



Revista Historia de la Educación Latinoamericana

ISSN 0122-7238 I E -ISSN 2256-5248

Vol. 27 no. 47 septiembre 2025

Tema: Edición Especial sobre Ruralidad: Voces,

Trayectorias y Transformaciones

Theme: Special Edition on Rurality: Voices, Trajectories,
and Transformations

<https://doi.org/10.9757/Rhela>



Uptc®
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia



Voces de resistencia: historia de vida de maestros rurales afrodescendientes en el conflicto armado del norte de Casanare



Artículo de investigación

[https://doi.org/10.19053/
uptc.01227238.20383](https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.20383)

Historia del artículo:

Recibido: 08/05/2025

Evaluado: 28/05/2025

Aprobado: 19/06/2025

Publicado: 01/09/2025

Cómo citar este artículo:

Ávila Lara, Oscar Julián; Bernal Villate, Sandra Liliana. "Voces de resistencia: historia de vida de maestros rurales afrodescendientes en el conflicto armado del norte de Casanare". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 27 n.º 47 (2025).

Oscar Julián Ávila Lara¹

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia
Grupo de Investigación HISULA

<https://orcid.org/0009-0001-6706-2527>

Sandra Liliana Bernal Villate² ✉

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia
Grupo de Investigación HISULA

<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>

1 Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Semillero de Investigación en Educación y Ruralidades: Una Mirada Interdisciplinar ERMI, vinculado al Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA.

2 Doctora en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. Magister en Historia y Mundos Indígenas de la misma universidad. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; docente de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; líder del Grupo de Investigación HISULA (categoría A). Directora Académica del Doctorado en Ciencias de la Educación CADE-UPTC-RUDECOLOMBIA.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Sandra Liliana Bernal Villate, Uptc, avenida Central del Norte, Tunja, Boyacá. sandra.bernal@uptc.edu.co



Resumen

Objetivo: el objetivo del presente artículo es reconstruir, desde una perspectiva crítica, la historia de vida de maestros rurales afrodescendientes en el norte de Casanare, en el marco del conflicto armado colombiano. La investigación busca comprender cómo su experiencia docente se constituye en un ejercicio de resistencia, memoria y dignidad en un territorio históricamente atravesado por la violencia y la exclusión.

Originalidad: este estudio visibiliza la experiencia de educadores afrodescendientes en un contexto silenciado por los relatos oficiales sobre la guerra, abordando las intersecciones entre ruralidad y conflicto armado. Se trata de una apuesta ética y epistemológica por narrar, desde el centro nororiente y con una perspectiva situada, los aportes pedagógicos, emocionales y políticos de una maestra que ha sido sostén de su comunidad.

Metodología: la investigación se inscribe en el enfoque cualitativo con énfasis en la historia de vida como herramienta para el análisis educativo en contextos de conflicto. El abordaje metodológico se nutre de una perspectiva hermenéutica crítica, que permite interpretar los relatos como formas de resistencia simbólica, reconstrucción del tejido social y agencia pedagógica en escenarios de guerra.

Estrategia/Recolección de información: la estrategia de recolección de información se organizó en entrevistas semiestructuradas, relatos autobiográficos, y también se aplicó la observación participante a 10 maestros de la zona. Se trabajó en una narrativa de tres tiempos: pasado, presente y futuro, la cual permitió explorar diferentes interpretaciones y transformaciones de la práctica pedagógica, donde se resaltaron focos como el liderazgo comunitario, los desafíos étnico-raciales dentro de su labor docente.

Conclusiones: esta investigación ha demostrado que la educación rural, lejos de ser una tarea neutral, es un acto de resistencia, sobre todo en zonas golpeadas por el conflicto armado. Por medio de los relatos se concluye que la labor docente es transformada y sirve para abrir espacios que sostienen la esperanza; en otras palabras, esta es una labor auténtica de construcción de paz desde la cotidianidad.

Palabras clave: Educación; ruralidad; territorio; resistencia; historia de vida, historia de la educación.

Voices of Resistance: The Life Stories of Afro-Descendant Rural Teachers in the Armed Conflict in Northern Casanare



Objective: The objective of this article is to reconstruct, from a critical perspective, the life stories of Afro-descendant rural teachers in northern Casanare, within the context of the Colombian armed conflict. The study aims to reveal how these educators' experiences constitute an act of resistance, memory, and dignity in a region plagued by violence and exclusion throughout history.

Originality: This study sheds light on the experiences of Afro-descendant educators in a context silenced by official narratives about the war, addressing the intersections of race, gender, rurality, and armed conflict. It represents an ethical and epistemological commitment to narrating, from the northeast, the pedagogical, emotional, and political contributions of a teacher who has been a supporter of her community.

Methodology: The research takes a qualitative approach, with an emphasis on using life stories as a tool for educational analysis in conflict contexts. Drawing on a critical hermeneutic perspective, the methodological approach allows for the interpretation of these stories as forms of symbolic resistance, social reconstruction, and pedagogical agency in wartime settings.

Data Collection Strategy: The data collection strategy was based on semi-structured interviews, autobiographical accounts, and participant observation with 10 teachers. A three-time narrative was developed—past, present, and future—which allowed for the exploration of aspects such as the transformation of pedagogical practice. This approach highlighted aspects such as community leadership and ethnic-racial challenges within their teaching work.

Conclusions: This research demonstrates that rural education is an act of resistance, especially in areas affected by armed conflict, rather than a neutral task. Through these narratives, we see that teachers' work is transformed to create spaces that sustain hope. In other words, this is authentic peacebuilding from everyday life.

Keywords: Education; rurality; territory; resilience; life history, history of education.

Vozes de resistência: História de vida de professores rurais afrodescendentes no conflito armado do norte de Casanare

Objetivo: O objetivo do presente artigo é reconstruir, a partir de uma perspectiva crítica, a história de vida de professores rurais afrodescendentes no norte de Casanare, no contexto do conflito armado colombiano. A pesquisa busca compreender como sua experiência docente se constitui em um exercício de resistência, memória e dignidade em um território historicamente marcado pela violência e pela exclusão.





Originalidade: Este estudo dá visibilidade à experiência de educadores afrodescendentes em um contexto silenciado pelos relatos oficiais sobre a guerra, abordando as interseções entre raça, gênero, ruralidade e conflito armado. Trata-se de uma aposta ética e epistemológica para narrar, a partir do centro nordeste, com uma perspectiva situada, as contribuições pedagógicas, emocionais e políticas de uma professora que tem sido o sustento de sua comunidade.

Metodologia: A pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa, com ênfase na história de vida como ferramenta para a análise educacional em contextos de conflito. A abordagem metodológica se nutre de uma perspectiva hermenêutica crítica, que permite interpretar os relatos como formas de resistência simbólica, reconstrução do tecido social e agência pedagógica em cenários de guerra.

Estratégia/Coleta de informações: A estratégia de coleta de informações baseou-se em entrevistas semiestruturadas, relatos autobiográficos e observação participante de 10 professores. Trabalhou-se com uma narrativa em três tempos (passado, conflito, presente), o que permitiu explorar aspectos como a transformação das práticas pedagógicas, a liderança comunitária do professor, os desafios étnico-raciais na escola rural, a memória do conflito e a resiliência educacional como forma de resistência cotidiana.

Conclusões: A história de vida dos professores afrodescendentes evidencia como a educação rural tem sido um ato de resistência em territórios marcados pelo conflito armado. Seu relato mostra o papel do magistério como prática transformadora, sua capacidade de sustentar a esperança e sua contribuição para a construção da paz a partir da ruralidade. Este testemunho contribui para a memória histórica da educação na Colômbia e reivindica os professores rurais como sujeitos políticos fundamentais na defesa da vida, do território e da dignidade.

Palavras-chave: Educação; ruralidade; territorio; resiliencia; história de vida, história da educação.

Introducción

La educación rural en Colombia ha sido históricamente un pilar del desarrollo comunitario, y en regiones como el norte de Casanare esto se hace más evidente en medio del conflicto armado, donde la escuela se transformó en un escenario de resistencia y defensa de la vida³. La violencia ha deteriorado la infraestructura, provocado desplazamientos forzados y limitado el acceso a recursos esenciales⁴; a pesar de ello, las consecuencias más evidentes se manifiestan en la fragmentación del tejido social, que plantea nuevos desafíos éticos y profesionales para

3 Francy Yuliet Gómez Tocarruncho, Edier Hernán Bustos Velazco y Jaime Duván Reyes Roncancio, "La escuela rural, un espacio socialmente construido de posible resistencia territorial: miradas del territorio desde el papel de una docente rural", *Territorios*, n.º 44: (2021): 7.

4 William Orlando Arcila Rodríguez, Katerin Grisales-Sánchez y Viviana Díaz-Grisales, "Imaginaris sociales sobre violencia en el escenario educativo rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 18, n.º 1 (2022): 213-239.

la labor docente en medio de la guerra⁵. No obstante, la escuela rural persiste como un lugar de resiliencia, donde educadores y comunidades reafirman su compromiso con la memoria y la esperanza⁶.

En este contexto, los maestros rurales han asumido un papel que trasciende la enseñanza. Han sido mediadores de conflictos, guías emocionales y defensores de la paz en comunidades donde la presencia del Estado ha sido limitada o inexistente⁷. Esta investigación se centra en la historia de vida de diez (10) maestros rurales, cuya trayectoria refleja las dificultades y desafíos de educar en medio de la violencia, así como las estrategias de resistencia y adaptación que han permitido que la escuela continúe funcionando como un espacio de protección y esperanza⁸.

