

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

**La educación rural en postconflicto.
Comprensión del contexto educativo en tres
instituciones educativas de Ituango, Antioquia,
Colombia**

Rural education in the post-conflict period. Understanding
the educational context in three educational institutions in
Ituango, Antioquia, Colombia

Daniela Rodríguez Montoya

Danielamontoya.est@umecit.edu.pa
<https://orcid.org/0009-0000-6439-4983>
Universidad Metropolitana de Educación,
Ciencia y Tecnología – UMECIT
Ituango, Antioquia – Colombia

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3923>

Artículo recibido: 30 de abril de 2025.

Aceptado para publicación: 14 de mayo de
2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3923>

La educación rural en postconflicto. Comprensión del contexto educativo en tres instituciones educativas de Ituango, Antioquia, Colombia

Rural education in the post-conflict period. Understanding the educational context in three educational institutions in Ituango, Antioquia, Colombia

Daniela Rodríguez Montoya¹

Danielamontoya.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0000-6439-4983>

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología – UMECIT
Ituango, Antioquia – Colombia

Artículo recibido: 30 de abril de 2025. Aceptado para publicación: 14 de mayo de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La necesidad de dar paso al contexto postconflicto en Colombia insta a comprender el escenario educativo postconflicto de la educación rural, en tanto es el contexto socioeducativo impactado y por el cual se lograron acuerdos por una paz estable y duradera. La educación y el docente se convirtieron en elementos medulares para tal transformación. Para precisar la comprensión de este particularizado contexto el autor siguió el objetivo de analizar las experiencias vividas de 6 informantes claves quienes representaron a directivos docentes y docentes de tres instituciones educativas rurales-IER (La Pérez, Jesús María Valle Jaramillo y José Félix de Restrepo) del municipio de Ituango, Antioquia, por lo cual aplicó investigación en ruta cualitativa que combinó el método estudio de caso con la fenomenología, en técnica entrevista conversacional. El análisis temático, siguiendo a Van Manen (2003), permitió estructurar 22 unidades de significado (extractos de relatos) en matrices de narrativas experienciales por tema y subtemas que se interrelacionaron y precisaron una aproximación holística propia de la reflexión hermenéutica fenomenológica, cuyos hallazgos dan cuenta del tema políticas y programas educativos con un subtema de acción estratégica estatal y el tema contexto escolar en zona postconflicto con un subtema de vulnerabilidad.

Palabras clave: educación rural, contexto postconflicto, análisis temático fenomenológico

Abstract

The need to address the post-conflict context in Colombia calls for an understanding of the post-conflict educational landscape of rural education, as it is the socio-educational context impacted and through which agreements for a stable and lasting peace were reached. Education and teachers became central elements for such a transformation. To further understand this specific context, the author pursued the objective of analyzing the lived experiences of 6 key informants representing students, guardians, school principals, and teachers from three rural educational institutions (IERs) (La Pérez, Jesús María Valle Jaramillo, and José Félix de Restrepo) in the municipality of Ituango,

¹ Doctorando UMECIT con tesis doctoral en desarrollo “Marco de competencias docentes para el desarrollo de procesos formativos pertinentes en zonas de postconflicto en las instituciones educativas rurales del municipio de Ituango, Antioquia” de la cual el artículo de investigación es el resultado.

Antioquia. Therefore, qualitative research was applied, combining the case study method with phenomenology, using a conversational interview technique. The thematic analysis, following Van Manen (2003), allowed structuring 22 units of meaning (extracts of stories) in matrices of experiential narratives by theme and subthemes that were interrelated and required a holistic approach typical of phenomenological hermeneutic reflection, whose findings account for the theme of educational policies and programs with a subtheme of state strategic action and the theme of school context in a post-conflict zone with a subtheme of vulnerability.

Keywords: rural education, post-conflict context, phenomenological thematic analysis

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons.



Cómo citar: Rodríguez Montoya, D. (2025). La educación rural en postconflicto. Comprensión del contexto educativo en tres instituciones educativas de Ituango, Antioquia, Colombia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (2), 3526 – 3547.

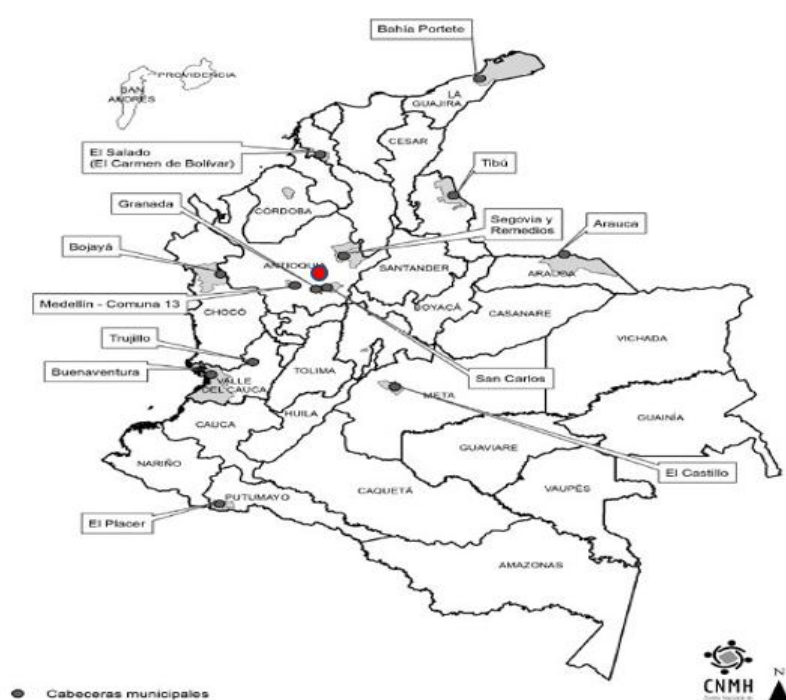
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3923>

