

# Prácticas de profesores en zonas de conflicto armado

## una comprensión de la experiencia

Teacher Practices in Zones of Armed Conflict: An Understanding of the Experience



Claudia Mayerly **Sarmiento Martín**  
Elizabeth **Torres Puentes**



HOP Volumen 27 # 2 Julio - Diciembre

Photo By/Foto:  

**HORIZONTES**  
**PEDAGÓGICOS**  
ISSN-I: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X  
Publicación Semestral

ID: [10.33881/0123-8264.hop.27205](https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.27205)

Title: Teacher Practices in Zones of Armed Conflict:  
Subtitle: An understanding of the experience  
Título: Prácticas de profesores en zonas de conflicto armado  
Subtítulo: Una comprensión de la experiencia

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Teacher Practices in Zones of Armed Conflict: An Understanding of the Experience  
[es]: Prácticas de profesores en zonas de conflicto armado: una comprensión de la experiencia

Author (s) / Autor (es):

Sarmiento Martín & Torres Puentes

Keywords / Palabras Clave:

[en]: armed conflict, education, schools, teacher, narratives, practice, pedagogical practice.  
[es]: conflicto armado, educación, escuela, maestro, narrativas, práctica, práctica pedagógica.

Submitted: 2025-09-30

Accepted: 2025-11-25

## Resumen

El presente artículo de investigación tiene como propósito analizar relatos autobiográficos de docentes que enseñan en zonas de conflicto armado, con el fin de comprender sus prácticas, las cuales han adquirido matices únicos y significativos. Dichas prácticas se interpretan a partir de las narrativas de los maestros, en tanto la enseñanza se concibe como una experiencia profundamente humana. En este sentido, se examinan la práctica pedagógica, la práctica docente y la práctica de aula en contextos atravesados por la violencia armada. Para el análisis de las narrativas, se construyó una red conceptual que articula tres categorías centrales: la práctica como experiencia humana, la escuela en el marco del conflicto armado colombiano y los relatos autobiográficos de docentes que enseñan en este contexto. La investigación se enmarca en el enfoque de la Investigación Narrativa, lo que permitió analizar un corpus significativo de estudios sobre la educación y la escuela en zonas de conflicto armado. Los resultados permitieron reconocer que las prácticas de los maestros se mueven en permanente tensión: las prácticas docentes se mueven en el vaivén de la tensión entre la adaptación y la resistencia; las prácticas pedagógicas transitan desde la convicción hasta la estrategia; y las prácticas de aula tienen lugar entre el deber del maestro y las marcas del conflicto.

## Abstract

This research article analyzes the different typologies of practices developed by teachers working in territories affected by the armed conflict in Colombia. These practices are understood from the teachers' narrative, insofar as practice is conceived as a human experience. In this sense, pedagogical practice, teaching practice and classroom practice are traced in contexts crossed by armed violence. For the analysis of narratives, a conceptual network was constructed that articulates three central categories: practice as human experience, school in the context of the Colombian armed conflict and autobiographical accounts by teachers who teach in this context. The research is part of the Narrative Research approach, which made it possible to analyses a significant body of studies on education and school in areas of armed conflict. The results showed that teachers' practices are in constant tension: teaching practices move in the balance between adaptation and resistance; pedagogical practices move from conviction to strategy; and classroom practices take place between the teacher's duty and the marks of conflict.

## Citar como:

Sarmiento Martín, . C. & Torres Puentes, . E. (2025). Prácticas de profesores en zonas de conflicto armado: Una comprensión de la experiencia. *Horizontes Pedagógicos*, 27 (2), 51-62.

**Claudia Mayerly Sarmiento Martín, Mgtr**  
ORCID: [0009-0007-5123-8157](https://orcid.org/0009-0007-5123-8157)

**Source | Filiación:**  
Secretaría de educación de Bogotá

**BIO:**  
Lic Matemáticas, U Pedagógica Nacional.  
Mgter Educación, U Pedagógica Nacional.  
Dr Interinstitucional Edu. U. Pedagógica Naciona

**City | Ciudad:**  
Bogotá [co]  
**e-mail:** [claudiasarmiento15@gmail.com](mailto:claudiasarmiento15@gmail.com)

**Elizabeth Torres Puentes, Dra Mgtr**  
ORCID: [0000-0002-3642-0571](https://orcid.org/0000-0002-3642-0571)

**Source | Filiación:**  
Universidad pedagógica Nacional

**BIO:**  
Lic matemáticas, U. Distrital  
Mgter educación, U. Pedagógica Nacional  
Dra educación, U. Pedagógica Nacional

**City | Ciudad:**  
Bogotá [co]  
**e-mail:** [etorresp@pedagogica.edu.co](mailto:etorresp@pedagogica.edu.co)

# Prácticas de profesores en zonas de conflicto armado

## una comprensión de la experiencia

Teacher Practices in Zones of Armed Conflict: An Understanding of the Experience

Claudia Mayerly **Sarmiento Martín**

Elizabeth **Torres Puentes**

## Introducción

Este artículo es resultado de las reflexiones desarrolladas en el marco del proyecto doctoral titulado ***Prácticas pedagógicas de maestros que enseñan matemáticas: significados y sentidos en escenarios de conflicto armado en Colombia***, en conjunto con las conversaciones académicas gestadas en el Colectivo Narrativas, Crítica y Educación Matemática, en el contexto de la línea de investigación Crítica y Justicia Social en Educación Matemática, perteneciente al Énfasis en Educación Matemática del Doctorado interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia).

A partir del ejercicio de reflexión y discusión que implica la construcción del proyecto doctoral, se ha evidenciado que el ejercicio docente ha sido un tema recurrente en la investigación educativa, revelando una amplia variedad de enfoques y metodologías empleadas por los profesores en su práctica diaria, sin embargo, son pocos los estudios que se centran en las prácticas particulares de los profesores en contextos adversos. Este artículo de investigación tiene como propósito hacer un acercamiento al análisis narrativo de relatos autobiográficos de docentes, que enseñan en zonas de conflicto armado, para comprender sus prácticas, las cuales han adquirido matices únicos y significativos.

Para poder dar cuenta de las prácticas de los profesores en estas zonas, se ha considerado que la práctica es experiencia humana. De acuerdo con Van Manen (2016) la práctica va más allá de la mera ejecución de técnicas o rutinas, pues implica una dimensión existencial y ética, donde el sujeto se involucra de manera profunda, reflexiva y encarnada en situaciones concretas. Van Manen (2016) sostiene que la práctica debe entenderse como una experiencia que tiene sentido desde la perspectiva de quien la vive, enraizada en el mundo de la vida cotidiana.

Dado que entendemos la práctica como experiencia humana, consideramos que su comprensión solo puede hacerse por medio del lenguaje (Ricoeur, 2006), por ello acudimos a las narrativas de los profesores, ya publicados en investigaciones previas (Lizarralde (2003), Martínez – Belalcazar (2015), Vargas (2022), Restrepo (2023)) y que son atravesados por la experiencia. Dichas narrativas han permitido ejemplificar lo que implica ser profesor en zonas afectadas por el conflicto armado en Colombia, pues no solo revelan estrategias pedagógicas, sino también las adaptaciones y resistencias que emergen en contextos de alta vulnerabilidad.