El análisis de estas experiencias posibilita comprender cómo la educación, la identidad y la resistencia se articulan en contextos marcados por el conflicto armado⁹. Los testimonios recogen la manera en que la guerra incidió en la práctica docente¹⁰, las estrategias desarrolladas para salvaguardar la convivencia escolar y la promoción activa de valores orientados a la paz y la reconciliación desde el aula¹¹. Asimismo, la trayectoria de los maestros visibiliza las intersecciones entre género y territorio en la educación rural, así como las múltiples formas de exclusión que enfrentan, no solo por su condición de educadores en un escenario de violencia estructural¹², sino también por su identidad como afrodescendientes en una región históricamente atravesada por desigualdades sociales.

Metodológicamente, esta investigación se apoya en entrevistas semiestructuradas y relatos autobiográficos¹³, concebidos como herramientas que permiten al sujeto reconstruir su experiencia vital desde su propia voz. Estas narrativas se distinguen de la historia de vida, entendida como una técnica cualitativa más amplia, que articula múltiples sesiones de entrevistas y contextualiza la trayectoria personal en relación con los procesos sociales más

- 5 Ángela Victoria Vera Márquez, Jorge Enrique Palacio Sañudo y Luceli Patiño Garzón, "Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia", *Perfiles Educativos* 36, n.° 145 (2014): 12-31.
- 6 Paula Andrea Velásquez-López y Lady Andrea Tangarife-Motato, "Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 15, n.° 2 (2019): 180-207.
- 7 Héctor Betancur-Giraldo, José Alexander Monroy, Jesús María Pineda-Patrón y Daniel Olivera-Paniagua, "Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano", *Encuentros* 19, n.° 2 (2021). <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2707>
- 8 Daniel Solórzano y Dolores Delgado Bernal, "Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context", *Urban Education* 36, n.° 3 (2001): 308-342.
- 9 Diana Elvira Soto Arango, "La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana historia de vida de la maestra rural boyacense. 1948-1974", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.° 18(2012): 211-243.
- 10 Óscar Ávila Lara, Alejandro José Fuquen y Diego Mauricio Barrera Quiroga, "El papel de la narrativa en la construcción del conocimiento", *Maestros & Pedagogía* 6, n.° 1 (2024): 84-96.
- 11 Martha Luisa Corbett Baugh, Ruby Lisbeth Espejo Lozano, Daniel Garcés Aragón, Ana Guil Bozal, Gabriela Hernández Vega, Carmen Lago de Fernández, Diana Lago de Vergara, José Rubens Lima Jardilino, José Pascual Mora García, Diego Eduardo Naranjo Patiño, Véronique Solange Okome Beka, Emilce Beatriz Sánchez Castellón, Marta Elena Silva Pertuz, Diana Elvira Soto Arango, Guillermo Staaden Mejía, *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes: reflexiones y contextos* (Editorial UPTC, 2020).
- 12 Carlos Valerio Echavarría-Grajales, José Hoover Vanegas-García y Lorena González-Meléndez, "La educación rural en clave de equidad y paz", *Equidad y Desarrollo*, n.° 37 (2021): 145-67. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7>
- 13 Awad Alhassan, "EFL postgraduate students' learning needs on English-medium business programmes: An exploratory study", *Language Teaching Research* 25, n.° 5 (2021): 798-816.

amplios¹⁴. En este estudio, los relatos autobiográficos fueron fundamentales para capturar la dimensión subjetiva de las experiencias educativas en contextos de conflicto¹⁵, mientras que la historia de vida permitió interpretar estas vivencias en su historicidad y vinculación comunitaria¹⁶, y aunque no se empleó la observación participante como técnica principal, la cercanía con el contexto y los actores posibilitó una comprensión situada de los relatos¹⁷. Así, el estudio busca no solo documentar una experiencia individual, sino también contribuir a la memoria histórica de la educación rural en Colombia, mediante la visibilización de quienes han sostenido la enseñanza en escenarios adversos¹⁸.

Entre la violencia y la esperanza: prácticas pedagógicas en contextos rurales de Casanare

El propósito principal de este trabajo es analizar las trayectorias pedagógicas de maestras y maestros rurales afrodescendientes en el norte del departamento de Casanare, en el contexto del conflicto armado colombiano. Se parte de la premisa de que, en escenarios de violencia sociopolítica, la escuela adquiere un carácter simbólico que desborda su función educativa tradicional¹⁹ y se configura como un espacio de disputa por las memorias, los sentidos y las formas de resistencia colectiva. A través del estudio de las historias de vida, se busca comprender cómo el ejercicio docente se convierte en una práctica resiliente, ética y política, especialmente en territorios marcados por la exclusión estructural, el racismo y la precariedad institucional.

Casanare, ubicado en la Orinoquía colombiana, es un territorio marcado por contrastes profundos: paisajes de sabanas y piedemontes conviven con historias de arraigo, resistencia y despojo²⁰. Aunque la riqueza petrolera lo puso en el mapa económico del país, muchas de sus comunidades siguen enfrentando condiciones de precariedad institucional y abandono estatal²¹. Especialmente en el norte del departamento, poblaciones afrodescendientes,

- 14 Maureen Kendrick y Margaret Early, "Digital storytelling and intersectional identities: Youth with refugee experiences (re) claiming life stories", *International Multilingual Research Journal* 19, n.º 2 (2025): 99-115.
- 15 Patricia Nieto, "Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica", *Revista de Estudios Sociales* 36 (2010): 76-85.
- 16 Camila Villamizar-Acosta, "La resiliencia como reacción frente al desplazamiento en tres mujeres víctimas del conflicto armado", *Encuentros* 22 (2024): 10-23.
- 17 Miguel Ángel Aragón Barreto, "Identificación de elementos asociados a la exclusión en relatos autobiográficos de docentes en formación inicial en Bogotá DC, Colombia", *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social* 35 (2023): 13.
- 18 Cecilia Inés López Gaviria y Juan David Villa Gómez, "La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión", *El Ágora USB* 24, n.º 2 (2024): 404-431.
- 19 Diana Morela Escobar-Arias y Guiomar Patricia Molina-Mora, "Educación de la infancia en contextos de violencia sociopolítica: una perspectiva desde la voz de mujeres líderes comunitarias de Yumbo, Colombia", *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, n.º 35 (2023).
- 20 Álvaro Hernández Bello, "La investigación etnológica en los Llanos Orientales: una visión panorámica", *Razón Crítica* 14 (2022): 1-33.
- 21 Jacobo Grajales, "El proceso de desmovilización de los paramilitares en Colombia: entre lo político y lo judicial", *Desafíos* 23, n.º 2 (2011): 149-194.

indígenas y campesinas han tejido su vida en medio de tensiones sociales²². A pesar de estas adversidades, han construido formas colectivas de memoria, dignidad y pedagogía desde la escuela y el territorio.

En este marco, el estudio plantea como eje analítico el modo en que las condiciones estructurales y la identidad étnica inciden en la experiencia pedagógica de los docentes afrodescendientes. Ser maestro o maestra en zonas rurales del Casanare no solo implica enfrentar limitaciones materiales, sino también responder a procesos históricos de marginación y estigmatización²³. Particular interés reviste la manera en que dichas identidades, lejos de constituirse en factores de vulnerabilidad, se convierten en fuentes de resistencia cultural y política, que posibilitan la emergencia de pedagogías contextualizadas, sensibles a la memoria y a los saberes comunitarios.

El impacto del conflicto armado en la educación rural en Colombia

La relación entre conflicto armado y educación ha sido objeto de creciente atención en la investigación académica, especialmente en contextos donde la violencia prolongada ha alterado profundamente las dinámicas sociales, económicas y culturales. En particular, Colombia representa un caso paradigmático en América Latina, donde más de seis décadas de conflicto interno han producido efectos estructurales sobre el sistema educativo, principalmente en áreas rurales y periféricas²⁴.

La educación en contextos de conflicto armado es una de las dimensiones más vulneradas por las dinámicas bélicas contemporáneas. Diversos estudios han demostrado que la violencia sistemática interrumpe los procesos educativos, deteriora las infraestructuras escolares, genera desplazamientos forzados y limita el acceso equitativo a una educación de calidad²⁵. En Colombia, el conflicto armado interno —caracterizado por más de seis décadas de enfrentamientos entre actores estatales, insurgentes y paramilitares— ha tenido un impacto directo y diferenciado sobre los sistemas educativos, mayormente en áreas rurales y periféricas.

Uno de los efectos estructurales del conflicto armado sobre el sistema educativo ha sido el desplazamiento forzado, fenómeno que ha afectado a más de cuatro millones de personas, muchas de ellas en edad escolar²⁶. El desplazamiento altera los procesos de escolarización al interrumpir la continuidad educativa, generar condiciones de pobreza extrema y dificultar la integración de los niños y jóvenes desplazados en sus nuevos entornos escolares.

22 David E. Arias Marín, "Sobre un trabajo de campo entre afrodescendientes de Casanare (Colombia): una entrevista con Valentina Villegas Arias", *Revista de Antropología y Sociología: Virajes* 22, n.º 2 (2020): 108-31.

23 Jackeline Llangari y Daysi Chiqui et al., "Good Teaching Practices in Education and Support to Learning in Middle School", *Journal of Ecohumanism* 3, n.º 7 (2024): 4183-4189.

