particularly due to the presence of armed groups operating outside the law. In this sense, the study frames as a central issue the complexities of teaching in contexts marked by violence. Specifically, it examines the case of Briceño, Antioquia, Colombia, a rural area where teachers, students, and families converge in a school environment affected by the presence of armed actors. The objective of this study was to identify the influences that shape the professional trajectories of rural teachers in post-conflict zones. A qualitative approach was employed, using a narrative design that

incorporated semi-structured interviews and life history narratives to collect teacher's experiences as they carried out their work in a post-conflict territory. The study focused on six teachers working in this rural area. The findings indicate that teaching practices and professional activities are deeply influenced by the social context. In territories marked by violence, such as the municipality of

Briceño, Antioquia, teachers face significant professional challenges, as they are required to manage emotions of fear while simultaneously contributing to the developing of a culture of peace.

Keywords: Teacher professional trajectory, rural education, resilience, peace, post-conflict.

INTRODUCCIÓN

Colombia ha sido un país azotado por un periodo demasiado largo de violencia, enmarcado por el conflicto armado, y se reconocen al menos tres grupos insurgentes predominantes, como son las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - FARC (actualmente desmovilizada y transformada en un partido político a raíz de los acuerdos de paz de la Habana en el año 2016), el Ejército de Liberación Nacional - ELN y las Autodefensas Gaitanistas de Colombia - AGC, los cuales han tenido presencia en el departamento de Antioquia – Colombia y especialmente en el municipio Briceño. Con el paso del tiempo, particularmente para este municipio, se ha evidenciado la relevancia que toma, el centrar la mirada hacia el conflicto armado y la relación que este presenta con las trayectorias profesionales de docentes rurales en zonas de postconflicto, debido a que estas medidas repercuten en el accionar y la manera como los docentes rurales aportan significativamente desde sus vivencias a la construcción de paz.

Existen dos aspectos a considerar en este artículo; por un lado, el interés por abordar las experiencias, desafíos, retos y oportunidades que enfrentan los educadores en un ambiente hostil de conflictos y la forma como se comprende la cultura de paz, termina por configurar las trayectorias profesionales, dado que, en esa labora afronta no solo los retos del contexto, sino también las resistencias que se pueden presentar (Caro Caro, 2021); por otro lado, está enlazado el compromiso docente en los procesos formativos asumido con estudiantes

y las familias pertenecientes a esas comunidades signadas por el conflicto armado, con lo que implica una educación de calidad en miras de alcanzar la paz en estas zonas complejas en materia de seguridad y, es en esos contextos donde cobra sentido pensar en el perfil de un maestro constructor de paz, entendiendo que “es necesario dar sentido y valor a la configuración del perfil docente constructor de paz, siendo coherentes y exaltando las realidades locales y situadas de territorios afectados por el conflicto armado” (Ortega-Iglesias y Valencia-Espejo, 2021, p.125).

En un acercamiento a la comunidad objeto de estudio se identificaron docentes con formación de licenciados, normalistas, especialistas, magísteres que se sienten desprotegidos principalmente por el Estado, ya que, no sienten garantías sólidas en seguridad, capacitación sobre conflicto armado y todo el trasfondo que esto encierra en su contexto, preparación o acompañamiento psicológico entre otros, además predomina escases de recursos de todo tipo, que desmejoran las condiciones laborales. Para el caso de los docentes en las zonas rurales del postconflicto específicamente para el municipio de Briceño - Antioquia que han sido marcados por las fuertes oleadas de violencia, se identifica que requieren un enfoque diferencial, que construyen sus trayectorias profesionales según este contexto y en la mayoría de las ocasiones son más vulnerables por lo que requieren de un abordaje ajustado a sus necesidades y particularidades, para mitigar las situaciones de inequidad que dificultan el goce efectivo de sus derechos fundamentales.

De esta manera, en este artículo se plantean resultados de una investigación que procuró mostrar la forma en cómo se van construyendo sus trayectorias; para lo cual, se buscó recoger sus experiencias y vivencias en un territorio que a lo largo de su historia ha sufrido por el conflicto, y que en la actualidad sigue presentando la presencia de diversos actores armados, lo cual, es una situación que siendo incomoda se vuelve común para los habitantes y sus comunidades rurales. A raíz de esta problemática se planteó como una de las preguntas de investigación: ¿Qué influencias definen las trayectorias profesionales de los docentes rurales de la zona postconflicto?

Lo anterior, porque con la investigación, se quiso abordar lo que es ser maestros donde hay un contexto desafiante y complejo en materia de paz y que, aun así, deben ejercer de la mejor

forma su profesión, ya que, algunos, por cuestiones económicas u oportunidades laborales, no tienen la posibilidad de renunciar y al menos que se tengan otras expectativas, es decisión propia el quedarse ejerciendo allí como servidor público. En este marco, la investigación tuvo como objetivo “Identificar las influencias que definen las trayectorias profesionales de los docentes rurales en zonas de postconflicto: Caso Briceño - Antioquia – Colombia”.

Para abordar lo investigativo, se consideraron algunos antecedentes relevantes desde publicaciones en tesis doctorales y artículos científicos, que permitieron comprender el fenómeno investigado; de ese modo, el rastreo bibliográfico realizado en relación con el tema de interés se enfocó en estudios que se enfocaron en mostrar las situaciones adversas en las que se lleva a cabo la labor docente, y la tarea de enseñar en escuelas y comunidades atravesadas por el conflicto armado. Se identifica como punto de partida en las investigaciones previas que, a través de las vivencias experimentadas durante sus trayectorias, cada docente va formando medios para auto protegerse, pero la situación se revierte cuando las condiciones son desfavorables. Se puede enunciar también la necesidad de crear políticas y programas en el marco del postconflicto, encaminados a brindar una mejora en el bienestar integral de los docentes, que muestren la preocupación de implementar la seguridad, mejore las condiciones de vida tanto física y psicológica del docente y más aún las condiciones laborales, favoreciendo de esta manera su desarrollo profesional.

Así las cosas, como punto de partida, se encontró dentro de los proyectos de investigación desarrollados a nivel Colombia un análisis a las interacciones y significados que ocurren en la vida cotidiana durante el conflicto armado a partir de las observaciones y relatos de docentes que se configuran en los ambientes educativos (Lizarralde, 2015), denotando que el ser docente es influenciado por el contexto donde se desarrolla la profesión; de la misma manera, se identificaron investigaciones desde las principales problemáticas de la labor docente y los retos para las escuelas dentro del conflicto armado político militar, las cuales, dan cuenta de tensiones y un currículo que se ve bloqueado por las dinámicas del contexto social de la escuela.

Siguiendo esta misma línea, en un acercamiento investigativo se destacó el reconocimiento a partir de relatos de la labor educativa y pedagógica de los maestros que, en medio del

conflicto y en el actual compromiso de construir paz, desarrollaron y continúan realizando su trabajo, creando sus propias formas de enseñanza en medio de las balas, el dolor y las huellas de la guerra por lo general con escasos recursos (Mendoza, 2018). Aquí, cabe la reflexión sobre la configuración de lo que es ser maestros, lo cual, no se limita únicamente a saberes disciplinares, sino que, vincula las prácticas, formas de hacer las cosas y hasta los recursos que utiliza para el contexto en el que desarrolla su labor de enseñar.

Lo anterior, se refuerza en una experiencia investigativa a través de entrevistas hechas a profesores víctimas del conflicto donde se construyeron seis trayectorias de vida entre las que se encontró una estrecha relación de sus emociones con respecto al ambiente conflictivo en el que se desempeñan lo que hace que a estas personas se les dificulte ser neutrales, y tengan dificultades para poder expresar sus sentires (Gómez et al., 2022). A su vez, se reconocen las características del miedo presentes en las narraciones de profesores afectados por el conflicto armado (Sánchez, 2018), y es que no se puede desligar de la profesionalidad docente, las emociones, la influencia del contexto y todo lo que acontece en la vida del maestro.