## Prácticas docentes, Pedagógicas y de Aula, una distinción necesaria

Las prácticas del maestro han sido objeto de numerosas investigaciones (Bosch y Gascón, 2001; Ferreyra y Rúa, 2018; Fernández, 2019; Fierro et al., 1999; Jiménez-Espinosa y Sánchez-Bareño, 2019); las cuales abordan la descripción de las tareas docentes o hacen análisis más profundos de las acciones que los profesores llevan a cabo en diversos contextos. Estas investigaciones no se limitan a lo que ocurre en el aula, también examinan el rol de los docentes en grupos académicos, su interacción con la comunidad escolar, su acompañamiento a profesores noveles, el impacto que tienen sobre sus prácticas la implementación de políticas educativas o la importancia de la reflexión para mejorarlas, entre otros. En este marco, el uso del término “práctica” por parte de diversos autores (Fierro et al., 1999; Jiménez-Espinosa y Sánchez-Bareño, 2019; Arias, s.f.), merece especial atención. Con frecuencia, esta palabra se emplea para englobar diferentes acciones que el docente “debe realizar” o “a las que debe responder”, sin tener en cuenta su naturaleza.

Por ello, para el propósito de este artículo, es necesario posicionarnos sobre el concepto de práctica y los diferentes adjetivos asociados al término. Hemos definido con Van Manen (2016), que la práctica es experiencia humana, con Gimeno – Sacristán (2007) entendemos que la práctica docente, en particular, es una actividad intencional, situada y contextualizada, que implica tomar decisiones curriculares, pedagógicas y éticas.

Ahora bien, en relación con los adjetivos calificativos, que acompañan a la práctica, esto es práctica docente, práctica pedagógica y práctica de aula. Consideramos necesario reconocer su necesaria distinción. Tamayo (2017) expresa que es común, por ejemplo, que se use como sinónimo: práctica docente y práctica pedagógica.

Entendemos con Fierro et al. (1999) que el concepto de **práctica docente** “trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases” (p.20). Estos autores además de hacer una distinción acerca de lo que se reconoce

como el trabajo del maestro, plantean elementos que caracterizan su práctica docente,

*El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentra el sistema escolar – con una oferta curricular y organizativa determinada – y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios en una labor que se realiza cara a cara. Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (pp. 20-21)*

Nos centramos en la comprensión de la **práctica docente** como una praxis social, es decir, una acción situada en un contexto de relaciones y estructuras sociales. Esto sugiere una coincidencia con la idea de práctica social de Bourdieu (2007, como se citó en Arias, s.f), quien señala que esta “se refiere a cualquier actividad o comportamiento que tiene lugar en un contexto social específico y que está influenciado por las estructuras sociales, las normas culturales y las relaciones de poder” (p.10). Para las autoras de este artículo, es coherente que la práctica docente se muestre como una práctica social, en tanto esta es, “Una forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa; (...) no pueden comprenderse como agregados de habilidades técnicas simples, sino que exigen tener en cuenta los fines y los valores que definen la actividad y desarrollar las potencias necesarias para su ejecución” (Elliott, 2009, como se citó en Ferreyra y Rúa, 2018, pp.150-151).

En Fierro et al. (1999) es posible encontrar argumentos que amplían la relación práctica docente-práctica social, destacando que el trabajo de los maestros está configurado por múltiples vínculos con las personas, el conocimiento, la institución, los aspectos de la vida humana que conforman la dinámica de la sociedad, así como con un conjunto de valores personales e institucionales.

Lo expuesto por Tamayo (2017) concuerda con lo señalado con Fierro et al. (1999), en cuanto a que la práctica docente ubica al maestro en un contexto escolar, donde su labor trasciende el simple acto de enseñar. Las definiciones de práctica dadas por estos autores destacan la influencia de procesos administrativos y reglamentaciones que rigen la labor docente. Esto no se aleja de lo expuesto por Rockwell (como se citó en Tamayo, 2017), quien refiere que,

*En éstas [haciendo alusión a diferentes investigaciones] se ha planteado que la práctica docente no se limita a la interacción maestro-alumno o a las actividades del aula relacionadas con la enseñanza o el aprendizaje del alumnado, sino que abarca todas las actividades que los/as maestros/as realizan dentro del espacio y del tiempo escolar. (p.2)*

Con lo anterior, reconocemos que “**todo lo que el profesor hace dentro del espacio y el tiempo escolar, por definición, es práctica docente**” (Cerda, citado por Tamayo, 2017, p.4) y, por lo tanto, este tipo de práctica incluye una amplia gama de acciones, relaciones y dimensiones.

En relación con el segundo adjetivo, **la práctica pedagógica**, encontramos una mirada instrumental, por ejemplo Wilson (como se citó en Jiménez-Espinosa et al., 2016), plantea que estas prácticas son

“el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de los alumnos” (p.128). En la misma línea Serres (como se citó en Jiménez-Espinosa y Sánchez-Bareño, 2019), hace referencia a la intencionalidad y al énfasis en el proceso de enseñanza, planificar, diseñar y evaluar, así como a la influencia de los elementos contextuales e institucionales, además, agrega a esta práctica elementos inherentes al propio maestro, como lo son la formación académica, sus conocimientos y experiencias.

*Las prácticas pedagógicas son acciones intencionadas que realiza el profesor con base en sus conocimientos, experiencias y formación académica, referidas antes, durante y después de la clase, y se consideran un trabajo cílico, pues incluyen la planificación, la ejecución y la evaluación de este. (p.334)*

A esa mirada instrumental, se resiste una mirada más política de la práctica pedagógica, por ejemplo, Contreras (2018) reconoce que esta práctica implica una dimensión teórico-reflexiva, donde se cuestiona el para qué y el cómo enseñar, y Torres – Santomé (1998) defiende que es la puesta en acción del conocimiento pedagógico, articulando teoría y práctica con sentido ético y político. Para Torres-Santomé (1998), el conocimiento pedagógico no es solo un conjunto de técnicas para enseñar, sino un saber crítico, político y ético que permite comprender y transformar la educación en favor de una sociedad más justa y democrática. Teniendo en cuenta estos autores reconocemos que la práctica pedagógica necesariamente pasa por la reflexión del profesor que le implica por lo tanto posicionamientos políticos sobre su hacer no solo en el aula, sino en la gestión docente.

El tercer adjetivo que hemos querido abordar en el artículo es el de **práctica de aula**, la cual tiene otras acepciones sinónimas como **prácticas docentes en el aula** (Barrón, 2015), así como **prácticas de aula desde el docente** (Duque et al., 2013). Cabe señalar que algunos autores emplean este término de manera indistinta como equivalente a práctica docente, o práctica pedagógica, precisamente aquello que en este documento se busca evitar aclarando las particularidades de cada una.

El Ministerio de Educación Nacional Colombiano, refiere que “**las prácticas reales de aula están relacionadas con las creencias, los mitos, las tradiciones, los imaginarios y las concepciones que los docentes tienen sobre cómo aprenden las personas y cómo se debe enseñar**” (MEN, 2022, p.21). Esta perspectiva resalta el papel activo del docente en la creación de experiencias y actividades, reconociéndole como un guía en el proceso de enseñanza aprendizaje. En contraste, la definición de Boaler (2003) ofrece una visión diferente del término al referirle como “**las actividades recurrentes y las normas que se**

**desarrollan en las aulas a través del tiempo, a las que los profesores y los alumnos se dedican**” (p.1).

Llama la atención que esta última definición no solo hace énfasis en la recurrencia y normas establecidas en las dinámicas de la clase, también determina que las prácticas de aula no solo se centran en el sujeto maestro, sino que incluyen de manera activa las acciones y contribuciones de los estudiantes. Esto marca una diferencia con lo presentado por Velásquez et al. (2020) quienes sostienen que “**el concepto prácticas de aula remite a la labor docente en el aula, pues es en este espacio donde se desarrollan diversas estrategias didácticas y acciones que ayudan a la construcción social del conocimiento**” (p.104). Así, Velásquez et al. (2020), destacan las prácticas de aula principalmente como un componente de la labor docente, lo cual difiere del enfoque de Boaler (2003) que reconoce un rol más colaborativo entre docentes y estudiantes.