24 Jonathan Calderón Rojas, "Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto", *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, n.º 62 (2016): 227-257.

25 Isabel Pérez-Olmos, Patricia E. Fernández-Piñeres y Abelino Andrés Arrieta Sánchez, "Prevalencia del trastorno por estrés postraumático por la guerra, en niños de Cundinamarca, Colombia", *Revista de Salud Pública*, 7 (2005): 268-280.

26 Nubia Yaneth Ruiz, "El desplazamiento forzado en Colombia: una revisión histórica y demográfica", *Estudios demográficos y urbanos*, 26, n.º 1 (2011): 141-177.

En el contexto colombiano, la necesidad de incorporar una pedagogía orientada hacia la construcción de paz ha sido formalmente reconocida mediante iniciativas como la Cátedra de la Paz, establecida por la Ley 1732 de 2014²⁷. Esta política busca integrar en los proyectos educativos contenidos relativos a la memoria histórica, la reconciliación y la resolución pacífica de conflictos, con el propósito de formar sujetos críticos, empáticos y comprometidos con la no violencia. No obstante, su implementación ha enfrentado múltiples obstáculos, entre los que se destacan las limitaciones institucionales para articular la propuesta en los planes de estudio, la insuficiencia de recursos didácticos y humanos. Tales desafíos evidencian la brecha entre la formulación normativa y la práctica pedagógica, así como la urgencia de acompañar estas iniciativas con procesos formativos, apoyo técnico y transformaciones estructurales que favorezcan una cultura de paz en los territorios históricamente afectados por el conflicto.

Marco teórico

Identidad afrodescendiente y educación rural: desafíos y luchas en el contexto colombiano

En el contexto colombiano, la identidad afrodescendiente y su relación con la educación rural constituye un campo de tensiones históricas y disputas por el reconocimiento, la equidad y la justicia social. Las comunidades afrocolombianas, particularmente en zonas rurales, han sido históricamente excluidas de los procesos de desarrollo económico, político y educativo, lo que ha generado profundas desigualdades estructurales²⁸. Esta exclusión ha limitado el acceso a oportunidades educativas y ha obstaculizado el reconocimiento de los saberes, cosmovisiones y prácticas culturales propias como legítimos²⁹ y valiosos dentro del sistema escolar colombiano.

La identidad afrodescendiente es el resultado de negociaciones culturales situadas, moldeadas por contextos específicos y relaciones de poder³⁰, y es descrita en el país como forjada en un marco de resistencia ante la opresión, el racismo y la invisibilización³¹. Desde mediados del siglo XX, diversos actores colectivos y líderes afrocolombianos, incluyendo maestros, intelectuales, activistas y organizaciones de base, han emprendido una gesta sociopolítica por la inclusión de su cultura, lengua y epistemologías en la esfera educativa. Estas luchas se consolidan con mayor fuerza en el escenario de la etnoeducación, una política pública

27 Dayanna Zuley Cely-Fuentes, "Teoría de resolución de conflictos de Johan Galtung para la implementación de la Cátedra de la Paz", *Revista Docentes* 2.0, 11, n.º 2 (2021): 48-56.

28 Alba Stella Camelo Mayorga, Martha del Socorro Posada Torres y Abelino Andrés Arrieta Sánchez, "Identidad y construcción de comunidad en la población afrocolombiana de la localidad de suba, Bogotá", *Tabula Rasa*, n.º 32 (2019): 271-288.

29 Luz Elena Malagón Castro, Gloria Clemencia Valencia González, José Carlos Vázquez-Parra, Alfonso Ríos Sánchez, "Critical Interculturality in Latin American Education: Challenges and Advances", *International Journal of Learner Diversity and Identities* 32, n.º 1 (2025): 121-143.

30 Hee Young Choi, "Voiceless Solidarity: International College Students Negotiate Race and Power", *The International Journal of Diversity in Education* 25, n.º 2 (2025): 125-43. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/cgp/v25i02/125-143>.

31 Byron Rodríguez Mosquera, "Acceso a la etnoeducación de mujeres víctimas afrocolombianas sujetas al post acuerdo del conflicto en el departamento de Nariño", *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4, n.º 2 (2023): 276.

concebida para garantizar una educación con pertinencia cultural, lingüística y territorial para los pueblos étnicos del país.

La etnoeducación, contemplada en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), representa un esfuerzo normativo por reconocer la diversidad étnica y cultural como fundamento para la organización de un currículo diferenciado. Es menester indicar que el artículo 55 de esta ley señala que la educación para grupos étnicos debe estar orientada al fortalecimiento de su identidad cultural y a la preservación de sus tradiciones; no obstante, aunque esto representa una conquista histórica para los diferentes pueblos originarios, su implementación en territorios rurales ha sido reducida, fragmentaria y, en muchos casos, se ha quedado en el plano simbólico.

De igual manera, la ausencia de docentes con enfoques interculturales sigue siendo uno de los mayores obstáculos para la implementación de una educación transformadora, la falta de estrategias pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural del país limita la posibilidad de consolidar espacios de intercambio y encuentro de saberes dentro del aula, los contenidos relacionados con la historia, los aportes y las luchas de los pueblos afrocolombianos suelen quedar en conmemoraciones puntuales relegadas, sin una articulación real con los procesos formativos.

A pesar de este panorama adverso, las comunidades afrodescendientes han desarrollado formas de resistencia cultural. En diversos territorios se han conformado colectivos de docentes afro que promueven metodologías basadas en la oralidad, la música, la danza, la espiritualidad y los relatos ancestrales como herramientas pedagógicas para la transmisión de la memoria histórica y la afirmación identitaria. Estas experiencias, además de enriquecer la práctica educativa, reconfiguran los sentidos de pertenencia, fortalecen el tejido comunitario y reivindican el derecho a una educación situada y liberadora.

67

La historia de vida como enfoque metodológico y político

El enfoque de historia de vida en el campo de la investigación cualitativa es una estrategia hermenéutica que permite la reconstrucción de las experiencias subjetivas en su interrelación con los contextos históricos, sociales y culturales en los que se inscriben³². Más allá de su función como técnica de recolección de datos, la historia de vida es una apuesta epistemológica y política que interpela las formas hegemónicas de producción de conocimiento y propone el reconocimiento de las voces subalternizadas como portadoras legítimas de saber.

Desde una perspectiva metodológica, las historias de vida hacen posible el análisis de las trayectorias individuales no como entidades aisladas, sino como expresiones condensadas de estructuras sociales, procesos históricos y relaciones de poder³³. El relato biográfico facilita articular lo singular con lo colectivo, de modo que los sujetos reconstruyan sus recorridos vitales en función de acontecimientos significativos, rupturas y continuidades. Esta reconstrucción no es neutra, sino que está atravesada por una intencionalidad interpretativa, en

32 Dan P. McAdams, "The psychology of life stories", *Review of General Psychology*, 5, n.º 2 (2001): 100-122.

33 Boas Shamir y Galit Eilam, "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development", *The Leadership Quarterly*, 16, n.º 3 (2005): 395-417.

la que el narrador resignifica su experiencia y, al hacerlo, contribuye a la elaboración de memorias compartidas.

En contextos marcados por la exclusión, la racialización y el conflicto socioterritorial como aquellos vividos por comunidades afrodescendientes rurales en Casanare, la historia de vida adquiere una dimensión política de primer orden. Narrar la vida deviene en un acto de resistencia simbólica y una estrategia de reexistencia. Las voces de maestros, históricamente desplazados del discurso oficial, encuentran en el relato autobiográfico un medio para reivindicar la dignidad de sus trayectorias y reconfigurar los sentidos del ser docente desde una perspectiva étnico-territorial.

En este sentido, las historias de vida no son simplemente una técnica descriptiva, sino una práctica discursiva situada, en la que se despliega una relación reflexiva entre memoria, identidad y agencia³⁴. El ejercicio de narrar, especialmente en poblaciones afrodescendientes sometidas a procesos de silenciamiento estructural, representa una forma de disputarle al archivo oficial la capacidad de definir qué vidas merecen ser contadas y qué memorias deben ser preservadas. Se trata, entonces, de un proceso de producción de conocimiento con implicaciones éticas y políticas, en el que el investigador actúa como mediador entre la voz del otro y los marcos interpretativos desde los cuales dicha voz es comprendida.

Cuando se aplica al estudio de maestros afrodescendientes en territorios rurales, el enfoque biográfico permite visibilizar no solo sus experiencias educativas, sino también los modos en que configuran sus prácticas pedagógicas desde referentes culturales propios. Las historias de vida contribuyen, en este contexto, a reconstruir las formas en que los docentes resisten al currículo hegemónico, incorporan saberes ancestrales y reconfiguran su rol como agentes comunitarios; asimismo, permiten documentar las tensiones cotidianas que enfrentan en contextos donde confluyen el racismo institucional, la precarización del sistema educativo rural y la deslegitimación de la cultura afrodescendiente.

En consecuencia, el uso de la historia de vida como enfoque metodológico y político implica asumir un posicionamiento crítico frente a las formas tradicionales de investigación educativa. Supone reconocer la subjetividad como un lugar epistemológicamente válido, y valorar las narrativas individuales como fuentes de conocimiento situado que revelan la complejidad de las relaciones entre escuela, territorio e identidad. En este marco, la narrativa biográfica no solo permite recuperar la voz del maestro como sujeto histórico, sino también reconstruir las genealogías de la resistencia afrodescendiente en el campo educativo.