Finalmente queda clara la necesidad de vincular las historias de vida de los docentes como un instrumento valioso de investigación (Páez, 2017), puesto que, en las narrativas se pueden identificar que su quehacer ha sido atravesado por el conflicto del contexto donde enseñan (Álvarez, et. al., 2019). Se reconoce que en el narrar la experiencia de desarrollar la labor de enseñar en medio de un territorio marcado por el conflicto, posibilita realizar un análisis de las diferentes influencias que configuran la profesionalidad docente, y en esencia, se requiere,

reconocer los saberes y aprendizajes territoriales en torno a la construcción de la cultura de paz y reconciliación. Así, las narrativas de los actores sociales acerca de la consecución de la paz sobrepasan la simple descripción de hechos o sucesos, pues contienen resistencias, luchas de reconocimiento, memorias colectivas y añoranzas de un futuro diferente (Sánchez-Espitia y Quintero-Mejía, 2020, p.187).

MARCO TEÓRICO

La perspectiva teórica que orientó la investigación que sustenta este artículo se centra en cuatro categorías de análisis esenciales como lo son: Trayectorias profesionales docentes, contexto social y territorial, educación para la paz y las narrativas de profesores.

En primera instancia, abordar las trayectorias profesionales docentes es reconocer los senderos transitados por los educadores a lo largo de su proceso laboral, que presta atención de manera especial a la formación en academia y a sus experiencias profesionales, y a las influencias que el contexto sociocultural ejerce. Es claro que, estas trayectorias están directamente influenciadas por el contorno en el que los docentes ejercen su labor y para el caso zonas rurales remarcadas por el conflicto armado (Lizarralde, 2015). En sintonía a lo mencionado, Páez (2017) destaca en las historias de vida la visualización de eventos históricos, sociales y personales que moldean la identidad profesional del docente, facilitando la convergencia entre el quehacer pedagógico y su contexto próximo.

A su vez, es claro que una trayectoria está marcada no solo por asuntos de formación del docente, sino que influye desde el currículo, la cultura, el contexto, su quehacer como maestro y en esencia, estar en una zona rural y enseñar en un territorio que históricamente ha estado marcado por el conflicto son elementos que tienen una injerencia directa, de ahí que, “las transformaciones sufridas por la identidad profesional de base en función de la experiencia profesional, nos revelan que no basta con mejorar únicamente la formación; resulta también imprescindible modificar las condiciones psicosociales y materiales del ejercicio profesional” (Lopes, et. al., 2023, p.153).

Y es que, las trayectorias tienen que ver con la manera como el profesor se va formando en la medida que ejerce su labor y esto no se limita a la puesta en práctica de su saber, ni a la educación que recibió para llegar a ejercer el ser docente, puesto que, “se debe adaptar a un contexto profesional específico, a los cambios sociopolíticos que rodean la profesión y debe desarrollar su habitus, lo que no siempre corresponde a lo que aprendió cuando era estudiante” (Sánchez-Olavarría, 2020, p.49); entonces, cabe preguntarse qué tanto se forma en las facultades de educación sobre la realidad de enseñar en una zona de conflicto

o lo que implica abordar la ruralidad en toda su extensión y lo que representa desarrollar la labor docente en un área de postconflicto, y si bien, no todos los profesores se forman para enseñar en esos contextos, es claro que, en el caso colombiano se tiene un conflicto de más de 50 años de historia y esa realidad debería permear el currículo de formación de maestros.

Aquí, se hace preciso dar cuenta de todas las dimensiones que inciden en lo que implica ser docente, y la manera como lo personal y lo profesional, no se divorcian, sino que existe una intersección desde las emociones, las cuales moldean el contexto de desarrollo de su labor; pero a su vez, son moldeadas por la influencia del contexto (Hargreaves, A., 2001, citado en Castro, H., 2025). Entonces, la profesionalidad docente es configurada en una relación de doble vía entre el maestro y el contexto, donde las emociones juegan un papel de mediación posibilitando o hasta siendo un obstáculo para cumplir el rol en la escuela.

En segunda instancia, se reconoce como categoría central el postconflicto y educación para la paz en el marco de lo que representa para la escuela desde las influencias que ejerce y los desafíos que enmarca, lo cual, a su vez, tiene retos para las trayectorias profesionales de los docentes. Bajo esta perspectiva, Mendoza (2018) enuncia que los entornos caracterizados por la violencia y la exclusión social confrontan múltiples desafíos para los maestros, que implica acomodarse a condiciones adversas para garantizar una educación de calidad.

Por su parte, Gómez et al. (2022) reconocen el impacto emocional que desata el conflicto armado en los docentes, remarcando estados de ansiedad, miedo y la necesidad de resistir a las adversidades. Situaciones vividas en sus labores cotidianas, y que se ponen en cuestión frente a la reconfiguración de su rol educativo como agente de cambio social; en este sentido, un contexto de postconflicto no puede ser ignorado por el currículo y en esa línea, tiene demandas directas para el profesor como aquel que puede promover una educación para la paz; puesto que, su papel va más allá de la enseñanza, convirtiéndose en un intermediario emocional, y un actor clave en la transformación del tejido social (Loaiza-Zuluaga et al., 2024). Al fin y al cabo, es el docente ese puente entre la propuesta curricular, los estudiantes que llegan a las aulas y las familias de ellos; en consecuencia, hay una relación de doble vía entre la trayectoria profesional de un maestro y el territorio donde está ubicada la escuela y los espacios que habitan los diferentes actores educativos donde mutuamente son permeados.

Así las cosas, plantear la categoría postconflicto vincula la necesidad de reconocer un territorio que en su historia ha sido atravesado por el conflicto y que se esperaría luego de un proceso de paz pueda reconstruirse de manera integral; esto implica trabajar con todas las personas que habitan ese contexto, y es ahí, donde la escuela con sus actores educativos que integran ese mismo espacio, también tienen un papel fundamental, dado que, “la lectura de la paz y el conflicto debe hacerse desde las interpretaciones y sentidos de los habitantes, los cuales se relacionan con múltiples y variadas dimensiones subjetivas y objetivas” (Romero Rodríguez, et. al, 2023, p.224).

Entonces, la educación se convierte en una herramienta confiable para la construcción de paz, siendo en sí misma la clave de procesos de reconciliación y reconstrucción del tejido social. Para el caso de docentes en zonas posconflicto que desempeñan un papel necesario en la reconstrucción de valores de paz y resiliencia en comunidades claves donde se desarrolla la violencia. En concordancia con esta idea destaca que los maestros, a través de sus prácticas pedagógicas, logran establecer espacios de convergencia entre el diálogo y convivencia, en una mirada cercana a la formación de una cultura de paz (Tique, 2024).

Ahora bien, en el marco de políticas educativas podría decirse que es un campo aún en construcción en el país; puesto que, si bien se tienen algunos referentes como la Ley 1732 de 2014, que establece la Cátedra de la Paz como una forma de incentivar que en todos los establecimientos educativos de Colombia se forme para el desarrollo de competencias para la paz y la resolución de conflictos; y se tiene también, de manera específica al contexto de la presente investigación el Plan Especial de Educación hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz (PEER) del Ministerio de Educación Nacional, del 17 de julio de 2018. Al abordar la realidad educativa se mantiene la limitación de recursos y la soledad de los maestros frente a un contexto altamente desafiante; podría decirse que hace falta materializar la ley o generar políticas que puedan llegar a todos los rincones del país.