INTRODUCCIÓN

Cuando se trata de entornos desfavorecidos, vulnerables y problemáticos es cuando más se hace imprescindible apostar y actuar desde y por ella. Díaz Villa (2007) asevera que son los entornos críticos donde se impulsan las innovaciones y los cambios los que pueden dar paso a transformaciones, por tanto, en el caso de Colombia son las zonas de conflicto armado donde existen más razones para apostar a la educación. En este caso, es necesario acudir a los datos que el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2018) presenta, según los cuales existen 13 cabeceras municipales donde el conflicto armado ha sido de impacto importante para las zonas y ha cambiado a los sujetos, en atención a su territorio, y es allí donde la educación, que se ha venido a llamar de contexto postconflicto, urge de comprensiones y acciones. Geográficamente, puede visualizarse así:

Figura 1

Cabeceras municipales del conflicto armado



Nota: se muestran las cabeceras municipales y se detalla la localización de Antioquia, contexto de Ituango que es el escenario de estudio de postconflicto. Fuente: Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2018).

En estos territorios, la escuela está llamada a ser espacio para la reconciliación para resignificar la cultura de relacionamiento entre colombianos, propiciando que, del aprendizaje de convivir en violencia, por décadas, se forme ahora un aprendizaje de convivir en paz. Esto es un anhelo del pueblo colombiano, pero es más que eso. Debe ser una nueva visión de la vida y de las relaciones humanas; es, en todo caso, una nueva axiología y una nueva comprensión de la realidad social para generar nuevas acciones sociales (hombres y mujeres tolerantes, pacíficos, de respeto a lo diverso, de diálogo). Parece un cambio fácil de lograr hasta que se reflexiona que de lo que se trata es de procesos de subjetivación y de formación de lo identitario, los cuales tienen que ver con la formación de la persona en sí.

Por tanto, es asunto complejo y de sostenibilidad, porque si la experiencia de paz no resulta duradera ni estable no se podrá romper el círculo vicioso del relacionamiento de la violencia. Esto es tan cierto que durante el trabajo de campo de la investigación Ituango, territorio en estudio, era un escenario que, incluso en postconflicto, no dejaba de ser amenazante, no dejaba de afectar a las instituciones educativas rurales, no dejaba de ser un desafío para los docentes a quienes se les entregó la educación en este particular contexto.

Así lo confirmaron las noticias de prensa, la información en redes sociales y hasta las propias acciones gubernamentales locales. Por ejemplo, durante el mes de julio ocurrieron tres asesinatos de líderes sociales, seguía habiendo desplazamientos y enfrentamientos como consecuencia del conflicto armado que aún se presentaba (El Tiempo, julio 2023). Para junio se había hecho de conocimiento público, la desescolarización de 100 niños que dejaron de asistir a la escuela Patricio Sucerquia, a causa de enfrentamientos entre grupos armados ilegales (Clan del Golfo y frente disidente 18 de las Farc); esto alcanzaba también a los docentes quienes dejaban de asistir y retornaban a sus hogares (El Colombiano, junio 2023).

La realidad seguía marcada por la violencia y el escenario postconflicto parecía ser una intención sin logros. Caracol Radio, para mayo 2023, informó que los grupos armados acechaban los colegios de Ituango con intención de adoctrinamiento de los alumnos que allí asistían (Caracol Radio, mayo 2023) y, en consecuencia, estudiantes, docentes, directivos y comunidad educativa en general mantienen aún a 2023 experiencias angustiantes, de zozobra que son expresión de un escenario social que no avanzaba hacia la paz.

De allí que se comprendía la urgente necesidad de cambios y transformación en este particularizado contexto socioeducativo de educación posconflicto. Para el gobierno este escenario se había ido incorporando, paulatinamente, en los Planes Nacionales de Desarrollo Nacional, los cuales han servido de instrumentos políticos que construyen poco a la historia del postconflicto en Colombia y que dan prevalencia a la educación como proceso medular para la nueva cultura de relacionamiento entre colombianos. Puntualmente, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022, denominado Pacto por Colombia, pacto por la equidad, la paz fue un eje estratégico que se conjugó con la equidad y la educación. Por eso, el pilar 1, llamado Colombia en paz, buscó fortalecer el proceso de construcción de paz y su sostenibilidad, integrar el territorio y sus comunidades y reducir las desigualdades sociales y territoriales, desde una mirada puesta en el campo para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los habitantes del país, en particular para la equidad de quienes han vivido en territorios de conflicto, usualmente rurales (Comisión Económica Para América Latina-CEPAL, s.f.).

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2022-2026, la educación sigue siendo la vía para superar la desigualdad y el énfasis en la ruralidad sigue estando presente, en aras a que se alcance la calidad de la educación, la cual tiene como focos la formación y el desarrollo de los docentes y el fortalecimiento que se requiere a nivel curricular, pedagógico y de ambientes de aprendizaje, en el marco de una perspectiva de educación humanista e incluyente, en respeto a las diferencias y a la interculturalidad (Departamento Nacional de Planeación, 2022). Esto indica que ha sido asumida una perspectiva histórica de construcción territorial para la paz, de manera que se atienda a los diferentes territorios desde la calidad educativa.

En este sentido, en Colombia no solo se espera lograr la paz en los territorios, sino alcanzar calidad educativa, por lo cual la tarea del Acuerdo acerca de la construcción de paz, además de que se entiende como una soportada en el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), ya que se apuesta irrestrictamente hacia el desarrollo, siendo entonces la meta de Colombia la misma meta de la Organización de las Naciones Unidas: "Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles" (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2019).