Es precisamente este énfasis en el rol del docente, lo que podría haber llevado a que Barrón (2015) use el término prácticas de docentes en el aula, evitando conceptualizaciones que incluyen a los estudiantes como protagonistas. Este autor no solo subraya que este tipo de prácticas están centradas en el actuar del docente en el aula, también incluyen un conjunto de elementos que les configuran: la normativa escolar, los proyectos educativos y los conocimientos y creencias de los docentes. Estos factores, según el autor, son determinantes en la manera en que los docentes interpretan y ejecutan sus prácticas en el aula, y dan forma a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que desarrollan. Lo anterior se puede ver en la afirmación explícita de Barrón (2015):

*Las prácticas de los docentes en el aula están determinadas por la institución, por el proyecto educativo, por el conocimiento profesional y asociado a sus concepciones conformadas a partir de las creencias, significados, conceptos, así como de los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos; todos ellos influyen en la manera de percibir la realidad, así como las prácticas que desarrollan. (p.50)*

Por su parte Sánchez-Ochoa y Domínguez Espinoza (2007, como se citó en Velásquez et al., 2020), refieren a los dominios y conocimientos que el maestro debería tener para “**enfrentar**” las situaciones en el aula. Además de esto, proponen que las prácticas de aula son específicas de cada docente, lo que subraya la necesidad de que el maestro no solo tenga dominio de los contenidos temáticos, sino también debe tener habilidades pedagógicas y comunicativas propias para el abordaje de los saberes en el aula.

A continuación, en la tabla 1, muestra un comparativo de las tipologías de prácticas abordadas:

**Tabla 1**  
**Cuadro comparativo entre la práctica docente, pedagógica y de aula.**

Aspecto	Práctica docente	Práctica pedagógica	Práctica de aula
Definición central	Praxis social amplia, situada en estructuras políticas, institucionales y sociales.	Práctica social, reflexiva y situada, Actividad intencionada de planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza, con dimensión crítica y política.	Dinámicas recurrentes y normas del aula, configuradas por docentes y estudiantes.
Enfoque principal	Relación del maestro con el sistema escolar, la comunidad y los valores sociales.	Reflexión sobre el para qué y cómo enseñar; articulación teoría-práctica.	Estrategias didácticas y rutinas concretas en la interacción cotidiana.
Actores implicados	Maestro, alumnos, autoridades, familias, comunidad escolar, normativas	Principalmente el docente, con apertura a posicionamientos políticos y éticos.	Docente y estudiantes como protagonistas activos en la construcción del conocimiento. Intersubjetividad,

Aspecto	Práctica docente	Práctica pedagógica	Práctica de aula
Dimensión social/ política	Mediación entre proyecto político- educativo y la normativa, los intereses sociales	Incluye reflexión ética y política sobre la enseñanza	Aunque es propiciada por el maestro, al ser parte de la práctica pedagógica tienen interés sociales y políticos

Nota: Elaboración propia.

## Conflictos armados y Escuela

### una relación en tensión

El Comité Internacional de la Cruz Roja (**CICR**) entiende el conflicto armado en Colombia como un conflicto armado no internacional, enmarcado en los Convenios de Ginebra. Este tipo de conflicto se refiere a:

*Enfrentamientos armados prolongados que ocurren entre fuerzas armadas gubernamentales y las fuerzas de uno o más grupos armados, o entre estos grupos, que surgen en el territorio de un Estado [Convenios de Ginebra]. El enfrentamiento armado debe alcanzar un nivel mínimo de intensidad y las partes que participan en el conflicto deben poseer una organización mínima. (CICR, 2008, p.6).*

En este tipo de conflictos confluyen hechos perpetrados por actores legales e ilegales que implican violaciones a los derechos humanos y al derecho internacional humanitario (*Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición, 2022*). En particular el conflicto armado colombiano se ha encarnado en la realidad nacional, durante al menos, setenta años. Este fenómeno, entre otras consecuencias, ha generado afectaciones en el sistema escolar, y en los sujetos que hacen parte de este (*Torres, 2015; Torres, 2019; Romero, 2013; Lizarralde, 2012*).

En este contexto, la escuela rural se ha visto atravesada por violencias de distinta índole, directa, simbólica y cultural (*Cabra, 2023*). Esta situación ha hecho que la concepción de escuela como un espacio de encuentro, en el que las comunidades rurales comparten saberes, los niños participan de actividades culturales o académicas y se desarrollan prácticas de cuidado colectivo (*Galvis, P. 2021*), se transforme y se reemplace. La escuela pasó a concebirse como un espacio del miedo (*Cabra, 2022; Lizarralde, 2003*), usado como trinchera o cuartel provisional (*Romero, 2013; Lizarralde, 2012; Torres – Puentes, 2021; Chávez et al., 2016; Restrepo, 2023;*), y en ciertos casos como un espacio de riesgo tanto para estudiantes como para maestros (*Cabra, 2022*).

En este panorama, el maestro, particularmente el rural, encuentra que el ejercicio de la docencia se encarna en un escenario de múltiples violencias (*Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH, 2020*), de las cuales no se ve alejado. Las cifras reportadas por Bautista y González (*2019*) muestran que, entre 1958 y 2018, por lo menos 1,579 maestros rurales fueron víctimas directas del conflicto armado. Por su parte, de acuerdo con LEE (*2025*) las solicitudes de protección ante la Unidad Nacional de Protección (**UNP**), por parte de maestros víctimas del conflicto armado, han aumentado, pasando de 233 solicitudes en el 2022, 282 en 2023 y llegando a 402 en 2024.

Si bien, en el marco del conflicto armado, claramente los maestros viven perdidas familiares, desplazamiento, y afectaciones psicosociales y emocionales; en múltiples casos sus voces encarnan resistencias y luchas en estos territorios. Diversas investigaciones (*Gómez, 2020; Martínez, 2020; Vargas, 2022; Restrepo, 2023*) han documentado cómo desde las narrativas de los maestros, se reconoce que sus prácticas adquieren matices particulares, mostrándoles como actores que resisten

y que desarrollan apuestas por los procesos académicos y de paz en los diferentes territorios.

## Las narrativas del profesor

### Una aproximación a la experiencia

Comprender las prácticas pedagógicas de los maestros en zonas de conflicto armado desde sus narrativas resulta fundamental, en tanto se parte de la hipótesis de que existe un vínculo entre experiencia humana y narración (*Ricoeur, 1999*), porque los seres humanos necesitamos narrarnos para consolidar nuestra existencia y nuestro ser en el mundo.

En particular para Ricoeur (*2006, como se citó en Torres – Puentes, 2021*) dicho vínculo presenta las siguientes características:

1. Implica una **reflexión** de la vida vivida, es decir, de la vida que permite un mejor conocimiento de sí mismo (...).
2. La experiencia humana y la narratividad permiten la **inteligibilidad** de la vida vivida, pues la narración de una experiencia humana siempre enseña algo (...).
3. La experiencia humana y la narratividad reconocen **acontecimientos concordantes-discordantes**, los cuales se refieren a la disrupción en el tiempo lineal de experiencias que marcan la cotidianidad de la vida vivida (...).
4. Existe un vínculo entre **ficción** y **vida** (...).
5. La experiencia humana y la narratividad permiten la **transmisión de la cultura** de unas generaciones a otras, lo que posibilita que los modelos narrativos se mantengan (...) (*pp. 37 – 38*).