En tercer lugar, otro elemento esencial son las narrativas reconociendo su papel en la configuración de trayectorias docentes, puesto que, los relatos de experiencia empleados como testimonio aportan herramientas metodológicas fundamentales que promocionan la comprensión de la forma como se construye el ser profesor en contextos rurales (Rojas, et.

al, 2023). Bajo la anterior perspectiva, cobra especial importancia la voz de los maestros, aquella que se hace audible al estudiar su existencia y la de otros sujetos que son investigados en contextos de victimarios directos o indirectos, o en zonas donde se vivió un conflicto.

Con los relatos, se argumentan el por qué emociones, desafíos y las adaptaciones de los docentes en contextos diversos y a su vez, reflejan la complejidad de sus trayectorias, en las que se cruzan aspectos de la personalidad, la profesionalidad y la parte social-emocional (Páez, 2017; Sánchez, 2018). Esto considerando que existen impactos significativos por desarrollar su labor conviviendo con actores armados en el territorio, y mediante las narrativas se brinda la posibilidad de describir cómo las experiencias de violencia y supresión generan desequilibrios emocionales que los maestros confrontan en su quehacer pedagógico profesional (Arcila et al., 2022).

De ese modo, dar lugar a que los profesores narren sus vivencias en una zona de postconflicto aporta que se surjan procesos de resiliencia para consolidar la profesionalidad docente; y eso significa que, a pesar de las adversidades, los profesores desarrollan su capacidad de adaptación y generación de cambios positivos en sus comunidades, fortaleciéndose en la línea de líderes educativos y sociales (Salcedo et al., 2024).

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, considerando que la fuerza de los datos estuvo en las vivencias de los profesores en una zona de postconflicto; en esa medida, se buscó al realizar el trabajo de campo que todos pudiesen fluir y emerger aún desde sentimientos que afloran en el ser, puesto que se centró en comprender los eventos sociales y humanos a profundidad, buscando obtener una recopilación y análisis descriptivos donde se narraron realidades propias de cada profesor; de ahí que, el interés de investigación se centró en las experiencias de los profesores tomando los datos en su ambiente natural (Ferro, 2021).

Por lo mismo, el enfoque aplicado a este estudio es flexible y comprende una gran diversidad de interpretaciones las cuales a medida que se fue recolectando la información permitió nutrir

los resultados investigación, y en ese sentido, permitió una mejor comprensión y de paso un mayor entendimiento de este fenómeno social tan complejo que aqueja a esta población sin interés en medir variables, ya que no siempre se va a presentar una relación de causa y efecto entre los sucesos que marcan significativamente y de manera negativa a los docentes en este territorio, y con el enfoque se ajustó todo a las realidades subjetivas de los participantes que narran la manera cómo se van construyendo las trayectorias profesionales docentes en zonas rurales de postconflicto a través de sus vivencias tomando estos eventos, como una oportunidad para que a través de la educación se generen procesos en miras hacia la paz.

Así las cosas, en coherencia con el problema planteado y el enfoque cualitativo se optó por un tipo de investigación narrativa, con el cual se buscó entender y recopilar esas historias de vida de quienes viven la situación de guerra y que van en dirección hacia una transición de postconflicto, y esos relatos dan la posibilidad de describirse y analizarse (Vera, 2022). En esencia un diseño narrativo focaliza su análisis en esas historias narradas por personas que en sus construcciones ponen sentido a sus experiencias con sus relatos, de allí que se otorga un interés especial en las vivencias, emociones y puntos de vista personales que permiten reconocer cómo las personas clarifican y organizan sus propias experiencias (Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2022).

Entonces, en esta investigación se propuso valorar los significados profundizando en los contenidos y las formas como cuentan sus historias los participantes. Los significados que le dan los maestros al enseñar en un territorio que ha estado marcado por el conflicto, las interacciones con actores armados y la manera como todos esos elementos ejercen diferentes tipos de influencias en lo que es el desarrollo de su profesionalidad docente. Todo esto se hace posible por la interacción entre investigador e investigado facilitando la manera de trabajar juntos para la interpretación de manera fidedigna y a profundidad de las narrativas y que siguen la secuencia de sucesos vividos, dando orden al pasado, al presente y al futuro, en tal condición analizando en detalle en contexto donde se desarrollan las historias teniendo en cuenta factores sociales, culturales, históricos y políticos que influyen en las narrativas (Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2022). Todas estas condiciones expuestas llevan consigo la naturaleza de una investigación narrativa que posibilita encontrar un

sentido a las historias que se narran como es el caso de las trayectorias de docentes rurales en zonas rurales de postconflicto como el caso de Briceño.

En consecuencia, para esta investigación fue clave un acercamiento a los profesores con el fin de escucharles y que pudieran contar sus vivencias en el territorio y si bien, su relato es parte de una experiencia personal de lo que significa ser maestro, a su vez, permite comprender las dinámicas del contexto social que se recupera de un conflicto y en cierta manera, permite mapear lo que esos acontecimientos representan para la escuela, los actores educativos y hasta cierto punto los habitantes de ese espacio, de ahí que,

La tensión entre lo individual y lo plural permite identificar que esta metodología fundamentada en la voz del sujeto no es una construcción de conocimiento solipsista e intimista, ya que la narración en sí misma es una ventana a la historia social y cultural que ha incidido en las experiencias de vida de los sujetos (Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2022, p.15).

Partiendo de esta premisa, se recopiló la sucesión de los eventos y procesos a través de historias o narrativas individuales de los docentes en zonas rurales de postconflicto, sus experiencias de vida entorno a secuencias cronológicas de los acontecimientos acaecidos en un tiempo y lugar específico como es el caso de las zonas rurales de Briceño – Antioquia.

Respecto al **contexto y sujetos de la investigación** corresponde a 6 sedes rurales de una Institución Educativa en el municipio de Briceño – Antioquia – Colombia. Como participantes se consideró a los docentes pertenecientes a dichas escuelas rurales que por sus características funcionan bajo el modelo de Escuela Nueva, que corresponde a un modelo que se reconocer como “un espacio educativo en donde los estudiantes están guiados por un docente facilitador, y una guía de aprendizaje para cada una de las áreas básicas en su desarrollo, estas están comprendidas dentro del modelo de aprendizaje tutorial llamado Post-primaria” (Guzmán, 2016, p.9).

La totalidad de docentes es seis, de los cuales uno es hombre y de resto son seis mujeres; todos en los últimos dos años han sido parte del Centro Educativo, el cual se ubica en

las inmediaciones de la vereda Abejorral del municipio. En dicha institución los servicios educativos prestados son desde preescolar hasta noveno grado educación media.

Estos docentes fueron nombrados durante el concurso especial de mérito para cargos docentes en zonas afectadas por el conflicto, en desarrollo de los Acuerdos de Paz, para municipios “Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial” (PDET). Este proceso adelantado por única vez; por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), en cumplimiento del “Decreto Ley 882 de 2017”, que implica uno de los acuerdos suscritos en la Habana en el año 2016. El nombramiento se realizó en el año 2021 a lo largo el territorio nacional. (CNSC, 2017; MEN, 2021).

Las edades de las docentes oscilan en entre los 24-59 años y entre sus perfiles de formación se encuentran normalistas, licenciados, especialistas y magísteres. A pesar de ser pocos docentes se buscó que todos cumplieran con los criterios de inclusión como: Tener al menos dos años en el contexto, que estuvieran nombrados por el Ministerio de Educación Nacional en municipios que hacen parte del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) y algo muy relevante, fue que de manera voluntaria desearan relatar su experiencia docente en estos territorios.