Esta revisión histórica nos conduce a la precisión del momento que vive la educación posconflicto hoy y lo que se demanda al docente. Puede afirmarse que en ella se conjugan el enfoque de paz como desarrollo humano, el enfoque de riesgo del desastre para la escuela segura, el enfoque de planeación territorial para la particularización del contexto socioeducativo y el enfoque de derechos de las mujeres para la valoración de la mujer como sujeto cultural que puede coadyuvar en la crianza de una nueva axiología por la paz, todo conjugado en el marco del enfoque de desarrollo sostenible, guiado por el ODS4 a 2030 (educación de calidad).

Es un momento histórico para la educación del país y para la formación y acción de un docente competente que sepa actuar en una práctica educativa hacia la sostenibilidad y con calidad educativa, a los fines de que se restaure la paz en Colombia y se logre estabilizar la vida de quienes en ellos habitan para seguir el curso de sus proyectos de vidas; así como para asegurar la consecución de este histórico momento, donde la educación en tiempos de postconflicto es una de las apuestas principales y tiene al docente competente como centro de la acción educativa que busca la transición a un país en transformación social rural por y para la paz en desarrollo sostenible. Por eso la importancia de una investigación que analice las experiencias vividas por directivos docentes y docentes de tres instituciones educativas rurales IER de Ituango, Antioquia, desde la aplicación del método estudio de caso con cruce con el método fenomenológico, en tanto dichas experiencias vividas (en enfoque introspectivo-vivencial) son propias de lo que Van Manen (2003) propugnó que debía estudiarse en la investigación educativa cuando la experiencia personal es un punto de partida que presenta situaciones o acontecimientos particulares en términos experienciales que permiten alcanzar cuestionamientos y significados acerca de la realidad vivida.

Se trata de las experiencias personales de docentes quienes hacen vida dentro de las IER La Pérez, Jesús María Valle y José Félix de Restrepo de Ituango, quienes requieren que la educación logre su intención, guiada por un docente competente. A decir de Trujillo (2020) el docente que lleva a cabo la enseñanza en este contexto debe constituirse en un sujeto político, porque su accionar debe enfilarse hacia la concepción del maestro rural que, como sujeto, asume una actitud política de defensa de la educación de calidad en un contexto vulnerable. Aún más, cuando su práctica educativa sirve para educar en escenarios de paz y postconflicto donde se reconstruye la sociedad. En el aula, los docentes enseñan luchando contra los aprendizajes (cotidianos y de vida) de la violación de principios básicos humanos como equidad e igualdad de oportunidades; contra el resentimiento, divisiones, odio y miedos subjetivados en las mentes; contra la falta del pensamiento crítico que debería actuar en espíritu de tolerancia y comprensión mutua, sin prejuicios ni intolerancia; y contra la visión distorsionada de la historia y realidad de sus países que no puede encontrar esperanza en lo futuro.

Así, la práctica educativa de los docentes, está llamada a ser una experiencia de cohesión social, para una cultura de la paz y de los derechos humanos (UNESCO, 2011) como aporte educativo a la reconstrucción de Colombia. En el escenario socioeducativo real de Ituango, donde se llevó a cabo la investigación, dio cuenta de la urgencia de un docente competente, porque se trataba de su desempeño en un entorno complejo de postconflicto, en el cual se esperaba que contribuyera al proceso de postconflicto para la transformación social requerida en la zona. En el caso del municipio Ituango, estos docentes enfrentan constantemente la posibilidad de una vuelta a la violencia, porque sigue siendo una realidad “la disputa por el control de corredores estratégicos, la reconfiguración de actores criminales que pasaron a ocupar territorios antiguamente controlados por las FARC-EP, y las dificultades en la ejecución de la Reforma Rural Integral” (Chaverra, 2021, párr. 1).

A pesar de que Ituango es considerado territorio de Reforma Rural Integral (RRI) y de Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), sigue habiendo niveles críticos de violencia. Comparte la misma realidad con los municipios de Cáceres, Tarazá y Caucasia (Bajo Cauca), haciendo que Antioquia sea un territorio postconflicto que tambalea la posibilidad de paz duradera y la

transformación social que puede encaminar el desarrollo humano y productivo que fue acuerdo en 2016. Así que, el hecho de que Antioquia sea territorio priorizado no ha cambiado los anhelos que generaron el Acuerdo final. Según Chaverra (2021), Ituango pudiera representar el triste ejemplo del fracaso de la implementación de la paz, porque es un poblado crucial para conectar las estructuras armadas hacia el Bajo Cauca, sus veredas siguen sirviendo de movilidad para la confrontación de las zonas rurales y para los desplazamientos de familias y exguerrilleros. Por eso, en las instituciones educativas rurales (IER) de Ituango se sigue luchando por esta necesidad de sostenibilidad territorial y de estabilización pacífica.

Entonces, desarrollo y reconstrucción del tejido social son la apuesta por la paz duradera dentro de los contextos escolares, dentro de las aulas de clase, dentro de los aprendizajes a lograr como resultados de procesos de enseñanza centrados en postconflicto. Por eso, queda entendida la necesidad de un docente como actor de calidad para esta etapa de postconflicto, porque desde sus competencias docentes llevará a cabo una práctica educativa para las personas del hoy del futuro colombiano, lo cual implica prepararlos para la transformación social que se demanda. Así, el docente es base fundamental para el desarrollo que se espera y aspira y, por ello, debe estar capacitado para “echar sobre sus hombros tal responsabilidad” (Pérez-Guardó et. al, 2019, p. 201).

METODOLOGÍA

La investigación, en adecuación a su intencionalidad investigativa, siguió una ruta cualitativa propia de su adscripción al paradigma interpretativo-hermenéutico para alcanzar comprensión de la realidad social. Cook y Reichardt (2005) puntualizan que este posicionamiento paradigmático se asienta en una “concepción global fenomenológica, inductiva, inductiva, subjetiva y orientada al proceso” (p. 28). En consecuencia, metodológicamente, fue de enfoque de investigación cualitativa, lo que implicó que se escuchará a todos los sujetos de investigación, razón por lo cual se entiende que cada cual tenía una versión de la realidad y que, en su conjunto, se completa e íntegra para conformar una visión holística del contexto educativo de postconflicto, lo cual es cónsono con una visión de realidad en construcción, diversa y holística (Cook y Reichardt, 2005).