Así, el enfoque de historia de vida, al entrelazar lo biográfico con lo colectivo, se erige como una herramienta poderosa para comprender las tramas de exclusión y las formas de agencia que emergen en las periferias del sistema educativo. A través de él, se reconoce que toda trayectoria personal es también una expresión política, y que todo relato de vida encierra una disputa por el sentido, por la memoria y por la posibilidad de imaginar futuros otros³⁵.

34 Diana Elvira Soto Arango, *Historias de vida de dos maestras de escuela de mediados del siglo XX en Colombia: Amparo y Andrea, liberal y conservadora en contextos de la ruralidad educativa cundiboyacense* (UPTC, 2011).

35 Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo y Sandra Liliana Bernal Villate, "Puentes entre dos naciones: un análisis comparativo de la educación en Colombia y Guatemala", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 26, n.º 44 (2024): 63-84.

Materiales y métodos

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, de corte interpretativo, sustentado en el paradigma comprensivo propio de las ciencias humanas³⁶. En esta perspectiva, la comprensión de las trayectorias docentes en contextos rurales se aborda a partir del reconocimiento de la subjetividad, la experiencia vivida y la narración como forma legítima de producción de conocimiento³⁷. El diseño metodológico privilegió el uso de entrevistas semiestructuradas³⁸, aplicadas de manera reiterada a un grupo seleccionado de participantes, lo cual permitió acceder a densas capas de sentido inscritas en sus relatos biográficos y profesionales.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, el cual se fundamenta en la elección deliberada de casos que posean características específicas relevantes para los objetivos del estudio. En este caso, se definió como criterio de inclusión la pertenencia a comunidades afrodescendientes y el ejercicio de la docencia en instituciones educativas rurales ubicadas en el norte del departamento de Casanare. Este criterio responde al interés investigativo de situar las voces docentes en una doble intersección: la étnico-racial y la rural, históricamente marginadas en los estudios sobre educación en Colombia.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de los maestros rurales entrevistados

Seudónimo	Edad de inicio	Edad actual	Departamento de procedencia
Luis	24	55	Chocó
Jorge	25	56	Chocó
David	21	53	La Guajira
Dayana	19	49	Casanare
Paula	24	55	Cesar
Valentina	21	53	Chocó
Sofía	20	50	La Guajira
Sara	28	59	Chocó
Yenny	22	52	Cauca
Laura	27	58	Putumayo

Fuente: los autores

La muestra quedó conformada por 10 maestros rurales cuyas edades oscilan entre los 49 y los 58 años. La docente de menor edad, que adoptó el seudónimo de Dayana, tiene 49 años, mientras que la de mayor edad, identificada como Laura, tiene 58 años. El uso

36 Hsiu Fang Hsieh y Sarah E. Shannon, "Three approaches to qualitative content analysis", *Qualitative Health Research*, 15, n.º 9 (2005): 1277-1288.

37 Alba Nidia Triana Ramiez, "Teaching Method in Colombian Country Side Educators 1946-1994", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.º 18 (2013). <https://doi.org/10.19053/01227238.1619>

38 Hanna Kallio, Anna-Maija Pietilä, Martin Johnson y Mari Kangasniemi, "Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide", *Journal of Advanced Nursing*, 72, n.º 12 (2016): 2954-2965.

de seudónimos responde a la necesidad de proteger la identidad de los participantes, de acuerdo con los principios éticos que rigen la investigación cualitativa. Todas las personas participantes poseen una trayectoria docente significativa en el ámbito rural y han desarrollado su práctica pedagógica en condiciones de acceso limitado, recursos escasos y reconocimiento institucional fragmentado.

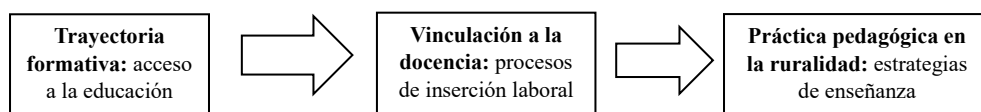
Uno de los elementos más significativos que emerge del análisis de las trayectorias docentes corresponde a la marcada estabilidad y permanencia en el ejercicio profesional. Las edades actuales de los participantes fluctúan entre los 49 y los 59 años, lo que permite inferir una media de experiencia laboral aproximada de tres décadas. Esta prolongada dedicación al magisterio en contextos rurales puede ser interpretada como una expresión de compromiso estructural y sostenido con los territorios y sus comunidades, pues en escenarios donde los dispositivos estatales suelen estar ausentes o son intermitentes, la escuela rural se erige como una de las pocas instituciones que garantiza presencia continuada. En este sentido, la trayectoria de años en el sector educativo no se puede entender meramente como un registro de antigüedad, pues este se traduce a un simbolismo que será un legitimador ante su comunidad. La experiencia se interpreta, así, en un tipo de saber situado, acumulativo y relacional, que fortalece los vínculos de confianza y el reconocimiento intersubjetivo en el entramado educativo local.

Al observar las trayectorias diferenciadas por género, se puede inferir a partir de los seudónimos que la mayoría de las participantes son mujeres. Estas ingresaron en promedio a los 22,7 años, ligeramente antes que sus colegas hombres. Esta tendencia refuerza la tesis según la cual las mujeres han desempeñado un papel central no solo como educadoras, sino como agentes de cohesión comunitaria, transmisoras de saberes y cuidadoras intergeneracionales.

En este proceso se realizaron las entrevistas a los 10 maestros, en total fueron 100 entrevistas. Se profundizó en sus relatos para que el ambiente cada vez fuese de más confianza para el entrevistado y, de esta manera, comentara sus experiencias de vida y de trabajo sin verse forzado a atender estas entrevistas. Es preciso indicar que 7 de estas entrevistas se hicieron de forma virtual (Google Meet), y 3 presenciales; decisión que obedeció a las distancias geográficas de cada punto. Siempre pensando en la integridad del entrevistado y con la intención de cuidar su bienestar, procurando que en este proceso se sintiera cómodo.

Las entrevistas se pensaron a partir de preguntas abiertas y de ejes temáticos definidos con antelación, los cuales buscaban tener una conversación sin limitarla. Las dimensiones se segmentaron de la siguiente manera:

Figura 1. Secuencia formativa y laboral en la docencia rural



Fuente: los autores.

Discusión

Breve revisión del conflicto en la región

Para la década de 1990, y a raíz de la explotación del petróleo en el Casanare, se incrementaron las dinámicas del conflicto, pues la producción de hidrocarburos generó inversiones y transformaciones económicas significativas en esta región, lo que llevó a que las tensiones y la violencia sistemática se exacerbaban en estas regiones. Estos recursos, producto de la extracción del petróleo, se convirtieron en un botín de los actores armados, hecho que intensificó las disputas por el control territorial y económico³⁹.

Durante este periodo comenzó la incursión de varios grupos al margen de la ley, que buscaron obtener el control total de la zona de Casanare mediante varios hechos violentos. Simultáneamente, guerrillas como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y el Ejército de Liberación Nacional también operaban en la región y generaban un escenario de conflicto multifacético que afectó gravemente a la población civil.

Impacto en la educación

El conflicto armado en Casanare tuvo repercusiones profundas en el sector educativo, especialmente en las zonas rurales. Las escuelas, tradicionalmente consideradas espacios seguros, se vieron directamente afectadas por la violencia. Según datos recopilados entre 1986 y 2021, se registraron 881 casos de afectación a comunidades educativas en Colombia, lo que demuestra la magnitud del problema. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), los docentes rurales fueron víctimas frecuentes de amenazas, asesinatos selectivos, secuestros y desapariciones forzadas. Entre 1958 y 2018, se documentaron 1579 casos de maestros rurales afectados por el conflicto armado en Colombia; de estos, 1063 fueron asesinados, 201 secuestrados y 200 desaparecidos⁴⁰.

La presencia de actores armados en las comunidades produjo desplazamientos forzados masivos, lo que provocó el cierre de numerosas instituciones educativas y la interrupción de procesos formativos. Además, la intimidación y las amenazas constantes a docentes y líderes comunitarios limitaron la implementación de proyectos educativos y la participación activa de la comunidad en la gestión escolar.

En este orden de ideas, cabe anotar que el papel de los maestros en comunidades afectadas por el conflicto armado va más allá de la enseñanza académica; ellos se convierten en mediadores, guías y modelos para sus estudiantes y para la comunidad en general. En contextos donde persisten tensiones sociales y divisiones heredadas del conflicto, la labor docente se

39 Françoise Dureau y Vincent Gouéset, “¿Sembrar el petróleo para producir la ciudad? Unas enseñanzas del caso de las ciudades petroleras de Casanare, Colombia”, *Scripta Nova*, 5, n.º 95 (2001).

40 Óscar Julián Cuesta Moreno y Fabiola Cabra Torres, “La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias”, *Andamios* 18, n.º 47 (2021): 493-518.

orienta hacia la construcción de espacios de diálogo y reconciliación⁴¹. No se trata únicamente de impartir conocimientos, sino de generar un ambiente donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la convivencia armónica⁴². La siguiente narración muestra cómo una maestra rural ha trabajado para fortalecer la unión dentro de su comunidad y superar los efectos del conflicto armado.