Frente a **técnicas e instrumentos**, se trabajó con una entrevista semiestructurada con unas preguntas abiertas que permitieron a los docentes contar sus experiencias en un territorio de postconflicto desde su sentir, su pensar, su actuar, su forma de asumir las diferentes situaciones que han afrontado en el contexto. En este espacio de interrelación entre unos y otros se escucharon desde sus diferentes puntos de vista las vivencias y lo que representó para ellos el ser maestros; como instrumento, se utilizó un cuestionario de preguntas. También se utilizó como técnica el relato de experiencias o historia de vida, el cual, permitió a cada uno de los protagonistas contar sus vivencias que retomando el pasado les permitió a los docentes dar cuenta de las influencias que han forjado sus trayectorias profesionales, dado que, esta técnica posibilita un texto discursivo que permite interpretar una realidad (Suárez, 2021). Como instrumento se tuvo una pregunta orientadora y se le permitió a los participantes responderla de manera verbal o escribiendo porque lo central es que pudieran expresarse con tranquilidad.

El proceso de análisis de los resultados se hizo considerando que la base de la narrativa está en encontrar desde los relatos patrones o significados (Barreto Ascona y Lezcano Mencia, 2023), y en ese sentido, se buscó de lo manifestado por los docentes poder darle un sentido a las influencias en sus trayectorias desde el contexto de la escuela. De ese modo, se trabajó en torno a tres fases:

- Fase de organización de los datos: Se procesaron todas las entrevistas y las historias de vida en Atlas Ti; con los datos se hizo una codificación abierta buscando identificar ciertas tendencias en los datos narrativos, sobre las influencias que recibe la profesionalidad docente. En este proceso se hicieron los códigos In vivo donde se encontraron elementos desde las emociones de los docentes y sus experiencias en el territorio.
- Fase de refinamiento de los datos donde se enmarcó una codificación selectiva desde las categorías y subcategorías de análisis que se fijaron previamente en la investigación y que al codificarse se entrelazaron y permitieron tener un panorama general de las vivencias de los docentes en el territorio. Para este ejercicio se tomó como referencia la construcción de los instrumentos de investigación donde cada pregunta diseñada se clasificó en categorías como: postconflicto, profesionalidad docente e historias de vida. A su vez, los códigos de la fase de organización de los datos se integraron como parte de estas categorías generales.
- Fase de interpretación y triangulación teórica, en la cual, derivada de las anteriores fases se hizo una construcción de aquellos elementos que influyen las trayectorias profesionales de los docentes y que a la luz de la teoría se clarifica lo que es ser docente en una zona de postconflicto. Para esta fase, se consideraron postulados teóricos desde educación para la paz y la trayectoria profesional docente relacionando conceptos con los hallazgos en la fase de refinamiento desde las categorías centrales de la fase de refinamiento y dicho ejercicio permitió reconocer influencias que se vinculan con la profesionalidad docente.

A nivel general el proceso de codificación se identifica en la siguiente tabla:

Tabla 1: Categorías de análisis y proceso de codificación.

Categorías centrales	Subcategorías de análisis	Códigos
Postconflicto	Educación para la paz, resiliencia, convivencia escolar, reconstrucción del tejido social, contexto sociopolítico.	El aula como espacio seguro, narrativas de paz, mediación del docente con el contexto, relación con lo Institucional, relación con actores armados.
Profesionalidad docente	Formación inicial y continua, pedagogías para la paz, competencias socioemocionales, desafíos educativos en contextos de postconflicto, educación en la ruralidad, acceso a recursos.	Docentes como mediadores, estrategias para trabajar en el aula, conocimiento del contexto social, el rol del maestro, habilidades socioemocionales.
Historias de vida	Trayectorias de docentes en contextos de postconflicto, experiencias de enseñanza y aprendizaje, aspectos socioemocionales, transformación personal y profesional	Experiencias que marcan la práctica pedagógica, superación de adversidades mediante la enseñanza, relatos de habitar el territorio, vínculos con el contexto escolar.

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS

En este artículo como resultados, se presenta un acercamiento a las situaciones vividas por los docentes, donde revelaron desafíos emocionales y motivacionales que enfrentan, al contextualizar sus vivencias en el marco de las dinámicas sociales y educativas específicas de ser maestros en una región que vivió un conflicto armado; pero que, en la actualidad hace parte de un territorio de postconflicto, proporcionando una visión holística de cómo estos factores influyen en las trayectorias profesionales; así las cosas, se encontraron al menos tres influencias puntuales:

En primer lugar, una influencia que ejerce una fuerza sobre la profesionalidad docente es un entorno conflictivo e inseguridad en el medio. Los docentes relataron reiteradamente aquellos retos con los que se enfrentaban como la inseguridad y la violencia, la presencia de grupos al margen de la ley y el miedo a las minas antipersonas en los alrededores de las escuelas. La ansiedad generada por todas esas dificultades enfrentadas en la cotidianidad, interfieren en su labor como maestros y en las interacciones con los estudiantes.

El entorno de postconflicto también genera un señalamiento del territorio, afectando las oportunidades de desarrollo profesional y el traslado a otros lugares, ya que deben permanecer en zonas con las mismas condiciones difíciles y donde docentes y estudiantes enfrentan la incertidumbre de no saber qué grupos armados están presentes o si los caminos y campos están minados, lo que agrega una sensación de inseguridad constante en la vida diaria. Muestra de ello es el testimonio de un docente que dice “vivir con la incertidumbre de saber qué grupo armado está en la zona, si los campos por donde caminamos y llegan nuestros niños están minados. Son escuelas en el abandono, no cuentan con materiales tecnológicos, agua potable y energía.” (Docente entrevistada).

En el municipio que hizo parte del contesto de la investigación, si bien se reconoce como zona de postconflicto, en la realidad es que sigue estando permeado por diferentes factores que generan conflicto; por ejemplo, la violencia ejercida por grupos armados ha obligado a muchas familias a abandonar sus hogares, provocando consigo problemáticas de tipo social complejas, lo cual, se evidencia en un relatos donde con nostalgia la docente expresa: “Niños, niñas, adolescentes y familias se ven obligados a abandonar sus hogares y trasladarse a otros lugares a causa de este fenómeno, provocando la ruptura de lazos familiares, además de llegar a las ciudades a encabezar las listas de desempleo y pobreza” (Docente entrevistada).

A su vez, aquellos que permanecen en el territorio enfrentan retos complejos, y en esos casos los niños en las veredas conviven con angustia, tal es el caso de un área conocida como “El Pescado” donde viven con miedo constante, debido a la presencia de motos y helicópteros, que son un sinónimo de posibles enfrentamientos armados, lo que provoca interrupciones en clase y ansiedad en los estudiantes. Los niños reaccionan cerrando puertas y pidiendo protección, lo que refleja la inseguridad diaria a la que están expuestos, la prueba en palabras

de la profesora es “La actitud de los niños en Briceño, especialmente en el Pescado viven con temores, tengo experiencia que he estado en clase y ellos escuchan bajar con frecuencia motos, situación que no es normal en la vereda el que pasen dos, tres y cuatro motos seguidas. Cuando esto pasa los niños se paran del pupitre algunos más capaces que otros salen hasta la puerta a mirar quienes son u otros simplemente se agachan para alcanzar a ver desde la ventana quiénes son los que bajan, cualquier movimiento, cualquier situación que no sea acostumbrada a escucharse en la vereda a los niños les genera temor” (Docente entrevistada).

En esa línea, existe una influencia para los docentes que no pueden ser insensibles frente a esa realidad y que más allá del impacto en ellos como personas, también tienen que velar por desarrollar su labor y atender a esos estudiantes que están en medio de miedos y angustias.