En este sentido, los datos que importaban eran los que emergen del diálogo intersubjetivo entre el investigador y los sujetos de investigación, haciendo que la dialogicidad fuera el escenario epistémico propicio para la producción de conocimiento (González Rey, 2007). Los datos, por tanto, no fueron numéricos, sino las auténticas palabras de los sujetos, como actores sociales, desde donde emergió la realidad (Strauss y Corbin, 2002; Cook y Reichardt, 2005), por lo que los datos se recabaron en interacción social propia de la dialogicidad epistemológica, sin intrusión sino en el milieu de los informantes, sin conceptos preconcebidos para respetar lo emergente y subjetivo y desde una postura de sí del investigador que reconoció que su visión de la realidad era solo una dentro de muchas posibles en la escena social (Taylor y Bogdan, 1992), por tanto, solo el diálogo intersubjetivo permitió la comprensión en profundidad del escenario en estudio (Taylor y Bogdan, 1992; González Rey, 2007).

En consecuencia, se entiende que el investigador, siguiendo a Padrón y Camacho (2000), se comprometió con la decisión tomada y desde allí siguió una ruta operativa para alcanzar desde el modelo epistémico introspectivo-vivencial, entendido como un enfoque hermenéutico donde lo que se conoce resulta de la interpretación (simbólica sociocultural) desde los propios actores que hacen vida en la escena social y desde la cual se aborda la realidad social que es humana, por lo cual hay que acceder a la subjetivación de tales sujetos y alcanzar la comprensión del fenómeno social desde esa perspectiva, por lo cual se conoce como introspectivo-vivencial (Padrón, 1998). De allí que, el pensamiento que se construyó durante el proceso investigativo, propio del enfoque introspectivo-vivencial, buscó respuestas a partir del procesamiento de información de las vivencias internas (experiencias e introspección), por tanto, importaba comprender para poder producir conocimiento.

En adecuación, y según el objetivo de estudio y la realidad estudiada, el método pertinente fue el estudio de caso, por lo que se siguieron orientaciones metodológicas de Stake (2007) para su desarrollo. El supuesto metodológico de la investigación condujo así a precisar el caso de las 3 IER seleccionadas de Ituango (La Pérez, Jesús María Valle y José Félix de Restrepo), donde los docentes (docentes y directivos) quienes hacen parte de ella tienen sus vivencias como habitantes de una zona postconflicto. Esto implicó asumirlos como escenarios educativos particularizados como diferentes, tal y como exige el método estudio de casos, porque se trataba de “comprender dinámicas sociales particulares relacionadas con factores de riesgo y alternativas de transformación social... útil en situaciones típicas y en pequeños grupos de los que requerimos un conocimiento profundo, sistemático” (Cifuentes Gil, 2011, p. 49).

Luego, como los datos de campo que se recogieron se relacionaban con las experiencias vividas por los directivos docentes y docentes de las 3 IER, el método estudio de caso se cruzó con la intencionalidad del método fenomenológico, en tanto dichas experiencias vividas (en enfoque introspectivo-vivencial) eran propias de lo que Van Manen (2003) propone para la investigación educativa cuando se toma la experiencia personal en situaciones o acontecimientos particulares en términos experienciales. En consecuencia, la comprensión de la realidad particularizada se hizo desde un análisis fenomenológico.

La experiencia vivida, para Van Manen (2003), impulsa una reflexión consciente acerca de las manifestaciones verbales lo cual insta a una interpretación, por lo que precisa que la investigación cualitativa fenomenológica no se queda en la comprensión de la experiencia vivida, sino que desde ella (como punto de partida) se alcanza la comprensión del fenómeno. Puntualmente, sugiere alcanzar la reflexión fenomenológica que reside en “aprehender el significado esencial de algo” (Van Manen, 2003, p. 95). Para ello el autor explica que se logra cuando se hace análisis de los aspectos temáticos de la experiencia, por lo cual se desarmen los aspectos estructurales en la observancia de las narrativas experienciales. Por tanto, en el estudio de caso de las 3 IER de Ituango importó comprender la particularización del escenario socioeducativo, habiendo reflexionado fenomenológicamente.

Como se asumió lo fenomenológico de Van Manen (2003), en consecuencia, la entrevista que se aplicó se reconoció como entrevista conversacional que buscó recabar experiencias vividas, por lo cual se impulsó la narración de recuerdos de experiencias vividas, anécdotas particulares e historias de acontecimientos. En este diálogo, la entrevista también se instó a la reflexión, así que en la medida que esta entrevista se llevó a cabo, el entrevistado reflexiona y, por ello, se llama también entrevista hermenéutica. Esto indica que la entrevista de este tipo cumplió dos funciones, a saber: recabar la experiencia vivida y reunir las reflexiones que acerca de ella logra el entrevistado.

En consecuencia, se usó un instrumento de investigación tipo guía de entrevista conversacional para orientarla implicando que se alcanzara flexibilidad y libertad; para asegurar la fiabilidad interna se aplicó estrategia de corroboración, siguiendo a Goetz y LeCompte (1998), con la aplicación de instrumentos complementarios, por lo cual se complementa con el diario de campo del investigador donde se asentaron notas de expresiones orales, descripciones de la acción que ocurrió, diagramaciones y anotaciones de ideas provenientes del capital intelectual del investigador. La preservación de la aplicación del instrumento se hizo a través del registro sonoro en grabación de audio que representó un registro fiel de la comunicación oral (Barbour, 2007). Se aplicó a 6 informantes (1 por cada institución, siendo directivos docentes y docentes) quienes constituyeron una muestra voluntaria, con conocimiento del hecho, representativa de las tres IER mencionadas, de niveles distintos de formación académica, contextualizada (por cuanto todos laboran en el contexto) y versionada porque cada cual es un sujeto distinto y que cumple con la intencionalidad de la investigación, siendo una muestra basada en criterios (Martínez, 2004).