“Como maestra, he logrado ayudar por convicción, estando segura de las actividades que realizo y educando con el ejemplo. Para superar los retos de la vida, es importante no caer en el juego de las emociones y tener seguridad en lo que hablamos. Cuando hay un conflicto entre los estudiantes, siempre he sido mediadora, escuchando y luego ayudando, tratando de que haya una buena relación dentro de la situación.

Uno debe ver los dos puntos de vista y tratar de poner las cosas en una sola balanza para poder llegar a un buen término. En los conflictos de la educación rural, hay personas con vínculos en diferentes grupos armados, por lo que he ayudado con estas técnicas para que la comunidad alcance una relación armoniosa. Mi objetivo ha sido buscar la paz y la unión dentro de la comunidad, transmitiendo el mensaje de que los problemas solo generan más problemas, y que la venganza no es el camino. Siempre lo digo y trato de que mis estudiantes sean guías en estas situaciones”.

Este testimonio refleja la función central de la mediación pedagógica en contextos escolares marcados por la conflictividad social. La docente, además de actuar como gestora de conflictos entre estudiantes, asume un rol articulador en los procesos de reconciliación comunitaria. La alusión a “poner las cosas en una sola balanza” expresa una práctica educativa sustentada en la empatía y el juicio crítico, que busca trascender la lógica punitiva tradicional. En escenarios atravesados por violencias estructurales, este enfoque promueve en los jóvenes una comprensión alternativa de la resolución de conflictos, orientada hacia el reconocimiento del otro, la reparación simbólica y la construcción de vínculos éticos basados en el respeto y la reciprocidad.

Por otro lado, la narración resalta el impacto que los docentes pueden tener más allá del aula. La insistencia en que los estudiantes “sean guías en estas situaciones” demuestra que la educación tiene un efecto multiplicador: lo aprendido en la escuela se extiende a los hogares y a la comunidad en general. En el escenario del posconflicto, el rol del maestro en su transmisión de valores a los jóvenes es decisivo, porque estos jóvenes pueden replicar estos conocimientos en su comunidad de modo que favorezcan la reconstrucción del tejido social; por ello, el papel del educador y la educación trasciende a un ámbito colectivo, capaz de influir en el destino mismo de las comunidades. Y, como se planteó anteriormente, la labor docente también consiste en entregar herramientas para la vida, y propiciar espacios de diálogos, los cuales fomentan el pensamiento crítico.

Ahora bien, en las zonas que sufrieron el conflicto armado, la escuela se convierte en un símbolo de resistencia y una apuesta por la esperanza. Es importante indicar que, aunque

41 Juan Fernando Montaña y Paola Palacios, “Educational outcomes in times of conflict and post-conflict”, *International Journal of Educational Development*, 113 (2025): 103-193.

42 José Pascual Mora García, Diana Elvira Soto Arango, Nubia Yaneth Gómez Velasco y Sandra Liliana Bernal Villate, “Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible. Una mirada desde la Reforma de Córdoba. Tendencias actuales de las pedagogías de la alteridad”, en *Culturas políticas y resiliencia en la educación* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2022).

la paz es un concepto abstracto, la construcción de esta empieza por el aula de clase. Sin embargo, como una cruel ironía, las escuelas sufrieron daños materiales en el marco de los enfrentamientos; entre 2013 y 2015 se reportaron destrozos en 65 escuelas debido al conflicto armado en Colombia⁴³.

Pese a ello, en el marco de esta investigación se percibió la resistencia de las comunidades rurales de Casanare y también se apreció el compromiso con la educación. Por otro lado, estas comunidades generaron opciones para garantizar la continuidad escolar; se habilitaron lugares alternativos para recibir las clases, donde también existió una organización en torno al cuidado mutuo y la protección de docentes y estudiantes. En cuanto a esto, se puede decir que la educación fue un factor fundamental en esta zona, porque fue el medio por el cual se inició la resistencia al conflicto, y además se comenzó a recomponer el tejido social y a forjar espacios para la construcción de paz y la promoción de un futuro más pacífico⁴⁴.

Al hablar sobre el ingreso de maestros afrodescendientes a la docencia rural en el norte de Casanare es necesario reconocer los desafíos que tuvieron que afrontar en sus vidas, en contextos estructurales, históricos y socioculturales. En efecto, su camino formativo y profesional ha estado condicionado por las huellas de la exclusión étnico-racial y por formas de violencia que durante décadas han limitado las oportunidades educativas de las comunidades afrocolombianas. En este sentido, llegar a ser docente no significa únicamente alcanzar una meta académica, sino que se vive como un acto de resistencia.

Desde una edad temprana, la mayoría de estos docentes manifestaron un vínculo significativo con el conocimiento, el lenguaje y la transmisión cultural, influenciados por prácticas comunitarias centradas en la oralidad, la memoria ancestral y el sentido colectivo de la palabra. Las barreras estructurales, limitaciones económicas, acceso desigual a servicios educativos y exclusión territorial, condicionaron los trayectos formativos y dificultaron el tránsito por las instancias de formación inicial. No obstante, estas dificultades no impidieron la consolidación de una identidad profesional, mediante la persistencia y el sentido de responsabilidad con sus territorios de origen.

La docencia en contextos de ruralidad se ve permeada por una fragilidad institucional, donde hay que enfrentar retos como las carencias estructurales y la persistencia de las huellas del conflicto armado; por ende, los maestros experimentan una constante transformación de su rol pedagógico⁴⁵. En el marco de su labor, estos maestros se encuentran con comunidades marcadas por la violencia y la precariedad; así que, considerando estas situaciones, los docentes aplican una pedagogía situada, es decir, adaptada al contexto y características de sus estudiantes⁴⁶.

43 Ministerio de Educación Nacional, *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz* (MEN, 2018). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

44 Miguel Antonio Morón Campos, "Las encrucijadas de la paz territorial en Colombia: modelos, problemas y apuestas en contextos de posacuerdo", *Vis Iuris. Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, (2017): 93-107.

45 Flor Alba Romero Medina, "Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia", *Análisis Político*, 26, n.º 77 (2013): 57-84.

46 Alba Mery Blandón Giraldo y Milton Daniel Castellano Ascencio, "Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia", *El Ágora USB*, 22, n.º 2 (2022): 567-581.

El trabajo docente en estos escenarios ha estado marcado por componentes éticos y políticos, pues los maestros desde la cátedra han creado estrategias didácticas en las que se integran la memoria histórica, la justicia, y el reconocimiento de la cultura, y en las que la escuela es el pilar fundamental de la vida de las comunidades, debido a que los docentes fusionan contenidos teóricos y saberes propios de la comunidad, lo cual se traduce en una resistencia silenciosa.

Impacto en la comunidad educativa y en su vida personal

Se evidenció que el docente en estas comunidades incide de manera directa en la vida de sus estudiantes, porque acerca la distancia entre la educación superior y sus territorios de origen, puesto que cultiva la confianza en las capacidades individuales, promueve el pensamiento crítico y abre caminos que antes parecían cerrados, mediante la orientación vocacional, el apoyo emocional y la creación de espacios de diálogo. Aunque no utilizan estos términos, los docentes se apoyan en estas iniciativas de manera intuitiva y forjan una proyección que va más allá de las limitaciones de la ruralidad.

En cuanto a las pedagogías para la paz (PpP), estas se han convertido en herramienta fundamental para comprender y afrontar el pasado violento de estas comunidades; es por esto por lo que la paz no se puede manifestar solo en ausencia de violencia, se configura más bien como un proceso de construcción colectiva donde las relaciones interpersonales mantienen el respeto, la empatía y el diálogo⁴⁷. Desde esta perspectiva, los maestros han integrado metodologías participativas que permiten a los estudiantes comprender la importancia de resolver conflictos sin recurrir a la agresión. El aula se estructura como un microcosmo de la sociedad, porque es un espacio donde se recrean prácticas de convivencia que tienen el potencial de irradiarse hacia los escenarios comunitarios y de transformación colectiva.

Un caso ilustrativo de la aplicación de las PpP fue la resolución pacífica de un conflicto por terrenos baldíos, donde el protagonista fue el diálogo. Uno de los maestros, influenciado por las enseñanzas sobre mediación y resolución pacífica de conflictos, compartidas con sus estudiantes en el aula, asumió un rol activo en la discusión entre dos grupos familiares en disputa, en un entorno donde históricamente las diferencias se han resuelto mediante la imposición o el uso de la fuerza. La intervención del profesor promovió el diálogo como una vía legítima de solución; su capacidad para argumentar, escuchar y construir acuerdos permitió que las partes involucradas desistieran de la confrontación y buscaran un entendimiento mutuo. Este hecho, lejos de ser anecdótico, refleja el alcance de una educación que no solo enseña contenidos académicos, sino que también transforma prácticas y mentalidades.

“Pero esa vez no quise quedarme mirando. Algo de lo que aprendí en clase, eso de mediar, de buscar otra forma de resolver los conflictos sin acabar en tragedia me ardía por dentro. Me metí en medio, temblando, con el corazón retumbando en las costillas. Me gritaron. Me empujaron. Me dijeron que no me metiera.

47 Juan José, Burgos Acosta, Edna Virginia Rodríguez Acosta, Ana Yadira Barahona Rojas y Clara Stella Juliao Vargas, “Pedagogías para la paz: entre la urdimbre de la agresividad humana y la utopía de la reconciliación”, *European Public & Social Innovation Review*, 10 (2025): 1-19.