Una segunda influencia, se vincula derivada de la anterior, puesto que, al estar en ese contexto desafiante también se genera un impacto emocional y sale a relucir también la capacidad de adaptación. Los docentes enfrentan grandes presiones emocionales al vivir y trabajar en comunidades afectadas por el conflicto. Cabe destacar que en muchos de ellos se evidencia la capacidad de avivar cambios positivos, como ayudar a los estudiantes a superar traumas y evitar involucrarse en actividades violentas o ilegales. A lo largo de sus recorridos, los docentes han adquirido un rol central en la promoción de la paz y la resiliencia, usando como intermediario la educación convertida en un instrumento que cambia pensamientos de allí nace la idea de “hacer mucho acompañamiento a los niños y tratar con ellos de construir ese mundo soñado de paz, de oírle al niño que las armas no son la solución, no son la vía para que tengamos una mejor Colombia, un mejor país, una mejor vereda, empecemos desde la escuela y vereda como tal” (Docente entrevistada).

A su vez, un relato destaca el poder transformador de la educación, donde un docente ayudó a cambiar la mentalidad de un joven que inicialmente quería unirse a un grupo armado, y ahora es un emprendedor exitoso, la docente expresó “un joven emprendedor perteneciente a Briceño de la vereda El Anime que a través de la educación ha llevado a su vereda un proyecto de una microempresa de yogures y quesos con mucha variedad y ahora se está dándolo a conocer en varias partes de Antioquia para que su empresa crezca más y poder dar empleo a otras personas de su vereda” (Docente entrevistada).

No obstante, no todo es sencillo, puesto que si bien hay casos exitosos, se reconoce un impacto en las emociones, cuando se menciona cómo algunos niños se agachan o buscan refugio cuando sienten peligro, buscando protección emocional en sus docentes, quienes a su vez adaptan sus clases para tranquilizarlos, cambiando actividades o poniendo música, tal y como lo narró una docente: “uno es el que tiene que explicarles que el helicóptero está en la zona y que es normal porque ellos están cumpliendo una labor, les hago el recordéris de la labor del ejército nacional en nuestro país y con esto uno trata de tranquilizarlos e incluso trata uno de cambiar actividades, les pone música, es más en ocasiones he puesto el baffle a todo volumen para que ellos no escuchen el helicóptero porque llega a ser ronda y aparte de rondar da mensajes, entonces evitamos que los escuchen para mantener la paz” (Docente entrevistada).

También, uno de los docentes traía a colación en su relato la historia de una niña que era su estudiante y lloraba frecuentemente porque su madre pertenecía a un grupo armado, lo cual, refleja el impacto emocional del conflicto en los estudiantes y que a su vez se trasmite a los docentes que deben atender estas situaciones. En este caso, la intervención discreta del docente ayudó a que la madre dejara el grupo, y años después, la niña se convirtió en una empresaria. Esto fue lo compartido en su relato: “Una ocasión tuve una pequeña, que tenía a su joven madre en uno de los grupos armados, la niña cada vez llegaba a la escuela y que había visto a su mamá salir de casa a cumplir alguna misión, lloraba desconsoladamente e incluso sus compañeritos la rechazaban por llorona como ellos decían, en trabajo fuerte y con apoyo de profesionales se realizó de manera disimulada, un trabajo de concientización y desmovilización de la mamá, la renuncia a ese grupo o por lo menos la salida de esa vereda” (Docente entrevistada). En este relato, se analiza lo que significa la expresión “disimulada”; ya que, los maestros al buscar intervenir en una realidad compleja de conflicto armado en procura de una cultura de paz en los territorios pueden poner en riesgo sus vidas al ir en contravía de los intereses que tengan actores armados al margen de la ley.

También, surge otro aspecto importante, quizás de las principales motivaciones y la razón de sostenimiento docente, en estos sectores, es la precariedad económica que aporta al estrés y las tensiones emocionales, lo que supone la idea de que los docentes en zonas de conflicto enfrentan dos realidades, una emocional: por un lado, el trauma del conflicto; por otro, las

limitaciones salariales que acrecientan ansiedad y frustración, detonantes en cuanto a “seguridad e incremento salarial” (Docente entrevistada). En concordancia con la situación planteada en los relatos se enmarcó, que ese contexto de conflicto y de impacto emocional plantea el desafío de que un docente se adapte y desarrolle su profesión a pesar de las circunstancias.

Los docentes actúan como mediadores emocionales, gestores de la reconstrucción comunitaria y actores clave en la construcción de paz, teniendo como fuente de complejidad, el ambiente de barbarie, en el que se encuentran atrapados y en el que reconocen factores sociales en el entorno laboral y las condiciones que este ofrece para la educación rural en Briceño, Antioquia que alteran la dinámica en su trayectoria profesional de docente, llegando a ser una consecuencia negativa de bloqueos emocionales en los docentes y lo que hace suponer una necesidad de autorregularse, respiración profunda y una decisión firme de seguir hacia adelante. En aras de testimoniar un docente expresa la necesidad puntual de tener “Mucho acompañamiento constante de los entes gubernamentales, seguridad porque estamos expuestos a todos, cuando va llegando la tarde 6 de la tarde yo en la cancha de la escuela y veo que todo lo que me rodeas montañas entonces me pongo a pensar si aquí me sucede algo o sea sí me da un dolor si aparece una enfermado yo puedo estar gritando y no me pueden auxiliar entonces nosotros como docentes rurales en zonas pues conflictos estamos expuestos a que cualquier persona o a que cualquier actor armado puede hacer con uno lo que uno menos cree entonces más acompañamiento, seguridad e incremento salarial” (Docente entrevistada).

Finalmente, una tercera influencia emergente en los relatos de los docentes fue la escasez en recursos y acompañamiento institucional. Los docentes plantearon de forma retirada la precariedad de infraestructura, recursos educativos y apoyo institucional. Ahora bien, la escuela se convierte en un único espacio seguro en muchas de estas comunidades, pero los docentes no cuentan con las garantías necesarias para ejercer su labor de manera óptima. Esas carencias influyen directamente en sus trayectos dada la limitación, en cuanto a su desarrollo profesional y personal.

Un entrevistado menciona cómo las escuelas en las zonas de postconflicto están abandonadas, sin acceso a tecnologías, agua potable, ni energía, lo que obstaculiza la enseñanza de calidad, su sentir fue expresado mencionando que el territorio postconflicto presenta disparidades de

otro porque “la diferencia es que a diario tenemos que vivir con la incertidumbre de saber que grupo armado está en la zona, si los campos por donde caminamos y llegan nuestros niños están minados. Son escuelas en el abandono, no cuentan con materiales tecnológicos, agua potable y energía” (Docente entrevistado). Entonces, no es solo el peligro por actores armados, sino también, las necesidades y un contexto sin las condiciones adecuadas.

También se mencionó la ausencia de acompañamiento gubernamental adecuado, lo que deja a los docentes en situaciones de vulnerabilidad sin protección, especialmente cuando son amenazados o desplazados, con nostalgia expresó “el docente ante entidades gubernamentales poco importa ya que ante diferentes situaciones de alta tensión, el docente está totalmente solo; ya que cuando se tienes una situación de amenaza o desplazamiento, no miran como protegerlo, sino que solo se manda a zonas diferentes sin importar que peligro sigue corriendo, con tal de que siga cumpliendo con su labor.” (Docente entrevistada).

En un llamado necesario, un docente resaltó la falta de apoyo institucional en cuanto a la protección de derechos humanos, afirmando que las capacitaciones recibidas han sido mínimas y muy generales, por lo que expresó “Se necesita en lo mínimo un adecuado acompañamiento institucional, presencia del estado y otras ofertas que formen de manera integral a los estudiantes, como lo es la cultura y el deporte.” (Docente entrevistado).