El análisis de los datos recabados se hizo siguiendo, igualmente, a Van Manen (2003) en su análisis de modo reflexivo, el cual implicó pensar en el fenómeno descrito, a partir de un texto que fungió como unidad de significado y su estructura de significado o tema. Quiere decir que se buscó la reflexión acerca de la experiencia vivida desde una estructuralización de la experiencia presente en una extracción textual. Por consiguiente, en el procesamiento de los datos para la reflexión fenomenológica hermenéutica se hizo un análisis temático, recuperando temas que representan unidades de significado (textos extraídos del relato) y en los cuales se alcanza establecer el significado para luego reflexionar acerca de él.

Este tipo de análisis capta el fenómeno en estudio con relación a experiencias vividas por sujetos en una estructuración temática; de allí que siguiendo a Van Manen se aplicó una matriz de narrativa experiencial por tema y por unidades de significado, en la cual se detalló el subtema y la dimensión temática emergente. Por supuesto que se interrelacionaron las matrices con las dos categorías en estudio y, posteriormente, se llevó a cabo la reflexión hermenéutica fenomenológica, tal y como establece Van Manen (2003).

DESARROLLO

Sostenibilidad y paz en Colombia. Una apuesta desde la educación rural y su docente

La sostenibilidad de la paz, como proceso, luego de que la violencia ha dado paso a una etapa de postconflicto en Colombia insta a no volver a ella, por tanto, en el Acuerdo Final de 2016, entre las FARC y el gobierno, se caracterizó por una paz como estable y duradera; pero para que ello ocurra durante este escenario de postconflicto deben sentarse las bases necesarias que aseguren dicha sostenibilidad. Fue así como las partes acordaron que una reforma integral rural es uno de los caminos a transitar y que dentro de esta la educación rural es el escenario de resignificación de las relaciones entre colombianos, de restauración de los proyectos de vida, de construcción de una sociedad realmente democrática donde para dirimir diferencias se aprenda, axiológicamente, a actuar en no violencia, sino bajo los principios de la paz (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2018).

En este contexto de reforma son los docentes, competentes, lo que se requiere, por cuanto son ellos, en su quehacer diario, quienes actúan por la reconstrucción de la escena social en asuntos como la elaboración de currículos por la paz, el diálogo intercultural como proceso de subjetivación del ser, la tarea de formar en derechos humanos y de concienciar en sus violaciones en situaciones de conflicto y la comprensión de su labor como un arma para luchar contra la incomprensión entre humanos que es la base de la violencia y sus consecuentes conflictos armados. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2011) los docentes de estos contextos socioeducativos se enfrentan, además, a los traumas devastadores de la violencia vivida. Por eso, la escuela del postconflicto (cuando los estudiantes vuelven) vive las ondas repercusiones de las afectaciones en cuanto a la capacidad para aprender y de afrontar la vida sin temor.

Lo que debe prevalecer en la enseñanza (más allá de la recuperación de las infraestructuras escolares) es la reconstrucción de las mentes, ya que se trata de reeducar a todos quienes “han perdido toda competencia que no sea el manejo de las armas y toda perspectiva que vaya más allá del punto de mira de éstas” (UNESCO, 2011, p. 143). En consecuencia, según UNESCO (2011), en el aula los docentes enseñan luchando contra los aprendizajes (cotidianos y de vida) de la violación de principios básicos humanos como equidad e igualdad de oportunidades; contra el resentimiento, divisiones, odio y miedos subjetivados en las mentes; contra la falta del pensamiento crítico que debería actuar en espíritu de tolerancia y comprensión mutua, sin prejuicios ni intolerancia; y contra la visión distorsionada de la historia y realidad del país que no puede encontrar esperanza en lo futuro.

Así, la práctica educativa de los docentes está llamada a ser una experiencia de cohesión social, de resolución de conflictos, de respeto a la otredad y la diversidad, de confianza en un currículo de enfoque diferenciado donde los aprendizajes refuercen la cultura de la paz y de los derechos humanos. Esta escena social es aún más compleja, porque al focalizarse en la Colombia rural, donde se asentó el conflicto armado, se cruza con el tradicional asunto de la pobreza y la presencia, aun persistente, de la violencia armada. El contexto de postconflicto es un escenario de vulnerabilidad, incluso para los docentes, que amerita de una práctica educativa específica y diferenciada y de un docente competente que actúa allí.

El postconflicto tiene irrestrictos nexos con la paz. Y por eso es que es concebido como un proceso gradual y secuencial que ocurre en un período comprendido entre los diálogos tanto de concertación como de negociación para la superación del conflicto armado interno, por lo cual ocurre el cese de éste, en aras de metas a corto plazo como la reconstrucción, la desmovilización y reinserción, atención humanitaria y seguridad integral y, de metas a largo plazo como la reconciliación de toda la sociedad, la construcción de paz (que debe ser fortalecida para evitar recaer en nuevos conflictos) y finalmente desarrollo humano y el desarrollo productivo de las zonas en conflicto (Palacios, 2024).