A partir de lo anterior es posible reconocer que narrarse resulta fundamental para el ser humano, pues solo al narrar los hechos que considera importantes, puede examinarse a sí mismo y consolidarse una identidad, que da cuenta de la transformación del sujeto. Para efectos de este artículo, se acude a narrativas de profesores reportadas en diferentes investigaciones que abordan la relación escuela y conflicto armado, pero que no hacen énfasis en las prácticas del maestro, así, recocemos que las narrativas de los maestros:

- i. Se convierten en una forma de conocimiento de los maestros sobre sí mismos y sobre sus prácticas. En diálogo con la noción de vida biológica propuesta por Ricoeur (*1996*), podría decirse que, al narrar sobre su práctica docente, el maestro se abre a la posibilidad de pasar de una secuencia de acciones biológicas a una vida vivida, es decir, se carga de sentido, porque es reflexionada.
- ii. Permiten que otros comprendan cómo se deconstruye o transforma la práctica docente en territorios marcados por el conflicto armado. Esta perspectiva desafía la idea de una generalización o estandarización de la práctica docente. En este sentido, aco-gemos lo planteado por Rivas (*2009*) quienes refieren que “**no se puede hablar de los modelos generales sobre la realidad como los únicos argumentos con los que manejanos**” (*p.18*).
- iii. Conllevan al conocimiento del conflicto armado como fenómeno, lo que permite reconocer posibles salidas y soluciones al conflicto

mismo, sin simplificar su complejidad. Al respecto Gómez (2020) refiere que,

*Es posible pensar que las narrativas de los maestros, que han vivido de cerca la violencia, muestran sus experiencias y las maneras de agenciar prácticas pedagógicas que contribuyen a construir sus sentidos sobre la Educación para la Paz y la manera como se perciben y se enuncian en su papel de constructores de cultura de paz (p.141).*

## Metodología

De acuerdo con Maxwell (*como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006*) la investigación cualitativa puede ser empleada para “comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan” (p.31), en ese sentido se asume dicha perspectiva, pues la investigación que da a luz este artículo se inscribe en el campo de lo educativo, y porque se propone comprender las diferentes prácticas desde las narrativas de profesores en zonas de conflicto armado.

Con ese propósito en mente, se ha optado por la investigación narrativa pues esta “estudia la forma en que los seres humanos experimentan el mundo y nos sitúa cerca de la experiencia vivida y significada por los sujetos” (Alliaud, et al., s.f, p. 5). Así, comprender desde la voz de los maestros las prácticas que se encuentran teorizadas es necesario, en tanto,

*considerar la versión o la voz de los sujetos implicados en la tarea de enseñar y ponerla a dialogar con la teoría pedagógica pública, supone una toma de postura en las maneras de producir conocimiento y de afrontar los procesos de formación y transformación profesional. (Alliaud, et al., s.f, p. 4)*

Es claro que el análisis narrativo de relatos autobiográficos se ha consolidado como una estrategia metodológica clave en la investigación cualitativa. Según Bruner (2003) los relatos autobiográficos permiten organizar la experiencia humana en forma de narración, otorgándole coherencia y significado en función del contexto cultural. Desde esta perspectiva, el análisis narrativo no se limita a identificar hechos o datos objetivos, sino que busca comprender cómo los individuos construyen y expresan sus vivencias a través del lenguaje, revelando estructuras profundas de sentido, en este caso reconocer los tipos de prácticas que emergen de las experiencias de los profesores que enseñan en zonas de conflicto armado. Por ello, los relatos autobiográficos no son simples descripciones del pasado, sino formas activas de interpretación de la realidad vivida.

Por su parte, Bolívar et al. (2001) destacan que el análisis narrativo implica una atención minuciosa tanto al contenido del relato como a su forma, incluyendo aspectos como la estructura temporal, las voces narrativas, los giros argumentales y los silencios significativos. Esta estrategia permite acceder a las subjetividades de los narradores, visibilizando sus trayectorias, conflictos y procesos de cambio. En el campo educativo, por ejemplo, los relatos autobiográficos de docentes se han convertido en una herramienta potente para investigar la práctica profesional, ya que evidencian cómo los sujetos construyen su identidad pedagógica a través de la experiencia. Así, el análisis narrativo no solo reconstruye historias, sino que también revela las condiciones sociales, históricas y culturales en las que esas historias se inscriben.

La pregunta que orientó el análisis de los relatos fue ¿cuáles son las prácticas que emergen en los relatos de profesores que enseñan en zonas de conflicto armado colombiano?, por ello rastreamos investigaciones que se ocuparon de recabar relatos autobiográficos de profesores y los analizamos a la luz de las categorías de prácticas presentadas en el apartado anterior. Así, se analizaron los relatos autobiográficos recogidos por Lizarralde (2003), Martínez – Belalcazar (2015), Vargas (2022), Restrepo (2023), y se elaboró una matriz que los cruzó con las categorías teóricas. La siguiente tabla muestra los sujetos, en algunos casos anónimos o con seudónimos, los espacios físicos y el tiempo datable presentes en los relatos:

**Tabla 2**  
**Tiempos Y Espacios Datables De Las Narrativas**

Profesor	Espacios físicos	Tiempos datables
Clotilde	Cáceres, Caucasia municipios del Bajo Cauca	No registra
Alexander Santa	Buenos Aires, corregimiento del municipio de San Pedro en el Valle del Cauca.	1996
Anónimos	Cauca, Sur del Huila, Magdalena Medio y Sur del Cesar.	1998-1999
Emilce	La Uribe y Granada, departamento del Meta	2003
Maestra Fariana	Icononzo, departamento del Tolima	2017-2019

Nota. Creación propia a partir de los datos hallados en los relatos autobiográficos recogidos por Lizarralde (2003), Martínez – Belalcazar (2015), Vargas (2022), Restrepo (2023)

## Discusión

Los hallazgos luego del análisis de los relatos acopados reconocen que efectivamente emergen los tres adjetivos de prácticas, pero estos presentan unos pliegues particulares propios del análisis narrativo.

### La práctica docente entre la adaptación y la resistencia

Los relatos de los maestros evidencian la práctica docente, sin embargo, esta no se plantea como ideal en tanto el conflicto armado atraviesa la experiencia.

Un primer pliegue tiene que ver con la **trascendencia**. Esta muestra cómo la labor docente desborda los límites del aula y se convierte en una estrategia de mediación, resistencia y cuidado frente a las tensiones del territorio lugar en que el profesor, que no se limita al aula. Al respecto el relato de la profesora Clotilde, compilada en el documento de Restrepo (2023), es muestra de ello:

*Cuando uno vive y trabaja en estas zonas difíciles, uno trata de adaptarse, aunque no es fácil, ya que las comunidades y padres de familia algunos pertenecen a dichos grupos, es allí que, como docente y la educación en sí, juegan un gran papel, y debemos manejar las situaciones y el contexto de la forma que creemos más adecuada y apropiada, donde el único fin sea lograr un beneficio para nuestros niños y que ellos puedan aprender a pensar y actuar de otra manera (p.247).*

Lejos de responder a un modelo idealizado de enseñanza, la experiencia muestra cómo el ejercicio docente se redefine en función de las condiciones sociopolíticas del entorno. El “**hacer**” del maestro adquiere un carácter trascendente, que desborda los límites del aula y se convierte en una estrategia de mediación, resistencia y cuidado frente a las tensiones del territorio. Tal como señala Clotilde, el docente no solo enseña contenidos escolares, sino que asume una posición ética y política frente a la violencia, procurando “**lograr un beneficio para nuestros niños**” en medio de una realidad adversa.