En el discurso de los docentes emergieron sentimientos de tristeza y abandono, una nostalgia compartida que se agudiza en el ejercicio de sus prácticas, al reconocer el retroceso y la penosa realidad en la destinación de los recursos que siendo puestos a disposición de la educación toman otros rumbos en especial para la inversión en fuerzas militares; de allí sentimientos como “Mi visión es poder contar con una planta física dotada y buenas tecnologías para avanzar y no seguir con los métodos tradicionales de enseñanza” (Docente entrevistado).

Aunque exista claridad en la destinación de recursos para educación, la realidad es otra y más en zonas rurales, algunas demasiado alejadas, donde la presencia del Estado se limita a la existencia de un docente, aun así, existe en los docentes una añoranza por contar con condiciones óptimas: “A largo plazo visualiza una educación avanzada en nuevas tecnologías de la información, conectividad y manejo de redes” (Docente entrevistado).

La panorámica de la escuela está en marcada y se ha perpetuado a través del tiempo y la distancia en el valor social que esta adquiere no solo para las pequeñas sino también para las grandes sociedades, por lo tanto “Es de suma importancia que los docentes tengan una línea de atención en casos de emergencia, cuenten con el apoyo de su jefe inmediato, constantemente reciba capacitaciones donde se le enseñe maneras de sobrellevar situaciones, donde esté en riesgo su integridad, para poder tener una mirada innovadora para cumplir con su rol de forma óptima y no se vea afectado el docente, buenos recursos porque no disponemos de ellos, más que escuela nueva, somos escuelas tradicionales” (Docente entrevistado).

Finalmente, para entender un poco los resultados que aquí se plantean, se agrega una tabla que busca plasmar a modo de resumen esos patrones que se identifican en los relatos de los maestros y que permitieron identificar esas influencias que configuran la profesionalidad docente en una zona de postconflicto. Aquí para efectos ilustrativos se plantean las categorías centrales que se describen en lo metodológico y solo a manera de ejemplo una pequeña fracción de relato, dado que en la investigación se tuvieron los relatos completos que al codificarse y relacionarse con las categorías de análisis permitieron una visión general de la realidad de los maestros en el municipio de Briceño – Antioquia - Colombia:

Tabla 2: Factores que influyen en las trayectorias docentes en contextos rurales y de postconflicto.

Categoría central	Factor	Narraciones de maestros	Patrones que se identifican en los relatos	Aspectos a reflexionar
Postconflicto	Contexto sociopolítico	“Los caminos minados generan miedo constante.”	Impacto de la inseguridad y la violencia en las decisiones docentes.	¿El contexto domina al docente o se puede superar el miedo para hacer frente a un contexto complejo?

Profesionalidad docente	Acceso a recursos	“No contamos con agua potable ni energía en las escuelas.”	Desarrollar la labor con falta de materiales, tecnologías y apoyo institucional.	¿Cómo vincular una educación en condiciones de equidad? ¿Los recursos facilitan la profesionalidad docente?
Historias de vida	Aspectos socioemocionales	“Hacemos acompañamiento a los niños para calmar sus miedos.”	Necesidad de resiliencia y manejo del estrés por el entorno adverso.	¿Quién acompaña a los docentes en sus miedos?

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior, desde las preguntas que se plantean como aspectos a reflexionar se abre la posibilidad de considerar que la profesionalidad docente no se realiza en el vacío y que tiene unas implicaciones mayores cuando debe desarrollarse en zonas agobiadas por el conflicto. Los resultados no podrían generalizarse para todos los contextos de postconflicto porque cada realidad demanda unos desafíos puntuales y cada docente tiene una forma diferente de afrontar la realidad educativa; no obstante, a la luz de la experiencia del contexto de investigación si arroja elementos para que quienes formulan políticas educativas o quienes trabajan con docentes en estas zonas tengan presente como: la necesidad de conocer bien los desafíos del territorio y el impacto sobre la profesionalidad docente, la disponibilidad de recursos para atender las necesidades y desarrollar el rol de enseñar y, no menos importante la necesidad de considerar factores socioemocionales de los docentes quienes deben afrontar una tarea retadora, a la vez que deben sobrellevar su capacidad de enseñar en medio del miedo y la incertidumbre.

DISCUSIÓN

A la luz de los relatos de los docentes que dieron lugar a unas categorías emergentes, se hizo una revisión de planteamientos teóricos, donde se pudo inferir el rol del docente

y lo que implica el conflicto en el marco de la escuela. En las narraciones se evidenciaron acciones que alteraron el normal desarrollo del proceso educativo; sin embargo, al confrontar con la parte teórica respecto a trayectorias profesionales docentes, se aduce que esta se configura y adquiere sentido al atender las necesidades y características del territorio; de ahí que, se encuentren referencias de historias de vida de docentes que enseñaron en entornos conflictivos y violentos, logrando cambios positivos y devolviendo a las comunidades en parte, la confianza y hasta la seguridad que se ha perdido (Páez, 2017).

Y es que, tal y como se mencionó anteriormente, en los relatos de los docentes se pudo reconocer que el impacto emocional y capacidad de adaptación que tienen al estar en el territorio de postconflicto, no solo proveniente de los sucesos pasados, sino en el mecanismo de mediar en el aprendizaje y reivindicación de una sociedad que aporte y abone a la armonía de la sociedad (Lara Salcedo et al., 2024). De este modo, la profesionalidad de un docente no se desarrolla únicamente por la función de enseñanza, sino que, se reconoce también en asuntos que van más allá del desarrollo de un plan de aula para atender las necesidades y características de sus estudiantes, de cara a las realidades del territorio; de ahí, que se planteó como uno de los resultados la influencia que tiene un entorno conflicto y de inseguridad, donde un docente no puede dejar de lado sus emociones o sentimientos al momento de ingresar a la escuela, sino que, eso que siente también lo constituye como maestro y lo acompaña en su quehacer profesional.

Entonces, se hace posible entender el impacto de las historias relatadas por los docentes en zonas conflictivas y hasta dónde su influencia permitió avances significativos en la forma de enfrentarse a ellas, e incluso en la creación de estrategias que aporten a la paz y sirvan de apoyo para nuevos educadores (Loaiza et al., 2024), por lo que, el perfil de un profesional en la docencia tiene también en su haber la posibilidad de influir en las dinámicas del territorio y ser un propiciador de procesos de transformación. De ahí que, se encuentran experiencias que dan cuenta de cómo el territorio se convirtió en un escenario de esperanza, incentivando a los docentes a renovar sus acciones educativas y dar aportes significativos a la paz para un futuro más estable y sostenible (Montoya, 2024). Del mismo modo, en el territorio de Briceño – Antioquia – Colombia se refleja en los docentes a personas capaces

de enfrentar infinidad de dificultades y de dar lo mejor para alcanzar sus objetivos, porque ya entendieron cuál es su deber en esos territorios, abriendo espacios que ayuden a crecer a sus estudiantes y al contexto social con la esperanza de un mejor país; aquí, precisamente se concreta la influencia que tiene lo emocional y la capacidad de adaptación que debe desarrollar un docente para enseñar y trascender en los desafíos del territorio donde hace presencia la escuela.