Siendo así, la educación es un proceso paralelo que sostiene los cambios que se acuerdan en postconflicto, en tanto es en la enseñanza y el aprendizaje de esas relaciones sociales, valores y marco socioeconómico donde se puede asegurar el papel reconstructivo de lo social, lo político y lo cultural que se requiere para asegurar un futuro distinto, uno de paz duradera (Infante, 2014). Es la paz lo que debe volver a ser parte de la simbolización de la realidad y de la vida, por cuanto su construcción insta a nuevas relaciones sociales, nuevos valores y un nuevo marco socioeconómico. Sin embargo, esta aspiración y anhelo de los países y pueblos en situaciones de postconflicto no se hacen efectivas si no se educa.

Se entiende que, para asegurar la consecución de este histórico momento que se soporta en la educación en tiempos de postconflicto, el docente rural es hoy día un sujeto social con un rol importante, quien tiene en sus manos la reconstitución de los sujetos en su interacción social, desde la revalorización de la acción social en paz, diferencia y solución de conflictos. Ahora, en la educación postconflicto colombiana, el docente competente es uno que educa para la paz, lo cual no es meramente combatir la violencia, sino cultivar lo humano desde donde, como consecuencia, lo primero ocurre inevitablemente. La educación para la paz se dirige al desarrollo de la cualidad humana, lo que inevitablemente forma convivencia y paz; así que ser pacifista es un resultado de la educación para la paz que obra por la formación de los derechos humanos propios y ajenos que deviene en relaciones humanas armónicas, respetuosas, solidarias y fraternas (De la Rosa et al, 2023).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis temático para reflexión hermenéutica fenomenológica

La estructuración temática se hace desde unidades de significado que se encuentran presentes en las narrativas que se recogen de la propia voz de los informantes claves. La intencionalidad de la investigación se enfocó en analizar las experiencias vividas de los 6 informantes claves de las 3IER seleccionadas, por tanto, del corpus transcrito de entrevista conversacional se seleccionó un total de 22 relatos, en tanto se referían a acontecimientos o hechos relacionados con la educación de los docentes en esta zona postconflicto que fueron expresados en forma de narrativa como anécdota o historia recordada, como lo determina Van Manen (2003).

Como se observa, en las matrices de narrativas experienciales siguientes, fueron los docentes quienes tenían más información que relatar acerca de sus experiencias vividas, aunque los directivos docentes también poseían las suyas para aportar al análisis temático. En este sentido, a continuación, se detallan

las matrices de narrativas experienciales por tema y subtemas que se interrelacionaron con unidades de significado, para precisar la aproximación holística propia de la reflexión hermenéutica fenomenológica como lo establece Van Manen (2003).

Tabla 1

Interpretación fenomenológica: matriz de narrativas experienciales. Tema políticas y programas educativos, subtema acción estratégica estatal

Tema	Subtema	Dimensión temática emergente	Aproximación holística	Unidades de significado
Políticas y programas educativos	Acción estratégica estatal	Educación rural	-El ingreso a la carrera docente es una experiencia vivida bajo la percepción del respaldo pedagógico y en adecuación a las demandas de la educación rural -La educación rural se implementa desde la concepción de la Escuela Nueva -La flexibilidad educativa para la educación rural respeta la vida cotidiana del niño que estudia en la escuela rural y, a la vez, es parte de la actividad laboral del campo	"desde que ingresé yo al magisterio, he estaba apoyada con el programa Escuela Nueva...es un programa que es muy bueno porque es como muy asequible para los niños de los del campo, los niños trabajan... es muy flexible, ellos pueden tener un tiempo, regresar y volver y trabajar y todo eso" (D1-LMMS)
			-La oferta de acciones gubernamentales para favorecer y fortalecer el proceso educativo existe y algunos docentes la aprovechan para hacerla parte de su práctica educativa -Experiencias educativas docentes positivas pueden ser ejemplo de otra escuela, una que se posiciona más allá del conflicto, representando una esperanza para Antioquia -Experiencias positivas de educación en zona postconflicto dependen de un tipo de docente que sabe aprovechar las oportunidades del contexto y las convierte en una mejora del proceso educativo	"hay docentes que aprovechan mucho las oportunidades que se presentan desde las diferentes entidades. Por ejemplo, el profesor Ubeimar del Río, se mantiene muy pendiente de concursos de lectura, por ejemplo, de escritura. Entonces cada vez que hay una posibilidad, él con sus muchachos, están elaborando cuentos, están narrando historias, están mostrándole a Antioquía, y a veces, al mundo, otro tipo de cosas que se pueden hacer desde la escuela. Entonces experiencias como esas son realmente dignas de comentar" (DD3-EFHJ)
			-La educación para la paz es una intención definida para la formación docente que implica un enfoque territorial y una formación en resiliencia -La acción educativa del docente se lleva a cabo dentro de un contexto de dificultades	"yo pienso pues que, yo pienso hija, que, en cuanto a lo de la educación para la paz nosotros desde que, desde que entramos a ser profes siempre nos han llevado es a eso, a educar para la paz, a estar bien en familia, educar para este territorio, para la resiliencia, a pesar de las dificultades" (D1-LMMS)