En este relato, la práctica docente se configura como una labor de acompañamiento y transformación social, en la que el saber pedagógico se entrelaza con la sensibilidad contextual, el juicio moral y la agencia subjetiva del maestro. Este análisis permite reconocer cómo las narrativas autobiográficas de los docentes no solo describen vivencias individuales, sino que también iluminan las condiciones estructurales que configuran su práctica y las formas en que intentan resignificarla.

Un segundo pliegue del análisis narrativo refiere a considerar trabajar en estas zonas de confrontación bélica, como un acto de **resistencia** en pro de un proyecto colectivo. Este pliegue evidencia la permanencia del maestro en territorios de conflicto como una decisión ética y política. Trabajar en estos espacios se resignifica como un acto de resistencia y compromiso con la transformación social de las comunidades tal como lo muestra la maestra Clotilde,

*Siempre he trabajado en el mismo lugar, la misma institución y sede, es un sitio muy bravo, como popularmente se dice por acá, hablando en términos de conflicto. Pero todavía no he pensado en traslado, porque pienso que es en estos sitios difíciles donde nuestra labor y la educación pueden dejar huellas y aportar para cambios y transformaciones de las pequeñas comunidades que van creciendo. (Restrepo, 2023, p.247)*

Su relato no solo da cuenta de una elección personal, sino que expone una posición pedagógica profundamente arraigada en la realidad social del territorio. Al afirmar que no ha considerado trasladarse pese a las dificultades, Clotilde revela una comprensión del oficio docente como una práctica transformadora, orientada a “**dejar huellas**” y generar procesos de cambio en contextos marginados. Esta narrativa resignifica el lugar del maestro, pues más que un agente de transmisión curricular, o de aplicación de técnicas como lo planteó Fierro et al. (1999), se convierte en un sujeto político que asume conscientemente los riesgos y las posibilidades de su labor junto con la comunidad.

Además, la insistencia en “**seguir en el mismo sitio**” subraya una ética del arraigo y la presencia como formas de intervención pedagógica. La permanencia, lejos de ser inercia, se convierte en una estrategia de resistencia frente al desplazamiento, la descomposición del tejido social y la imposición del miedo como dispositivo de control. En palabras de Clotilde, la educación cobra sentido precisamente allí donde el conflicto ha erosionado las esperanzas colectivas, y por eso su compromiso se orienta a sembrar posibilidades de transformación desde lo cotidiano. Este tipo de relato autobiográfico permite comprender cómo la práctica docente no se limita a un ejercicio técnico, sino que se entrelaza con una visión de justicia social, en la que el maestro actúa como mediador cultural, garante de la memoria y promotor de futuros posibles para las comunidades históricamente silenciadas.

El tercer pliegue narrativo revela cómo la práctica docente se redefine en clave de protección y cuidado. En contextos de violencia, enseñar se convierte en acompañar a los estudiantes en la sobrevivencia cotidiana, priorizando su bienestar emocional y ético sobre los contenidos curriculares. Este pliegue lo hemos denominado, **sobrevivencia**. En

su trabajo, Martínez – Belalcazar (2015) en su trabajo registra el relato biográfico del profesor Alexander Santa, quien encarna esta dimensión de la práctica docente.

*En la escuela Alex ya no les enseñaba matemáticas ni geografía, les enseñaba algo mucho más importante: a sobrevivir. Por eso siempre les advirtió a los niños que se mantuvieran alejados de estos hombres e intentaran lo menos posible hacerles favores e interactuar con ellos, pero sobre todas las cosas les dijo una y otra vez que si alguien les preguntaba algo aplicaran la ley del silencio, ahí nadie sabe algo, nadie ha visto nada. Con todas sus fuerzas Alex intentaba que el trauma de los niños mientras estuviese en la escuela fuera mínimo, que no pensaran en su dolor, en la zozobra y el miedo que invadía a la mayoría de los adultos... (p.71)*

Tal como lo describe Tamayo (2017), Fierro, et al. (1999) y Rockwell (como se citó en Tamayo, 2017), para este maestro, las prácticas docentes no se limitan al acto formal de enseñanza de contenidos curriculares, pues si bien y al igual que se da en todo el país, hay una influencia de procesos administrativos o reglamentarios que le rigen, el profesor Alex les deja en un segundo plano para responder a una práctica docente que dentro de su espacio y tiempo escolar considera fundamental, el cuidado y protección de sus estudiantes frente a las situaciones de violencia que se presentaban en las inmediaciones de su escuela.

En línea con lo expuesto por Cerdá (citado en Tamayo, 2017), la práctica docente de este maestro se lleva a cabo en diferentes dimensiones: emocional, al intentar minimizar las emociones de zozobra y miedo de sus estudiantes; ética, en tanto Alexander busca desde sus clases unas prácticas y acciones de cuidado para sus estudiantes; pedagógica, priorizando el bienestar sobre los contenidos curriculares tradicionales.

## La práctica pedagógica, desde la convicción hasta la estrategia

Los relatos de los maestros muestran cómo sus prácticas pedagógicas se ven permeadas por sus posicionamientos frente a la realidad y al conflicto armado, este hecho orienta en gran medida aquellas acciones que llevan a cabo en sus aulas. Así, las prácticas pedagógicas presentan unos pliegues narrativos particulares, uno de ellos, la **no neutralidad del saber**. Este pliegue muestra a un maestro que asume una postura política y social frente al conflicto. La narrativa presentada por Lizárralde (2003), además de lo anterior, permite observar a un maestro que ve en sus prácticas la posibilidad de fomentar acciones de reflexión y de cuidado hacia la comunidad. A lo anterior se une su intención de propender por la no repetición del conflicto armado.

*...cómo puede ser neutral usted como profesor sabiendo lo que está pasando en Colombia, uno tiene que seguir siendo neutral y quedarse bueno, en la parte de educación y sin abandonar... es que el maestro trabaja en política, porque busca la solución de las necesidades del pueblo, busca las estrategias, lo del problema de la educación... entonces uno va a tener problemas... lo que uno trata de hacer es cuidar su comunidad, de que no se involucre ni para un lado ni para el otro. Entonces ahí es donde uno ve, uno dice ah, sí se puede seguir trabajando en un proceso de reconstrucción de la gente porque es que esa vaina es la que nos toca, volver a que nuestra gente tenga posibilidades y así*

junto, denunciando por qué es que el gobierno está creando más impuestos, por qué abandona a los cafeteros, a los muchachos hay que enseñarles eso y yo en la escuela les enseño eso, que es desde las bases del problema. (p.19)

Esta narrativa permite comprender que las acciones que el maestro adelanta en el aula, no se sustentan únicamente en el saber académico, también se apoyan en elementos constitutivos de su subjetividad, sus percepciones, creencias, posicionamientos y motivaciones personales. Entre ellos destacan: la autopercepción de su labor como docente, “el maestro trabaja en política”, su interés en proteger al otro y a la comunidad, “lo que uno trata de hacer es cuidar su comunidad” y el uso del saber como herramienta de denuncia “denunciando por qué es que el gobierno está creando más impuestos”. Resulta fundamental que, para este maestro, sus acciones en el aula están ligadas a la idea de denuncia y transformación social.