Vale la pena reflexionar sobre el rol del docente y la formación que recibe en las facultades de educación; puesto que, en los relatos se hizo evidente que cumplen con su función más allá de lo cognitivo y expresan su preocupación por las realidades de sus estudiantes; por eso, puede decirse que la profesionalidad se ve avocada a la construcción de una mejor sociedad y por eso desde su quehacer educativo, pueden incidir en la construcción de paz como un proceso apoyado en la educación atravesada por valores, impartida y adaptada a territorios de conflicto armado y aún desde el aula pueden contribuir a sanar heridas (Tique, 2024; Akkad y Henderson, 2024); a su vez, se reconoce que las prácticas pedagógicas tienen el potencial de promover espacios de cultura de paz (Rengifo-Silva, et. al., 2023). Entonces, se necesita que los docentes puedan ser formados para leer el contexto donde van a enseñar; pero, más allá de eso que comprendan las implicaciones y conozcan las herramientas que pueden utilizar al desarrollar su labor en un territorio atravesado por el conflicto; y aquí, sería preciso señalar que se trata de una necesidad de países que como Colombia ha afrontado una historia larga de violencia.

Por eso, es posible plantear que mucho de la profesionalidad docente involucra el desarrollo de un liderazgo que es capaz de superar el miedo, la incertidumbre o la angustia de un entorno desafiante para llevar a sus estudiantes a tener una mirada diferente de la realidad; esto, se hace evidente no únicamente en el contexto de investigación, sino que, hay otras experiencias que reflejan siempre maestros que hacen la diferencia y terminan por influenciar a diferentes actores educativos, como el caso donde fueron docentes lo que influenciaron la superación del dolor causado por la violencia (Dryden y Robinson, 2023) y también, existen evidencias de profesores que con su actuar y la forma en que desarrollaron su labor, sirvieron de ejemplo a generaciones venideras y demostraron que lograron cambios positivos en poblaciones vulneradas y aisladas

por la violencia, mostrando su compromiso en el proceso del postconflicto (Lozano et al., 2023). También, se encontró que, en medio de un marco de conflicto, más allá de asuntos de calidad académica, se destacó el papel de los agentes educativos que tuvieron un rol de liderazgo en la reconstrucción de la sociedad (Adebayo, 2022).

A su vez, es claro que las condiciones socioeconómicas del contexto se reflejan directamente en la escuela y una cosa sería formarse como maestro para enseñar bajo las condiciones ideales en materia de recursos disponibles para la enseñanza; aunque, en la realidad de zonas rurales, olvidadas muchas veces por el Estado y marcadas por el conflicto, se suma que no hay condiciones mínimas para algo tan trascendental como aportar la formación de ciudadanos; aun así, las narrativas de los docentes dieron cuenta del desarrollo de sus funciones con los recursos disponibles sin importar lo escasos que puedan ser, y esto se reafirma, con experiencias investigativas encontradas en las que se ejemplificaron el caso de algunos directores rurales de centros educativos que vieron en la educación una misión por cumplir, a pesar de la escasez de recursos que podían afectar el desenvolvimiento de sus tareas (Salcedo et al., 2024). Aquí, surge la necesidad de políticas públicas donde la intervención en materia de paz, no solo sea para atender las víctimas directas del conflicto, sino que se considere también la escuela en general buscando su reparación desde la dotación de recursos básicos y el acompañamiento para que pueda funcionar con condiciones de equidad frente a aquellas que están en las zonas urbanas y gozan de mejores posibilidades.

A nivel general, con los relatos se evidencia un proceso de resiliencia que desarrollaron los docentes dejando entrever ese capital piadoso y la forma en que sigue reconstruyéndose a partir del sufrimiento y de situaciones de amenaza que alguna vez confrontaron sus miedos, enfrentando tragedias en situaciones adversas que quizás no había imaginado, pero que está dispuesto a superar y a enseñar con el ejemplo; por ende, la configuración de la profesionalidad docente se enmarca en sus trayectorias en las cuales debe afrontar los sinsabores de un territorio difícil (Arcila, et. al., 2022), y es que, en definitiva, desde el quehacer en el aula, todos los docentes tienen la posibilidad de modelar lo que sería un currículo en perspectiva de paz (Barreto, et. al., 2023).

CONCLUSIONES

Las “Trayectorias profesionales de docentes rurales en zonas postconflicto de Briceño, Antioquia” marcaron profundamente la vida de las personas, no solo de sus educadores sino de toda una comunidad. Desempeñarse en contexto de conflicto, es una constante del día a día, donde sentimientos encontrados, angustias, desavenencias y demás contrastes emocionales delinearon un antes y un después del posconflicto en sus existencias, generando en los actores traumas que desencadenaron en nuevas experiencias de aprendizaje. Gracias a las reinversiones de cada agente educativo, se dio una reincorporación tanto personal como profesional. El empoderamiento ejercido en la profesión se debió a la firme decisión de adquirir una cultura de paz para replicar, mitigando el dolor y sufrimiento experimentado en momentos de crueldad.

Este proceso se convirtió en una oportunidad para la transformación docente; ya que, muy por encima de esas dificultades, los educadores vieron los retos como nuevas oportunidades de aprendizaje y reconstrucción del tejido social, siendo este el mayor impacto en la comunidad educativa y la sociedad. Al fin y acabo, la profesionalidad docente se ve marcada por las características del contexto donde se enseña y a su vez, hay una relación de doble vía donde un profesor influencia un determinado entorno mediante lo que enseña a sus estudiantes y el contacto que establece con otros en el territorio; y de esa forma, el quehacer educativo se transforma (Betancur-Giraldo, et al., 2021).

Las trayectorias profesionales de los docentes rurales en Briceño fueron marcadas por las influencias del contexto de postconflicto. Un lugar que debería brindar tranquilidad y seguridad a los docentes se convierte en un desafío donde compartiendo sus experiencias y esperanzas, han encontrado oportunidades que fueron creciendo y robusteciéndose en contraposición a esos retos, dificultades y singularidades que ofrece el conflicto. Más que estancarse los docentes extraen lo positivo y resiliente encontrando nuevas formas de enseñanza que buscan la reivindicación y el restablecimiento de derechos. Situaciones que reveladas impulsan la creatividad y un proceso de adaptabilidad contribuyente a producir cambios necesarios en su rol y que asegura en lo mínimo, condiciones básicas de subsistencia. Como reflexión se concluye que los docentes han transformado sus trayectorias profesionales en funcionarios de cambio, constructores de

espacios significativos e incluyentes y que influyan efectivamente en el desarrollo comunitario; de ahí que, no solo se trata de la tarea de enseñar, sino que las emociones y sentimientos también constituyen lo que significa ser maestro y denota la necesidad de aprender a gestionar las emociones (Huaranca y Villafuerte, 2023), máxime cuando se está en una zona que ha sido marcada por el conflicto.

Con esta investigación se encontró como primera influencia que los docentes no se limitan al desarrollo de su función de enseñar; sino que, su profesionalidad se ve atravesada por las características del contexto y en zonas de postconflicto es normal que existan emociones y sentimientos ligados a la incertidumbre, el miedo o la angustia, que puede hacerse generalizada en todos los actores educativos, como en el caso de los estudiantes que llevan al aula sus realidades y la forma de afrontar el conflicto. También se encontró una segunda influencia relacionada con el papel que desempeñan los profesores; donde su rol, se convierte en una especie de mediador entre el territorio y las realidades que afrontan sus estudiantes para brindar calma, soporte u orientación, aunque, se hace de forma cautelosa por los riesgos que representan los actores armados que siguen presentes en la zona. Aquí es clave, mencionar cómo el ser docente implica un compromiso social de cara a perseguir la transformación del contexto social, y eso se logra cuando se tiene consciencia de la forma como llegan los estudiantes al aula y la forma como se sienten en la escuela. Una tercera influencia encontrada en el contexto de investigación fue la escasez de recursos y de apoyo Institucional, lo cual responde a una necesidad sentida en zonas donde no solo cargan con el dolor de haber atravesado un conflicto; sino que, también deben afrontar una realidad cargada de desigualdad, la cual, también se evidencia en el quehacer docente donde puede haberse formado para enseñar bajo unas condiciones ideales, pero, en la realidad deben hacer adaptaciones y uso de creatividad para cumplir su función.