Políticas y programas educativos	Acción estratégica estatal	Educación para la paz	-El reconocimiento del territorio y la resiliencia son medulares para el quehacer laboral en zona postconflicto	
			-La educación para la paz otorga al docente más demandas formativas (familia, territorio y resiliencia) que no se están cumpliendo -El quehacer laboral en zona postconflicto se convierte en una causa de vulnerabilidad humana para el docente	"Vea, por ejemplo, desde que se firmó el acuerdo de paz, ¿usted cree que volvieron a hacer capacitaciones? No. Y hoy en día, hoy en día es que se está viendo, se está viendo el peligro, estamos siendo más vulnerables nosotros" (D1-LMMS)
			-El docente rural no tiene formación para educar por la paz -La educación para la paz implica una formación docente con foco en el desarrollo emocional y la competencia emocional que le permita hacer frente a la adversidad de la zona postconflicto -La acción estatal no está ofreciendo la capacitación necesaria para hacer frente a las demandas de este particular contexto laboral	"En realidad, los docentes rurales no tenemos, o no contamos, con las bases formativas sólidas para formar para la paz. Porque se nos dificulta el control de emociones; no existe un protocolo para proceder cuando se presentan estas situaciones de riesgo. Porque desde los entes locales, institucionales, territoriales, hasta nacionales, no nos brindan esa posibilidad de capacitación para reconstruir el tejido social que tiene Ituango" (D2-LYVG)
			-Hace falta un modelo educativo centrado en el postconflicto -La Escuela Nueva es un modelo basado en la ruralidad, pero no se adecua a la realidad de la ruralidad en postconflicto	"siento que, para ser una zona de Postconflicto, debería tener un modelo diferente y debería ser unificado. O sea, debería tener un, un modelo de educación que estuviera totalmente centrado en el postconflicto, en el conflicto armado, porque el modelo de Escuela Nueva es un modelo que fue diseñado pensando en la ruralidad, pero solo en la ruralidad, no en la ruralidad con difícil acceso y Postconflicto" (D1-LMMS)
Políticas y programas educativos	Acción estratégica estatal	Educación para la paz	-La Escuela Nueva es un modelo basado en la ruralidad, pero no se adecua a la realidad de la ruralidad en postconflicto, por lo cual se hace	"yo tuve no sé si el privilegio de estar en una escuela rural, pero que no estaba mediada por el Postconflicto. Entonces, uno notaba que el

			necesario proponer un modelo educativo para la ruralidad en zona postconflicto -Los aprendizajes necesarios para la zona postconflicto deben considerar la vida en ruralidad y el manejo de la vida misma en contextos de riesgo	modelo de educación que ellos seguían y apoyados por organizaciones como, como era, es trataba de dar un enfoque rural, agropecuario. Y uno dice "Ah, claro, es que son zonas donde justamente hay una necesidad como de recuperar lo agrario". Pero es que acá están ambas situaciones. O sea, es una zona rural, donde por un lado, estamos tratando de que las personas vuelvan al campo, pero que tenemos un problema mayor, y es que hay una presencia de un grupo. Entonces nosotros no solo necesitamos orientar a los educandos de acá en el campo, sino que también necesitamos orientarlos en el manejo de la vida, atravesados por esa realidad que es el conflicto armado" (D1-LMMS)
			-La educación para la paz puede constituirse en objeto de riesgo laboral -El discurso de la paz en oposición a la violencia genera muerte en docentes -La cátedra para la paz es un escenario educativo que requiere seguridad, debido al riesgo laboral que significa su enseñanza -La protección de la vida del docente debe ser considerada en el marco de una educación para la paz, porque el temor y la muerte se hacen experiencias vividas para el docente en aula	"no viví esa situación, pero escuché a unas compañeras, unas docentes de una sede, contando una anécdota donde, justamente, se supone que el docente, era un docente de sociales, fue asesinado por estar inculcando, por estar trabajando en la cátedra de paz, arduamente en tratar de ir orientando a los muchachos sobre lo negativo que era pertenecer a un grupo...todos vamos a tener temor...a nosotros nos está prohibido, fuera de eso estamos tratando de conservar la vida" (DD1-JJGH)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Interpretación fenomenológica: matriz de narrativas experienciales. Tema contexto escolar en zona postconflicto, subtema vulnerabilidad

Tema	Subtema	Dimensión temática emergente	Aproximación holística	Unidades de significado
Contexto escolar en zona postconflicto	Vulnerabilidad	Experiencia docente en riesgo laboral	-Se busca seguir adelante ante las dificultades -La etapa postconflicto no se ha relacionado con la capacitación docente -La etapa postconflicto es un momento amenazante para los docentes, porque no están capacitados para hacerle frente -Los docentes se reconocen como sujetos vulnerados en la etapa postconflicto	“a pesar de las dificultades, tratar de sobrevivir. Vea, por ejemplo, desde que se firmó el acuerdo de paz, ¿usted cree que volvieron a hacer capacitaciones? No. Y hoy en día, hoy en día es que se está viendo, se está viendo el peligro, estamos siendo más vulnerables nosotros” (D1-LMMS)
			-El desempeño docente se impacta a nivel psicológico, causando afecciones psiquiátricas -Se percibe el desempeño laboral afectado desde el punto de vista de la persona y no de su profesionalidad	“llevo alrededor de cuatro meses, pues, yo primero noto que el desempeño de los docentes se ve muy afectado...los docentes tienen que estar faltando a su jornada laboral, se incapacitan muy seguido...hay demasiados, docentes con cuadros de psiquiatría...tiene un impacto negativo para el desempeño de los docentes, indiferente de cómo sea pues el desempeño de él como profesional” (DD1-JJGH)
			-La experiencia docente se vive desde la inseguridad, generando temor al quehacer y necesidad de actuar para proteger la vida	“todos vamos a tener temor...a nosotros nos está prohibido, fuera de eso estamos tratando de conservar la vida” (DD1-JJGH)
			-La muerte como realidad en la vida de los estudiantes genera impactos negativos en el contexto escolar como la deserción escolar, por desplazamiento familiar, y un clima laboral de desesperanza y angustia	“el año pasado nos sucedió con el asesinato de una de nuestras estudiantes. Nosotros veníamos de vacaciones de mitad de año... estábamos haciendo comisiones para entregar nota