Las reflexiones hechas por el maestro, sobre las acciones que adelanta en el aula y las razones de estas, no solo dan cuenta de percepciones y creencias, también permite inferir que sus prácticas se configuran en ejercicios de planificación, gestión y evaluación sobre cada uno de los procesos de enseñanza que adelanta. Lo anterior es considerado por Wilson (*citado por Jiménez-Espinosa et al., 2016*), como elementos fundamentales de la práctica pedagógica.

Otro pliegue narrativo de la práctica pedagógica, en el marco del conflicto armado, es el de **convergencia de exigencias**, con este término nos referimos a las intenciones a la que debe responder el maestro para articular intereses y demandas diversas, en ocasiones opuestas. Una narrativa que ilustra esta idea, es la expuesta por Lizarralde (2003), en ella, además de evidenciar un proceso intencional y reflexivo basado en las concepciones del maestro, se reconoce que esta procura un encuentro ideológico y ético que le permita responder tanto a las exigencias de los actores ilegales como a las apuestas educativas que promueve.

*entonces eso da para pensar que primero uno no se va a alejar pues de la parte de trabajo comunitario, pero que el trabajo comunitario no tiene por qué esconderse, o sea, qué haces de malo tú para cualquiera que lo vea, el ejército, que lo vea la policía, míralo desde el punto de vista de los paramilitares, y míralo también desde el punto de vista de la guerrilla. En qué estarías tú incidiendo, si estás también buscando un desarrollo de tu comunidad, si supuestamente unos están defendiendo lo del desarrollo y los otros lo están buscando, no habría por qué esconderlo, eso no lo he hecho y no lo voy a hacer, o sea no piense que lo voy a hacer (p.19).*

Esta narrativa permite comprender cómo las prácticas pedagógicas y en ellas, las acciones que adelanta el maestro en el aula no solo encarnan sus principios éticos “si estás también buscando un desarrollo de tu comunidad, si supuestamente unos están defendiendo lo del desarrollo y los otros lo están buscando”, sino que también evidencian, como lo indica Contreras (2018), la dimensión teórico-reflexiva por parte del maestro, donde se cuestiona, en este caso, el para qué enseñar.

Otro asunto relevante en esta narrativa es el posicionamiento pedagógico que asume el maestro al afirmar: “no habría por qué esconderlo, eso no lo he hecho y no lo voy a hacer, o sea no piense que lo voy a hacer”. Esta afirmación no solo describe lo que hace, también refiere una postura frente a cómo lo hace, cómo lo legitima y por qué decide no ocultarlo. De forma estratégica, el maestro revela en su discurso un carácter vinculante entre las acciones e intenciones en su aula,

con los intereses – incluido el propio – de otros actores del conflicto armado: “en qué estarías tú incidiendo, si estás también buscando un desarrollo de tu comunidad”.

Un tercer pliegue narrativo presente es el de la **desobediencia curricular** entendida como la capacidad del maestro para reconocer las imposiciones que recaen sobre los saberes que circulan en el aula y oponerse a ellas. Una narrativa que ilustra este matiz es la presentada por la maestra Emilse registrada por Sabogal (2021), allí la maestra reflexiona acerca de cómo, aún con las restricciones curriculares impuestas por un grupo armado, decidió no solo abordar ciertos saberes en el aula, sino también preservar su estilo pedagógico y sus convicciones sobre la importancia de trabajar con sus estudiantes áreas y contenidos académicos específicos. La narrativa se muestra a continuación:

*La educación, más que los contenidos, es como la experiencia de vida que uno le deja a los estudiantes, resulta que allá nosotros teníamos prohibido enseñar inglés y religión, porque el inglés es de los yanquis y la religión porque ellos no creen, y más que eso es porque la religión también adoctrina y manipula la mente de las personas, eh.....nosotros estábamos dedicados a lo que teníamos que hacer, pero también muy limitados, nos decían “vienen y dan la clase y enseñan”, pero la enseñanza es como para que él no surja y siga ahí, estaba prohibido hablarles de las expectativas que iban a encontrar en la ciudad, porque de esa manera se iban, esto nos lo dijeron así de frente, y nosotros empezamos, mire: al enemigo se enfrenta es, conociéndolo y no sabe ni el idioma pues no saben de qué se está hablando, pueden estar condenando y como no se entiende nada por un lado, y por otro lado eso hace parte de las asignaturas básicas de acuerdo a la ley 115 que deben darse, si el niño busca ser acreditado debe ver todas las asignaturas básicas. (pp.90-91)*

La desobediencia curricular, no se limita a preservar y desarrollar un “**currículo oficial**”; es más bien, primero, su respuesta como sujeto político a discursos e imposiciones hechas por un actor armado sobre las acciones que “**debería hacer en su aula**”; segundo, una forma de manifestar su postura crítica y reflexiva a las formas de control que buscan condicionar el acceso al saber de sus estudiantes, limitando su comprensión del mundo y de los otros. De este modo, la elección hecha por la maestra no solo le lleva a preservar la enseñanza de ciertas asignaturas, también constituye un acto de posicionamiento ideológico, orientado a formar individuos capaces de cuestionar y transformar las realidades que los rodean.

Así, en el marco de las acciones de reflexión y planeación propias de su práctica pedagógica y desde un posicionamiento pedagógico, la maestra hace resistencia a las prácticas y discursos que sustentan “**barrieras ideológicas**” impuestas a sus estudiantes y a sus prácticas en este caso de aula. Tal como la plantea Contreras (2018), esta maestra configura su práctica pedagógica a partir de una dimensión teórica reflexiva en la que se interroga acerca del qué y por qué enseñar. Además, claramente no desconoce el contexto cultural e institucional en el que se inscribe su práctica (*Serres, 2007, como se citó en, Jiménez-Espinosa y Sánchez-Bareño, 2019*).

## Práctica de aula entre el deber del maestro y las marcas del conflicto

Claramente, el fenómeno del conflicto armado ha permeado la escuela; su impacto no solo se encarna en el espacio físico o en los cuerpos

### Una comprensión de la experiencia

de quienes la habitan. En el caso de los maestros, sus ideas, así como sus posicionamientos políticos y pedagógicos, encarnan la experiencia de este fenómeno. De este modo, las acciones de estos en sus aulas no desconocen la realidad de sus territorios y de las personas que los habitan, lo que los lleva a que sus prácticas de aula tomen matices particulares.

Un primer pliegue del análisis narrativo respecto a las prácticas de aula, se denominó **el Tránsito del saber**, en este se evidencia como las prácticas de aula se ven atravesadas por los saberes que los estudiantes han adquirido en escenarios propios del conflicto armado. El maestro reconoce esos aprendizajes y los resignifica dentro de un proceso educativo formal, adaptando estrategias pedagógicas que atienden tanto las habilidades como los temores de quienes aprenden.

En la narrativa de una maestra (Vargas, 2022), participante de un modelo educativo flexible en el marco del proceso de paz entre el gobierno y las FARC, permite reconocer cómo las prácticas de aula se ven marcadas por este tránsito del saber: el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en el conflicto y su resignificación en el ámbito escolar, con el propósito de hacerlos útiles dentro de un proceso educativo formal.