Les hablé como pude. De lo que podíamos perder, de cómo esa pelea no iba a devolverles el pasado ni a asegurarles el futuro. Les pregunté si de verdad querían que sus hijos crecieran repitiendo la misma historia. Y por un momento, el silencio cayó. Uno bajó la mirada. Otro suspiró y nadie desenfundó el machete”.

El impacto de un maestro no se mide únicamente por el rendimiento académico de sus estudiantes, sino por la manera en que logra incidir en sus proyectos de vida y en la transformación de las dinámicas comunitarias. Al fomentar el acceso a la educación superior, al promover estrategias de resolución pacífica de conflictos y al convertirse en un modelo de liderazgo educativo, demuestra que la educación sigue siendo una de las herramientas más poderosas para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En espacios de adversidad, la enseñanza se ve como un acto de resistencia y una apuesta por el futuro.

De los caminos de herradura hacia los caminos de la paz: la educación rural como instrumento de transformación

“Yo llegaba a la escuela después de caminar dos horas por trochas angostas, a veces con el lodo hasta las rodillas, porque a la comunidad no le agradaba tener a alguien forastero en sus casas. Cuando llovía, me tocaba, obligada, esperar en la casa de algún estudiante hasta que el río bajara su cauce. Pero nunca pensé en renunciar, porque la escuela es el único lugar donde los niños tienen un futuro distinto al de sus antepasados”.

La historia de la educación rural en Colombia está marcada por los caminos de herradura, aquellos senderos estrechos y difíciles que no solo representan las limitaciones geográficas, sino también los obstáculos históricos y estructurales que han condicionado la enseñanza en estos territorios⁴⁸. Las maestras rurales han caminado esos senderos tanto en un sentido literal como simbólico: han recorrido los caminos de la escasez de recursos, de la falta de infraestructura, del olvido estatal y del conflicto armado. Sin embargo, han sido también protagonistas de la transformación de estos territorios y han demostrado que la educación no es solo una transmisión de conocimientos, sino un acto de resistencia, de construcción de paz y de fortalecimiento del tejido social.

“En mi caso, tenía que caminar por los caminos de herradura para llegar a la escuela, era difícil, porque en ese momento uno no sabía qué podía pasar mientras caminaba, podía pasar la gente mala y obligarlo a uno a que se arrodillara, ahí lo dejaban por un rato, o lo peor es que nos quitaban los libros y los quemaban, ¿cómo iba yo a hacer una clase sin libros? Por eso tuve que amarrarme los pantalones y en muchos casos dar clase sobre lo que me acordaba, pero siempre con el amor y dedicación, yo sabía que era una esperanza de progreso para mis niños”.

En los contextos rurales, la escuela es mucho más que un espacio de aprendizaje académico, es un punto de encuentro comunitario, un refugio en medio de la adversidad y un motor de cambio para la vida de muchas familias. Las maestras rurales han desempeñado un papel crucial en este proceso, actuando como educadoras, pero además como mediadoras en conflictos, consejeras de los estudiantes y sus familias, y gestoras de oportunidades para

48 Plácido Cifuentes Rodríguez, “El despojo del derecho a la educación en las escuelas rurales de difícil acceso por las políticas públicas educativas”, *Educación Rural* 75 (2022).

la comunidad. A pesar de las dificultades, han sabido adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades de sus estudiantes, incorporando conocimientos tradicionales, promoviendo la identidad cultural y fomentando valores de convivencia y reconciliación.

"Me hice maestra porque en mi vereda nadie terminaba la primaria. Las niñas se casaban jóvenes y los niños se iban al monte a trabajar. Vi cómo mis estudiantes empezaban con ilusión y, antes de llegar a quinto, ya no volvían. ¿Para qué estudiar?, decían, mi trabajo ha sido demostrar que por medio de la educación todo cambia".

Las historias de vida de las maestras rurales reflejan una realidad en la que la educación se convierte en una herramienta fundamental para transformar las condiciones de vida de las nuevas generaciones⁴⁹. En muchos casos, estas docentes han sido testigos de cómo la escuela ha servido para interrumpir los ciclos de pobreza, desplazamiento y violencia que han afectado a las comunidades rurales durante décadas. A través de su labor, han promovido la permanencia escolar, con lo cual han evitado que los niños y jóvenes abandonen sus estudios para integrarse a dinámicas de trabajo infantil o, en contextos más difíciles, a grupos armados.

El conflicto armado colombiano ha dejado huellas profundas en las zonas rurales, donde la presencia del Estado ha sido históricamente débil. En estos escenarios, la escuela ha cumplido una función que va más allá de la educación formal: ha sido un espacio de refugio y protección para la niñez y la juventud. Muchas maestras han sido testigos de cómo sus aulas se han convertido en centros de acogida para familias desplazadas, en lugares donde se han forjado redes de solidaridad y en trincheras de resistencia pacífica frente a la violencia.

76

"En el 2003, cuando la guerra estaba fuerte, la escuela se convirtió en un refugio. Aquí llegaron familias desplazadas buscando un lugar seguro. Enseñábamos con el miedo de que cualquier día nos cerraran la escuelita. Pero nunca dejamos de hacerlo, porque si abandonábamos, le dábamos la razón a la guerra. Seguimos, con los libros viejos y las ganas intactas, a veces uno como maestro sentía que los padres de familia lo veían feo, quizás por el color de piel o por el hecho de querer cambiar el presente, aun así, con todo ese estigma, seguimos".

La transición de los caminos de herradura hacia los caminos de la paz no se ha dado solo con la construcción de carreteras o la llegada de la tecnología a las aulas, sino con la resignificación del papel de la educación en las comunidades rurales; cada maestro rural que persiste en su labor está contribuyendo a este proceso de transformación, enseñando no solo matemáticas y lenguaje, sino también valores de convivencia, ciudadanía y reconciliación. La educación en estos territorios se convierte en un acto profundamente político, en el sentido de que abre posibilidades para la participación activa de las nuevas generaciones en la construcción de su propio futuro.

El acceso a la educación en zonas rurales ha sido tradicionalmente desigual, afectado por factores como la dispersión geográfica, la falta de infraestructura adecuada y las barreras económicas⁵⁰. Sin embargo, han sido la voluntad y los compromisos de los docentes rurales los que han hecho posible que varios niños puedan ejercer su derecho a la educación. Incluso

49 Diego Eduardo Naranjo Patiño y Diana Elvira Soto Arango, "El método de la historia de vida en educación. Diálogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento", *Voces de la Educación* (2018).

50 Dolly Herrera Arias y Jhon Rivera Alarcón, "La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19, n.º 41 (2020): 87-105.

en escenarios de escasez de materiales didácticos, estos han aplicado didácticas para utilizar elementos de la cotidianidad y convertirlos en materiales de enseñanza, y así han ajustado el currículo a las realidades sociales y fortalecido la integración comunitaria.

“Al principio, cuando me asignaron a esta escuela, me encontré con que no había electricidad, los libros eran escasos y los niños tenían que caminar más de una hora para llegar. Pero, poco a poco, con el apoyo de la comunidad, logramos mejorar las condiciones. Al comienzo fue difícil, parecía que nunca habían visto a un moreno como yo, pero ya después les pasó el asombro y me saludaban muy cariñosos. Pintamos las paredes, conseguimos pupitres donados, no muchos, pero era algo, y creamos un pequeño huerto escolar para que los niños aprendieran sobre alimentación y sostenibilidad. No es solo dar clases, es construir un ambiente donde los estudiantes sientan que la escuela es suya y que allí pueden soñar con un futuro mejor”.

El tránsito hacia los caminos de la paz requiere una apuesta decidida por el fortalecimiento de la educación rural. Esto implica mejorar las condiciones materiales de las escuelas y también reconocer y valorar el papel de las maestras rurales como agentes fundamentales en la reconstrucción del tejido social. La paz no se construye únicamente con acuerdos políticos, sino con acciones concretas que garanticen que las nuevas generaciones tengan oportunidades reales de desarrollo y bienestar.

Transformaciones en la escuela y en su rol como educadora

El conflicto armado en el norte de Casanare alteró profundamente la vida en las comunidades rurales, y la educación no fue ajena a estos cambios. Para las maestras y maestros afrodescendientes, la escuela dejó de ser un simple espacio de enseñanza para convertirse en un refugio de resistencia, donde cada jornada escolar representaba un desafío ante la amenaza de la violencia. En medio de estas ruralidades, su labor se consolidó como un ejercicio de cuidado, destinado al acompañamiento de las comunidades, orientado a salvaguardar el derecho a la educación, así como a la reconstrucción del tejido social.

“Muchas veces, los estudiantes venían hacia el maestro para comentar sus cosas, sus metas, sus problemas, uno ya era casi parte de la vida de ellos, pero era mejor seguir siéndolo, para que tuviesen un amigo de verdad”.

Uno de los cambios significativos percibidos dentro de la metodología de los docentes, fue la incorporación de los relatos orales de la comunidad, así como ejercicios para recuperar la memoria histórica de cada uno de sus pueblos. Los docentes buscaban que los estudiantes conocieran y comprendieran su realidad, y también impulsaron la enseñanza de las comunidades originarias de las zonas aledañas. Además de esto, la escuela fue el escenario donde se reunía la comunidad y se abrían espacios de diálogo, donde se buscaba fortalecer el sentido de pertenencia.