Adquirir conciencia ciudadana, esa responsabilidad social que pesa sobre los humanos y que implica la ayuda mutua, aunque es cierto que la soledad a ratos es necesaria y que hacen falta para momentos de reflexión, se hace prioritario apoyarse, si la unión hace fuerza, ¿por qué dejar solos a los docentes?, han sido ellos quienes a través de sus actúes han enfrentado dificultades en su opulencia, demostrando que de cada una salieron nuevos aprendizajes pero que también reclaman procesos de capacitación y apoyo a su seguridad,

para seguir trabajando por el bien común; en esencia, se requiere la capacidad de tramitar el conflicto para que los docentes puedan desarrollar su función y la escuela, cumpla su misión esencial (Lara, et al., 2024). Sería ideal que para profesores que van a trabajar en contextos similares o que en la formación de docentes en las universidades, se considere formar a los docentes desde aspectos socioemocionales y en herramientas para desarrollar su quehacer de acuerdo a las características y realidades del territorio al que se van a enfrentar, siendo realistas frente a lo que es una zona de conflicto o postconflicto.

TRABAJOS CITADOS

- Adebayo, S. B. (2022). Hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en un entorno posconflicto: los desafíos de los docentes. *Maestros y Enseñanza*, 28(7), 859-874.
- Akkad, A., & Henderson, E. F. (2024). Explorando el papel de los profesores de educación superior como agentes de cambio en la reconstrucción de la Siria posconflicto. *Docencia en nivel superior*, 29(1), 126-143.
- Álvarez, L. M., Arias, S., & Rivera, A. M. (2019). *El quehacer docente en el municipio de San José del Guaviare, en el marco del conflicto armado colombiano* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Universidad Católica de Manizales. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/2620/1/Lina%20Marcela%20Álvarez%20Silva.pdf>
- Arcila, N. M. G., Arias, G. O., & Estupiñán, M. C. (2022). Inscripción y conducción de emociones en el discurso de docentes víctimas del conflicto armado colombiano1. *Discurso & Sociedad*, 16(3), 632-660.
- Barreto Ascona, J. I., & Lezcano Mencia, A. (2023). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell (2018). *Revista UNIDA Científica*, 7(2), 110–117. <https://revistacientifica.unida.edu.py/publicaciones/index.php/cientifica/article/view/179>
- Barreto Cruz, M., Arroyave Giraldo, D., Estrada Atehortúa, C. & Mayorga Contreras, Y. (2023). *Una estrategia curricular para el fomento de la cultura de las paces en el ámbito universitario*. Editorial Universidad de San Buenaventura y Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

- Betancur-Giraldo, H., Monroy, J. A., Pineda-Patrón, J. M., & Olivera-Paniagua, D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, 19(02). <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2707>
- Caro Caro, F. E. (2021). *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/65309>
- Castro Mosqueda, H., (2025). The Role of Emotions in Teacher Agency: A Study of Mexican English Language Educators. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 27(1), 67-82. <https://doi.org/10.15446/profile.v27n1.114867>
- Congreso de Colombia. (2015). Ley 1732 de 2015, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Diario Oficial. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=58353>
- Dryden-Peterson, S. & Robinson, N. (2023). Tiempo, fuente y responsabilidad: comprender los usos cambiantes del pasado en la enseñanza de la historia de Sudáfrica después del conflicto, 1998 y 2019. *Comparar: Una revista de educación comparada e internacional*, 1-19.
- Gómez, N., Olave, G. & Cisneros, M. (2022). Inscripción y conducción de emociones en el discurso de docentes víctimas del conflicto armado colombiano. *Discurso & Sociedad*. 16 (3), 632-660.
- Huaranca, D., & Villafuerte, C. (2023). Importancia de la inteligencia emocional en la resiliencia de estudiantes y docentes. *Revista de Climatología*. Edición Especial Ciencias Sociales, (23), 29-31.
- Lara Salcedo, L. M., Cuesta Moreno, O. J., Cabra Torres, F., González Rodríguez, C. I., & Castro Robles, Y. (2024). Gestión del directivo docente rural tras la firma del Acuerdo de Paz en Colombia. *Perfiles educativos*, 46(183), 8-20. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2024.183.61174>
- Lizarralde, M. (2015). *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5282/LizarraldeJaramilloMauricioEnrique2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Loaiza-Zuluaga, Y. E., Vargas-López, H. H., & Carmona-González, D. E. (2024). La formación de maestros para la construcción de paz en los contextos educativos rurales. *Folios*, (59), 70-90.
- Lopes, A., Tormenta, R., Pereira, F., Sousa, C., & Carolino, A. M. (2023). Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 65(236), 2.
- Lozano, M., Toraya, M. M., Montaña, D., & Sandoval, R. P. (2023). Investigación participativa, narrativas biográficas y construcción de paz: una experiencia con docentes en el Tolima, Colombia. *Docencia y Formación Docente*, 125, 104054.

- Mendoza, A. (2018). *La memoria pedagógica del conflicto armado en Sumapaz: Retos desde la escuela rural. Eje 5: Infancias y Juventudes Pedagogías Críticas Latinoamericanas y educación popular desafíos y articulaciones..* Editorial CLACSO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018, 17 de julio). Plan Especial de Educación hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz (PEER). Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Montoya (2024). Transformación Social Rural, Paz Duradera y Competencias Docentes: Desarrollo Sostenible en una Colombia Posconflicto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1849-1873
- Nieto-Bravo, J. A. & Pérez-Vargas, J. J., (Eds.). (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Ortega-Iglesias, J. M. & Valencia-Espejo, V. E., (2020). El perfil docente constructor de paz: concepciones emergentes desde la escuela en el posconflicto colombiano. *Ánfora*, 28(50). <https://doi.org>
- Rengifo-Silva, I. A., Vivas-Prieto, J. G., & Meza-Salcedo, G. Representaciones sobre construcción de paz: una experiencia pedagógica con estudiantes universitarios. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 6(10). Recuperado a partir de <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/182>
- Romero Rodríguez, M. C., Parada Trujillo, A. E., & Aguilar Barreto, A. J. (2023). Percepciones de paz y conflicto armado en actores escolares. *Investigación y Desarrollo*, 31(2), 192-227.
- Rojas, F. B., Nieto-Bravo, J. A., & Pérez-Vargas, J. J. (2023). La narrativa e historias de vida como interpelación a la praxis teológica. Aproximación a los relatos del conflicto colombiano. *Theologica Xaveriana*, 73.
- Salcedo, L. M. L., Moreno, O. J. C., Torres, F. C., Rodríguez, C. I. G., & Robles, Y. C. (2024). Gestión del directivo docente rural tras la firma del Acuerdo de Paz en Colombia. *Perfiles Educativos*, 46(183), 8-20.
- Sánchez-Espitia, K. J., & Quintero-Mejía, M., (2020). Narrativas sobre el conflicto armado y la construcción de paz: Arauca, entre el miedo y la indignación. *Folios*, (51), 183-197. <https://doi.org/10.17227/folios.51-9883>
- Sánchez-Olavarría, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista de la educación superior*, 49(196), 39-56. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1406>
- Sánchez, S. Y. J. (2023). El valor social y comunitario de la escuela rural sumapaceña en un escenario de posconflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales-Relacis*, 2(1), 30-42.
- Tique, E. O. (2024). Retos de las Prácticas Pedagógicas para la Convivencia en el Potsacuerdo. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 3297-3319.