*Nosotras tuvimos el caso de un comandante que quería iniciar su proceso desde primero de primaria, pero no porque no supiera, porque tenía conocimientos enormes en filosofía, economía, matemáticas, sino porque tenía miedo de no acomodarse a ese modelo estandarizado y agreste que es el convencional. Así que lo que hicimos con él, fue un proceso particular de convencimiento para que aceptara avanzar desde bachillerato y adaptamos esas guías que construimos para que sintiera que estaba en niveles más avanzados. Hoy en día ya es bachiller, le tomó sólo 2 años (Entrevista a educadora Fariana). (Vargas, 2022, p.139).*

En la narrativa, no solo se describen un conjunto de acciones que resultan fundamentales para vincular al estudiante —un comandante— y guiarlo en su proceso educativo; allí la maestra también reconoce el sentir de quien aprende, sus temores y sus habilidades, esto lo usa para adaptar el modelo académico. En este escenario, las prácticas de aula de la maestra no se limitan a lo que el MEN (2022) denomina como **“guía en la construcción del conocimiento”**, porque van más allá, alcanzando e interesándose por la dimensión personal del estudiante, los intereses del proyecto educativo y las particularidades del contexto.

La interpretación de las prácticas de aula de esta maestra concuerda teóricamente con lo propuesto por Hernández, et al. (citados por Velásquez, et al., 2020) quienes refieren que, **“las prácticas de aula suponen e implican en virtud de las referidas particularidades del aula acciones pedagógicas que realiza el docente y que conforman su estilo educativo”** (p.150). En consonancia Jiménez-Espinosa et al. (2016) aluden que, en la práctica del maestro en el aula, intervienen sus creencias y concepciones al igual que su formación disciplinar, pedagógica y las reflexiones sobre lo que hace.

Un segundo pliegue lo denominamos **digna indiferencia**, da cuenta de cómo la aparente indiferencia frente a los acontecimientos violentos se convierte en una estrategia pedagógica orientada al cuidado psicológico de los estudiantes. Este pliegue se evidencia en el testimonio del profe Alex, un maestro que desarrolla su labor en una zona afectada por el conflicto armado y que muestra cómo esa actitud, lejos de ser pasiva, se transformó en un recurso para convertir su aula es un espacio simbólico de cuidado y protección:

*Con el paso del tiempo los docentes se las ingenaron para reducir el eco del ruido de las detonaciones que resonaban en las montañas, más de una vez les tocó escuchar los enfrentamientos desde el aula de clase llena de niños quienes ya casi no preguntaban lo que pasaba, porque todos sabían o se imaginaban que eran los malos, en su lugar se sentaban a ver los videos de las tele aulas que les colocaban los profes en el televisor con el fin de que el abecedario o el proceso de la fotosíntesis le ganara la batalla a las balas que afuera resonaban. Alex mientras mira a su alrededor con tristeza asegura que los primeros meses bajo ese régimen paramilitar en el que todos eran vigilados y en donde a ninguna casa le faltaba su monstruo armado custodiando los pasillos fueron muy difíciles. (Martínez, 2015, pp.70-71).*

El relato del maestro permite comprender una de las estrategias implementadas por el profesor Alex en su aula de clase. El uso de videos educativos, en este caso, no era una estrategia pedagógica para fortalecer los procesos académicos, era su método para sosegar el sonido de las balas. Claramente, no se trataba de un acto de indiferencia, por el contrario, la estrategia fue pensada a favor del cuidado psicológico de sus estudiantes. Afirmaciones como **“con el paso del tiempo los docentes se las ingenaron para reducir el eco del ruido de las detonaciones que resonaban en las montañas”** y **“...le ganara la batalla a las balas que afuera resonaban”** dan cuenta de cómo el maestro, en el marco del conflicto armado, integra en su aula estrategias de digna indiferencia.

Finalmente, la narrativa del maestro Alex pone en consideración cómo el aula se convierte en un lugar simbólico de protección frente a las acciones de violencia que ocurren a su alrededor. La escuela se convierte en el refugio, el espacio que reconoce la violencia fruto del conflicto armado. Así, el maestro no solo genera estrategias para la enseñanza de contenidos académicos, sus estrategias le apuestan al cuidado del otro y al manejo del miedo.

## Conclusiones

Los hallazgos de la investigación, aquí presentados, permiten reconocer que la práctica docente en contextos de conflicto armado no puede reducirse a una labor técnica de transmisión de conocimientos. Por el contrario, los relatos muestran cómo el quehacer del maestro se redefine constantemente en medio de las tensiones sociales, políticas y culturales del territorio. La práctica se convierte así en un ejercicio de mediación y resistencia, que busca preservar la vida y abrir caminos de transformación en escenarios profundamente adversos. En este sentido resulta evidente que la labor docente adquiere un carácter político y ético en estos contextos. Los maestros, lejos de mantenerse neutrales, asumen posturas frente al conflicto que se expresan en sus prácticas de cuidado, denuncia y acompañamiento comunitario. Esta dimensión ética otorga un valor especial a la docencia, pues sitúa al maestro como un actor social clave en la reconstrucción del tejido comunitario y en la apertura de posibilidades de paz desde la escuela.

Los relatos analizados evidencian que la permanencia en el territorio constituye una forma de resistencia pedagógica. Los docentes que deciden continuar trabajando en zonas de alta confrontación bélica lo hacen con la convicción de que su labor deja huellas en las generaciones presentes y futuras. Esta permanencia en el territorio se configura como una apuesta consciente por sembrar esperanza allí donde las dinámicas del conflicto han intentado desarraigar y fragmentar a las comunidades.

Se reconoce que la práctica docente en estas realidades se amplía hacia dimensiones no previstas en los currículos oficiales. El caso del maestro que priorizó la sobrevivencia de sus estudiantes sobre los contenidos académicos muestra cómo la docencia se convierte en un espacio para proteger la vida, mitigar el trauma y brindar herramientas para enfrentar la violencia. De esta forma, la práctica pedagógica se adapta para responder a las necesidades más urgentes del contexto, otorgando centralidad al cuidado de la vida misma.

Los relatos analizados dan cuenta de que el aula no es un espacio neutro ni aislado de la realidad social. Por el contrario, los maestros reconocen que el saber escolar está atravesado por relaciones de poder y que, en muchos casos, se convierte en un escenario para la denuncia y la resistencia. La denominada “**desobediencia curricular**” constituye un ejemplo de ello, pues permite comprender cómo los docentes, aun bajo amenazas y restricciones, buscan garantizar a sus estudiantes un acceso pleno al conocimiento, en defensa de su dignidad y de su derecho a aprender.

Los resultados del análisis también evidencian que las prácticas pedagógicas en el conflicto armado se caracterizan por la convergencia de exigencias. Los maestros deben articular demandas diversas y, en ocasiones, opuestas, que provienen tanto de los actores armados como de las comunidades y de las políticas educativas. En medio de esta tensión, los docentes desarrollan estrategias pedagógicas que buscan mantener un equilibrio, sin perder de vista el compromiso ético con el cuidado de los estudiantes y el fortalecimiento comunitario.

Por su parte las prácticas de aula se convierten en un espacio simbólico de refugio frente a la violencia. Estrategias como la “**digna indiferencia**” muestran que, incluso en medio del eco de las balas, los maestros buscan generar ambientes de protección, distracción y esperanza para sus estudiantes. Este hallazgo subraya que la práctica de aula no se limita a la enseñanza de contenidos, sino que cumple un rol protector y reparador en contextos de guerra.