Sin embargo, esta transformación en su rol no estuvo exenta de riesgos. En un territorio donde la educación podía ser vista como una amenaza para quienes buscaban mantener el control a través del miedo, su labor como docentes implicaba un constante peligro. Recibieron advertencias, presenciaron el desplazamiento forzado de familias enteras y vivieron la incertidumbre acerca de si la escuela seguiría funcionando al día siguiente; pese a ello, se

mantuvieron firmes en su propósito, convencidos de que la educación era una herramienta clave para la reconstrucción social.

“Ser maestra rural es un proceso donde se tiene una relación con el ambiente, con el medio, siendo partícipes de la sociedad y familiarizándose con cada una de las familias. Se sienten como propias las emociones de los demás, por convicción, porque tuve el sueño de ser maestra, de ser aliada de los estudiantes, donde las situaciones se sienten como propias. En el campo se pone mucho más en práctica la docencia, por las condiciones que cambian de vereda a vereda. Estas situaciones moldean un imaginario de dolor, por ello es importante volverse psicólogo, pastor, sacerdote y confesor, también economista, porque aconsejamos en diferentes momentos de inversión.

Entre las ventajas está la posibilidad de evaluar integralmente el conocimiento, donde se integran maestro, estudiante y hasta los padres. También se adquiere mucha sabiduría en el sentido de cómo expresar las cosas, porque en el contexto del conflicto armado en las escuelas, debemos saber hablar. En el aula hay hijos, sobrinos, de personas que están en los diferentes grupos al margen de la ley”.

El relato evidencia cómo la enseñanza en zonas rurales trasciende el ámbito académico y exige habilidades emocionales y sociales fundamentales para el bienestar de la comunidad educativa. La maestra destaca la importancia de desarrollar estrategias comunicativas para evitar situaciones de riesgo en un entorno marcado por la presencia de actores armados. De manera paralela, el relato deja ver el profundo sentido de pertenencia que guiaba la labor como docente. Al realizar la triangulación de la información obtenida de los relatos, se hizo evidente que estos escenarios de constante zozobra tienen un impacto profundo en la vida personal de estas maestras. Con el tiempo, la carga emocional a la cual estaban expuestas empezó a afectar su bienestar, y la ansiedad y el estrés se manifestaron en la cotidianidad de estas.

La enseñanza en contextos rurales afectados por el conflicto armado presenta desafíos significativos para los docentes, quienes deben adaptar sus estrategias pedagógicas a realidades marcadas por la escasez de recursos y las tensiones sociales⁵¹. Las PpP se convierten en eje central de la cotidianidad de estas comunidades, donde la escuela también es un lugar de encuentro para el diálogo y la reconciliación. La experiencia que se expone a continuación, expresa de qué manera, desde el quehacer pedagógico, se logran estructurar estrategias que además de dar un aprendizaje significativo a los estudiantes, ofrecen un cultivo de paz entre estos, y estos, a su vez, lo replican en sus hogares.

“El aula no es solamente el salón, es todo: lo físico y lo humano. Es donde desarrollamos nuestras enseñanzas y actividades, con actores, procesos de enseñanza y estrategias. No es solamente un escenario, es un espacio donde podemos guiar, enseñar y donde los muchachos pueden aprender y fortalecer conocimientos. En el campo siempre faltan muchos servicios básicos, no hay recursos didácticos suficientes, y ahí es donde los maestros aprendemos a volvernos creativos.

Es muy raro, porque siempre hay un maestro, donde los maestros tienen que ser ‘maestros multigrado’. Ahí se empieza a compartir en paz, a entender que los espacios no son solo nuestros y que cada uno debe respetar al otro. Desde ahí empezamos a educar para la paz, a mostrar lo bonito que es la convivencia en grupo, con el compañero del otro grado, y que cada persona tiene su espacio. Yo siempre empiezo por enseñar a respetar al otro, y que hay

51 Mariana Patricia Salas Franco, “Memorias y prácticas docentes sobre el conflicto armado interno en una IE Rural en Pangoa (Junín, 2018)”, *Revista del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social* (s) 3 (2020).

un ser supremo que está feliz si respetamos al compañero. Es hermoso aprender y ayudar a quien lo necesita.

Para que haya un buen manejo de la paz y se familiaricen con ella, es necesario crear valores en cada persona. Los valores nos enriquecen muchísimo. Desde el aula, nosotros empezamos construyendo la paz con el amigo. Una experiencia que viví fue cuando dos familias que no se hablaban y se tenían rencor tenían a sus hijos en los mismos grados. Los reuní para que desde el aula implementaran la paz y, poco a poco, se fueron limando asperezas entre esas dos familias. Se logró la conciliación gracias al aula”.

Conclusiones

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, la educación rural en el departamento de Casanare debe dejar de ser concebida como un apéndice periférico del sistema educativo nacional y, más bien, se debe reconocer como un componente estratégico para comenzar a tejer la paz y el buen vivir desde los territorios —situaciones que han sido esquivas por varias décadas—, así como para la construcción de espacios de diálogo desde las narrativas propias de América latina, y transformar construcciones epistémicas anglosajonas que difícilmente se pueden aplicar en contextos como Casanare o incluso Colombia. Comprender la educación con su carácter de liberación implica superar miradas reduccionistas que se centran solamente en indicadores, e iniciar el proceso de una mirada integral de la educación, la cual está situada en el territorio y orientada desde las pedagogías para la paz.

En este panorama, se debe mencionar la importancia de los maestros en la vida social de las comunidades en las que se encuentran ejerciendo su labor docente, porque su tarea va mucho más allá de la enseñanza de teorías, pues están inmersos en las dinámicas propias de su comunidad, y se convierten en mediadores, cuidadores, y líderes comunitarios, donde cada acción se expande hacia el cuidado, la construcción de esperanza, y la memoria histórica; en otras palabras, cada acción significa un paso en dirección a una pedagogía integradora.

Estas prácticas educativas ocurren en espacios que van mucho más allá de las aulas. Las escuelas rurales son también lugares de refugio, de afecto, de encuentro; son territorios simbólicos donde se cura el trauma, se refuerza la identidad colectiva y se organiza la vida comunitaria. Allí donde el Estado llega tarde o no llega, la escuela permanece, ofreciendo calor humano, escucha y sentido; por eso, más que una institución funcional, la escuela rural debe ser pensada como un corazón que late en el territorio: un lugar donde educar es también cuidar, sanar y soñar con futuros posibles.

Por otra parte, revalorizar la educación rural en Casanare implica repensar las políticas públicas desde una ética del cuidado, la reciprocidad y el respeto al territorio. Se trata, además de mejorar la infraestructura o aumentar la cobertura, de reconocer la centralidad del trabajo docente, garantizar condiciones dignas para enseñar, aprender, y construir propuestas curriculares pertinentes, participativas y contextualizadas. Esta tarea requiere articular los saberes de las comunidades, reconocer sus luchas históricas y proyectar un horizonte educativo orientado por la justicia social y la paz, solo así será posible consolidar una educación transformadora, que enseñe, pero que, a la vez, cuide, sane y abra caminos para una vida digna en los márgenes.

Declaraciones finales

Contribución de los autores:

Oscar Julián Ávila Lara: investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original). Sandra Liliana Bernal Villate: investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original).

Financiamiento

Sin financiación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Datos abiertos

El presente artículo no tiene datos publicados en otras bases de acceso abierto.

Referencias Bibliográficas

- Alhassan, Awad. "EFL postgraduate students' learning needs on English-medium business programmes: An exploratory study." *Language Teaching Research* 25, n.º 5 (2021): 798-816. <https://doi.org/10.1177/1362168819857861>
- Aragón Barreto, Miguel Ángel. "Identificación de elementos asociados a la exclusión en relatos autobiográficos de docentes en formación inicial en Bogotá DC, Colombia". *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social* 35 (2023): 13.
- Arcila-Rodríguez, William Orlando, Kayerin Grisales-Sánchez y Viviana Díaz-Grisales. "Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 18, n.º 1 (2022): 213-239. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.11>
- Ávila Lara, Óscar, Alejandro José Fuquen y Diego Mauricio Barrera Quiroga. "El papel de la narrativa en la construcción del conocimiento". *Maestros & Pedagogía* 6, n.º 1 (2024): 84-96.

- Betancur-Giraldo, Héctor, José Alexander Monroy, Jesús María Pineda-Patrón y Daniel Olivera-Paniagua. "Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano". *Encuentros* 19, n.º 2 (2021).
- Blandón Giraldo, Alba, y Milton Daniel Castellano Ascencio. "Escuela y despojo: la situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia". *El Ágora USB*, 22, n.º 2 (2022): 567-581. <https://doi.org/10.21500/16578031.6246>
- Burgos Acosta, Juan José, Edna Virginia Rodríguez Acosta, Ana Yadira Barahona Rojas y Clara Stella Juliao Vargas. "Pedagogías para la paz: entre la urdimbre de la agresividad humana y la utopía de la reconciliación". *European Public & Social Innovation Review* 10, (2025): 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1300>
- Calderón Rojas, Jonathan. "Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. Latinoamérica". *Revista de Estudios Latinoamericanos*, n.º 62 (2016): 227-257. <https://doi.org/10.1016/j.larev.2016.06.010>
- Camelo Mayorga, Alba Stella, Martha del Socorro Posada Torres y Abelino Andrés Arrieta Sánchez. "Identidad y construcción de comunidad en la población afrocolombiana de la localidad de suba, Bogotá". *Tabula Rasa* n.º 32 (2019): 271-288. <https://doi.org/10.25058/20112742.n32.12>
- Dayana Zuley Cely-Fuentes. "Teoría de resolución de conflictos de Johan Galtung para la implementación de la Cátedra de la Paz". *Revista Docentes 2.0*, 11, n.º 2 (2021): 48-56. <https://doi.org/10.37843/rtd.v11i2.251>
- Choi, Hee Young. "Voiceless Solidarity: International College Students Negotiate Race and Power." *The International Journal of Diversity in Education* 25, n.º 2 (2025): 125-143. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/cgp/v25i02/125-143>.
- Corbett Baugh, Martha Luisa, Ruby Lisbeth Espejo Lozano, Daniel Garcés Aragón, Ana Guil Bozal, Gabriela Hernández Vega, Carmen Lago de Fernández, Diana Lago de Vergara, José Rubens Lima Jardimino, José Pascual Mora García, Diego Eduardo Naranjo Patiño, Véronique Solange Okome Beka, Emilce Beatriz Sánchez Castellón, Marta Elena Silva Pertuz, Diana Elvira Soto Arango, Guillermo Staaden Mejía. *Historias de vida de maestras africanas y afrodescendientes: reflexiones y contextos*. Editorial UPTC, 2020.
- Cuesta Moreno, Óscar Julián, y Fabiola Cabra Torres. "La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias". *Andamios*, 18, n.º 47 (2021): 493-518. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.886>
- Dureau, Françoise, y Vincent Gouëset. "¿Sembrar el petróleo para producir la ciudad? Unas enseñanzas del caso de las ciudades petroleras de Casanare, Colombia". *Scripta Nova* 5, n.º 95 (2001): 25.
- Echavarría-Grajales, Carlos Valerio, José Hoover Vanegas-García y Lorena González-Meléndez. "La educación rural en clave de equidad y paz". *Equidad y Desarrollo*, n.º 37 (2021): 145-67. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7>.
- Escobar-Arias, Diana Morela, y Guiomar Patricia Molina-Mora. "Educación de la infancia en contextos de violencia sociopolítica: una perspectiva desde la voz de mujeres líderes comunitarias de Yumbo, Colombia". *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, n.º 35 (2023). <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12314>
- Gómez Tocarruncho, Francy Yuliet, Edier Hernán Bustos Velazco, Jaime Duván Reyes Roncancio. "La escuela rural, un espacio socialmente construido de posible resistencia territorial: miradas del territorio desde el papel de una docente rural". *Territorios*, n.º 44 (2021). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9032>
- Grajales, Jacobo. "El proceso de desmovilización de los paramilitares en Colombia: entre lo político y lo judicial." *Desafíos* 23.2 (2011): 149-194.
- Hernández Bello, Álvaro. "La investigación etnológica en los Llanos Orientales: una visión panorámica". *Razón Crítica* n.º 16 (2022): 1-33. <https://doi.org/10.21789/250078071901>

- Herrera Arias, Dolly, y Jhon Rivera Alarcón. "La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 19, n.º 41 (2020): 87-105. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>
- Hsieh, Hsiu Fang, y Sarah E. Shannon. "Three approaches to qualitative content analysis". *Qualitative Health Research*, 15, n.º 9 (2005): 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kallio, Hanna, Anna-Maija Pietilä, Martin Johnson y Mari Kangasniemi. "Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide". *Journal of Advanced Nursing*, 72, n.º 12 (2016): 2954-2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Kendrick, Maureen, y Margaret Early. "Digital storytelling and intersectional identities: Youth with refugee experiences (re) claiming life stories". *International Multilingual Research Journal* 19, n.º 2 (2025): 99-115. <https://doi.org/10.1080/19313152.2024.2332119>
- Llangari, Jackeline, Daysi Chiqui et al. "Good Teaching Practices in Education and Support to Learning in Middle School." *Journal of Ecohumanism* 3, n.º 7 (2024): 4183-4189. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4541>
- López Gaviria, Cecilia Inés, y Juan David Villa Gómez. "La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión". *El Ágora USB* 24, n.º 2 (2024): 404-431. <https://doi.org/10.21500/16578031.7045>
- Malagón Castro, Luz Elena, Gloria Clemencia Valencia González, José Carlos Vázquez-Parra, Alfonso Ríos Sánchez. "Critical Interculturality in Latin American Education: Challenges and Advances." *International Journal of Learner Diversity and Identities* 32, n.º 1 (2025): 121-143. <https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v32i01/121-143>
- McAdams, Dan P. "The psychology of life stories". *Review of General Psychology* 5, n.º 2 (2001): 100-122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McAdams, Dan P. "Narrative identity". In *Handbook of identity theory and research*. Springer, 2011. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_5
- Ministerio de Educación Nacional. *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. MEN, 2018. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Montaño-Bardales, Juan Fernando, y Paola Palacios. "Educational outcomes in times of conflict and post-conflict". *International Journal of Educational Development* 113 (2025): 103193. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103193>
- Mora García, José Pascual, Diana Elvira Soto Arango, Nubia Yaneth Gómez Velasco y Sandra Liliana Bernal Villate. "Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible. Una mirada desde la Reforma de Córdoba. Tendencias actuales de las pedagogías de la alteridad". En *Culturas políticas y resiliencia en la educación*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2022.
- Morón-campos, Miguel Antonio. "Las encrucijadas de la paz territorial en Colombia: modelos, problemas y apuestas en contextos de posacuerdo". *Vis Iuris. Revista de Derecho y Ciencias Sociales*, (2017): 93-107. <https://doi.org/10.22518/vis.v4i72017.1144>
- Nieto, Patricia. "Relatos autobiográficos de víctimas del conflicto armado: una propuesta teórico-metodológica." *Revista de Estudios Sociales* 36 (2010): 76-85. <https://doi.org/10.7440/res36.2010.07>
- Naranjo Patiño, Diego Eduardo, y Diana Elvira Soto Arango. "El método de la historia de vida en educación. Diálogo de saberes y construcción colectiva del conocimiento". *Voces de la Educación* 2018.
- Pérez-Olmos, Isabel, Patricia E. Fernández-Piñeres y Sonia Rodado-Fuentes. "Prevalencia del trastorno por estrés postraumático por la guerra, en niños de Cundinamarca, Colombia". *Revista de Salud Pública*, 7, (2005): 268-280. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642005000300003>
- Rodríguez, Plácido Cifuentes Rodríguez, "El despojo del derecho a la educación en las escuelas rurales de difícil acceso por las políticas públicas educativas". *Educación Rural*, 75 (2022).
- Rodríguez Mosquera, Byron. "Acceso a la etnoeducación de mujeres víctimas afrocolombianas sujetas al post acuerdo del conflicto en el departamento de Nariño". *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4, n.º 2 (2023): 276. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.882>

- Romero Medina, Flor Alba. "Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia". *Análisis Político*, 26, n.º 77 (2013): 57-84.
- Ruiz, Nubia Yaneth. "El desplazamiento forzado en Colombia: una revisión histórica y demográfica". *Estudios Demográficos y Urbanos* 26 n.º 1 (2011): 141-177. <https://doi.org/10.24201/edu.v26i1.1400>
- Salas Franco, Mariana Patricia. "Memorias y prácticas docentes sobre el conflicto armado interno en una IE Rural en Pangoa (Junín), 2018". *Revista del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social+ Memoria* (s) 3 (2020).
- Shamir, Boas, y Galit Eilam. "What's your story? A life-stories approach to authentic leadership development." *The Leadership Quarterly*, 16, n.º 3 (2005): 395-417. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.005>
- Solórzano, Daniel, y Dolores Delgado Bernal. "Examining transformational resistance through a critical race and LatCrit theory framework: Chicana and Chicano students in an urban context". *Urban Education* 36, n.º 3 (2001): 308-342.
- Soto Arango, Diana Elvira. *Historias de vida de dos maestras de escuela de mediados del siglo XX en Colombia: Amparo y Andrea, liberal y conservadora en contextos de la ruralidad educativa cundiboyacense*. UPTC, 2011.
- Soto Arango, Diana Elvira. "La ruralidad en la cotidianidad escolar colombiana historia de vida de la maestra rural boyacense". 1948-1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.º 18 (2012): 211-243. <https://doi.org/10.19053/01227238.1621>
- Triana Ramírez, Alba Nidia. "Teaching Method in Colombian Country Side Educators 1946-1994". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.º 18 (2013). <https://doi.org/10.19053/01227238.1619>
- Velásquez-López, Paula Andrea, y Lady Andrea Tangarife-Motato. "Los maestros de escuelas rurales como agentes en procesos de postconflicto". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 15, n.º 2 (2019): 180-207. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.2.9>
- Vera Márquez, Ángela Victoria, Jorge Enrique Palacio Sañudo y Luceli Patiño Garzón. "Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia". *Perfiles Educativos* 36, n.º 145 (2014): 12-31. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.145.45916>
- Villamizar-Acosta, Camila. "La resiliencia como reacción frente al desplazamiento en tres mujeres víctimas del conflicto armado". *Encuentros* 22, n.º 1 (2024): 10-23.
- Zuluaga Trujillo, Gustavo Antonio, y Sandra Liliana Bernal Villate. "Bridges Between Two Nations: A Comparative Analysis of Education in Colombia and Guatemala". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 26 n.º 44 (2024). <https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18113>