De manera general se puede afirmar que las prácticas del maestro, con sus adjetivos, cuando se desarrollan en contextos de conflicto armado constituye un ejercicio complejo, situado y profundamente humano, aunque en la teoría se le quiera dar un estatus técnico. Los relatos analizados muestran que los maestros no solo enseñan contenidos escolares, sino que cuidan, median, resisten y transforman. En este sentido, la investigación evidencia que la docencia, cuando se ejerce en escenarios de violencia, encarna una praxis pedagógica cargada de dignidad, compromiso social y esperanza, que merece ser visibilizada y reconocida como parte fundamental de los procesos de construcción de paz en Colombia.

## Lista de Referencias:

- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D. y Vezub, L. (s.f). El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/453731972/El-saber-de-la-experiencia-por-Daniel-Suarez>
- Arias, D. (s.f). *La práctica pedagógica de docentes de ciencias sociales e historia desde la cultura escolar* [Manuscrito no publicado].
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(1). 35–56.
- Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia Rural En Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Boaler, J. (2003). Studying and Capturing the Complexity of Practice- The Case of the ‘Dance of agency. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*. 3–16.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Editorial Muralla.
- Bosch, M., y Gascón, J. (2001). Las prácticas docentes del profesor de matemáticas. *Versión Provisional Del XIème École d’Été de Didactique Des Mathématiques*, 1–24. [http://www.ugr.es/~jgodino/siadm/almeria/Practicas\\_docentes.PDF](http://www.ugr.es/~jgodino/siadm/almeria/Practicas_docentes.PDF)
- Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabra, F. (2023). *Educar en territorios rurales: escuela, conflicto y formación*. Universidad del Rosario. <Https://doi.org/10.12804/urosario978985002654>
- Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH. (2020). *La Docencia Rural, Pedagogía de Esperanza*. <Https://centredememoriahistorica.gov.co/tag/maestros-victimas> – del-conflicto/
- Chávez, S., Ortiz, G., y Martínez, M (2016). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano. *Plumilla Educativa*, 18(2), 163–188. <Https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1963.2016>
- Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado*. (6a ed.). Morata S.L.
- Duque, P., Vallejo, S., y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales – CINDE]. <Https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Fernández, B. (2019). *Prácticas Pedagógicas del profesores de Matemática, para el desarrollo del Pensamiento Matemático y su relación con la construcción de valores*. [Tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Repositorio Universidad del Cauca. <Http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1927/Pr%C3%ACcticas%20pedag%C3%B3gicas%20de%20profesores%20de%20matem%C3%A1tica.pdf>
- Ferreira, H., y Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Educación y Humanismo*, 20(34), 140–155. [Https://www.academia.edu/68278407/Dimensiones\\_involucradas\\_en\\_el\\_estudio\\_de\\_las\\_pr%C3%ACcticas\\_de\\_ense%C3%81anza](Https://www.academia.edu/68278407/Dimensiones_involucradas_en_el_estudio_de_las_pr%C3%ACcticas_de_ense%C3%81anza)
- Fierro, C., Fourtoul, B., y Lesvia Rosas. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. (1a ed.). Paidós Mexicana, S.A.
- Galvis, I. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. *Conocimiento Semilla*, (6), 60–78. <Https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/semitilla/article/view/1093>
- Galvis, P. (2021). *Maestro rural, cartas desde el Caguán*. Universidad del Rosario.
- Gimeno – Sacristán, J. (2007). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. (9a ed). Morata, S.L. [Https://profejhony.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el\\_currículum\\_una\\_reflexión\\_sobre\\_la\\_práctica\\_libro.pdf](Https://profejhony.weebly.com/uploads/2/2/8/1/22818782/el_currículum_una_reflexión_sobre_la_práctica_libro.pdf)
- Gómez, J. C. (2020). La educación para la paz en narrativas de maestros: tensiones y desafíos. *Cambios y Permanencias*. 11(2), 437–464. <Https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/download/11706/11139/79246>
- Jiménez-Espínosa, A., Limas, L. y Alarcon, J. (2016). Prácticas Pedagógicas Matemáticas de Profesores de una Institución Educativa de Enseñanza Básica y Media. *Praxis & Saber*, 7(13). 128–146. <Https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19053/22160159.4169>
- Jiménez-Espínosa, A., y Sánchez-Bareño, D. (2019). La Práctica Pedagógica desde las situaciones a-didácticas en matemáticas. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2), 333–346. <Https://doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9179>
- Laboratorio de Economía de la Educación LEE. (2025). *Alertas Tempranas y Educación en Colombia: Diagnóstico de la afectación del conflicto en las comunidades educativas. Informe análisis estadístico LEE No 115*. Pontificia Universidad Javeriana. <Https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/d/lee/inf-115-alertas-tempranas-conflicto-armado-y-educacion-lee-2025>

## Prácticas de profesores en zonas de conflicto armado

### Una comprensión de la experiencia

- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.1.2.330>
- Martinez – Belalcazar, M. (2015). *Enseñando en medio de las balas. Cuatro docentes que decidieron no callar.* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Portal Pontificia Universidad Javeriana. <https://apidspace.javeriana.edu.co/server/api/core/bitstreams/07e253fa-2d68-4e4a-b728-28907a380160/content>
- Martinez, M. (2020). *Narrativas de maestros en territorios de posconflicto: memoria del pasado reciente y miedo. Caso del municipio de San Vicente del Caguán, departamento del Caquetá.* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/81eda16f-1443-4841-b532-f160431e3f9f/content>
- MEN. (2022). *Programa todos a aprender del Ministerio de Educación Nacional* Ministerio de Educación Colombia. <https://doi.org/10.18356/a2fdce76-es>
- Pedro da Ponte, J., Quaresma, M., y Branco, N. (2012). Práticas profissionais dos professores de Matemática. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (1), 65-86. <https://doi.org/10.35763/aiem.v1i1.5>
- Restrepo, G. (2023). *Experiencias de maestros relacionadas con los efectos del conflicto armado sobre la educación: vivencias y significados.* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro.* (1<sup>a</sup> ed). Siglo veintiuno.
- Rivas, J. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* (1<sup>a</sup> ed). Octaedro.
- Romero, F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político*, 26(77), 57-84. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/issue/view/3792>
- Sabogal, D. (2021). *Hacia una construcción reflexiva del quehacer docente y sus prácticas pedagógicas en escenarios de conflicto armado.* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <https://repositorio.upn.edu.co/items/d1991dc9-edf6-4a88-9f0e-d6cb10df9111>
- Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. *Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*, 1-12.
- Torres – Puentes, E. (2021). *¿Cómo iba a cambiar algún día un lápiz por un arma?* Aula de Humanidades. Educación e inclusión.
- Torres – Santomé, J. (1998). *El currículum oculto.* (6<sup>a</sup> ed). Morata, S.L. <https://tendenciascurriculares.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/curr3adculo-oculto1.pdf>
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica.* Universidad del Cauca.
- Vargas, M. (2022). *Estrategias Pedagógicas y Modelos Educativos Flexibles En Escenarios Del Proceso De Paz Entre El Gobierno y Las Farc-Ep En Colombia (2012 – 2019).* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio documental Gredos. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/150837/PDED\\_VargasGalindoMV\\_Paz.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/150837/PDED_VargasGalindoMV_Paz.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa.* (1<sup>a</sup> ed.). Gedisa.
- Velásquez, R., Morillo Puente, S., Contreras Chacón, A., y Cuesta, Z. (2020). Prácticas de aula: retos y satisfacciones en pos de la calidad educativa. *Acción Pedagógica*, (28 (Especial)), 101-119. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47303>