Contexto escolar en zona postconflicto	Vulnerabilidad	Experiencia docente en riesgo laboral		esa semana y fue la secretaria donde yo estaba haciendo comisión con las profes de primaria, que estamos hablando justo de unos chiquitines de esta mamá y estudiante que asesinaron y me dice don Raúl: 'Mataron a Ludis' eso generó una crisis impresionante en la Granja. Produjo más de 25 familias desplazadas que se me fueron del colegio, 25 estudiantes un ambiente de tensión impresionante. Nosotros, como institución, paramos las actividades académicas a manera rechazo y fue muy duro porque era la sensación con los profes de un nivel de desesperanza, de angustia, no te imaginas" (DD2-REMZ)
			-La experiencia docente implica presenciar acontecimientos de violencia que llegan hasta la muerte -El docente asignado a la zona postconflicto debe ser consciente del contexto de violencia -La experiencia docente que se relaciona con hechos de violencia impacta la salud mental del docente, causando la ruptura con el ejercicio profesional	"llegó a la institución en el 2022 una profe que lleva un mes incapacitada y esa incapacidad le dura 1 año entero, renovándose cada mes, porque la profesora se presentó para Ituango. No tenía la más remota idea de Ituango, del asunto del posconflicto, asesinaron a un papá de una de las niñas. Pues a ella le tocó ver el asunto, eso le impactó bastante, y la profe desencadena un conflicto personal, una situación psiquiátrica muy delicada, y finalmente le toca desistir del puesto" (DD2-REMZ)
			.-Los docentes aceptan los cargos en zonas postconflicto, pero el contexto escolar y cultural es tan amenazante que la renuncia laboral es la salida casi inmediata de respuesta -La experiencia de renuncia al cargo ocurre con inmediatez, particularmente	"hace poquito una profe que se presentó para Antioquía rural, llegó, le di la inducción, la preparé muy bien para evitar el error que cometí con el profe que se me fuera a perder, llegó a la escuela, compró las cosas, llegó el lunes, al viernes cogió la maleta y dijo: 'no, yo

Contexto escolar en zona postconflicto	Vulnerabilidad	Experiencia docente en riesgo laboral	para aquellos docentes que no pertenecen a la zona postconflicto y no conocen la realidad del contexto	renuncio, yo renuncio, esto no es lo mío, está muy lejos de mi casa, yo no soy capaz con esto" (DD2-REMZ)
			-La frustración es una experiencia docente que resulta de no lograr que la educación sea el proyecto de vida de los estudiantes -La educación para alcanzar profesionalidad y empleabilidad no forma parte del proyecto de vida de los estudiantes en el contexto escolar de la zona postconflicto	"uno en estos territorios se siente realmente frustrado, ya que uno quiere que los estudiantes vean el estudio como una posibilidad para realizar un proyecto de vida, tanto profesional como laboral, que ellos vean la posibilidad de salir adelante" (D3-EECV)
			-El docente se reconoce como parte del ciclo del conflicto, siendo arrastrado por las dinámicas de desplazamiento, aceptación de la presencia de grupos armados y construcción del miedo como relacionamiento social	"en el 2021, por ejemplo, nos tocó salir desplazados, dejar las aulas, las personas de la comunidad dejar sus casas y salir desplazados a la zona urbana precisamente por el conflicto armado. Pienso que, de una u otra manera, toda la comunidad educativa está inmersa en este conflicto, porque el solo hecho de que lleguen a las casas o acá a la misma escuela y por miedo, uno no les puede decir que se vayan, eso es pues como sentirse también partícipe de ese conflicto" (D3-EECV)

		Contexto vulnerable y amenazante	-El docente reconoce el contexto de vulnerabilidad en el cual trabaja -La experiencia docente genera aprendizajes que dan valía a lo personal y social como asunción de lo pedagógico ante la vida dolida de estudiantes y familias	“el contexto más vulnerable donde he trabajado ha sido Ituango. Quizás Ituango me ha dado las mejores experiencias de mi vida, no solamente en la parte profesional, sino en la parte personal...tengo que admitir que en muchas ocasiones lo académico lo debo hacer a un lado y centrarme en lo social y personal de los estudiantes, dado que son sujetos con grandes historias de dolor que indiscutiblemente hay que sanar para poder continuar” (D1-LMMS)
			-La experiencia de vivir en miedo e incertidumbre es común para los docentes y las familias que viven en zona postconflicto	“hay historias, muchas. En cada vereda en la que he trabajado, he escuchado historias desgarradoras. La historia que más me ha impactado fue que, en los días del enfrentamiento, cayó el padre de uno de mis estudiantes... la gente no se atrevía a salir del miedo de que volviera a repetirse la escena” (D2-LYVG)
			-La educación como proceso de desarrollo no es conveniente para los grupos armados que dirigen la zona postconflicto y usan acciones de amedrentamiento contra los docentes, a los fines de que no cumplan su labor -Los docentes se encuentran entre la acción gubernamental que ofrece los cargos docentes en zonas postconflicto y la acción de los grupos armados que intenta impedir su labor	“antes de que llegáramos al territorio, ya estábamos amenazados. E incluso había pasado en el concurso pasado, que nombraron los profesores e inmediatamente los devolvieron. Sin embargo, en la Secretaría de Educación dijeron: 'No, váyanse, preséntense'. Y así sí hicimos, nos presentamos. Y cuando llegamos a las veredas, inmediatamente salió un comunicado porque que nos teníamos que ir” (D2-LYVG)

			-La experiencia de vivir en miedo e incertidumbre es común para los docentes y las familias que viven en zona postconflicto	“todos se fueron, muertos del miedo...hay unos que ni siquiera conocieron la vereda, hay otros que entramos, pero definitivamente por el miedo solo del contexto de la estigmatización de Ituango se fueron” (D2-LYVG)
			-La experiencia docente se autoevalúa como ineficaz al no lograrse que ocurra una actitud de creer en la educación como opción de desarrollo humano posible	“desafortunadamente, aunque he estado 3 años en la sede, considero que no he logrado establecer procesos formativos, dado que considero que el contexto limita mi quehacer como docente. Y ni hablar del acompañamiento familiar, porque logro evidenciar que algunos estudiantes hacen lo que quieren sin restricción alguna. Por otro lado, siento que se dejan deslumbrar por el dinero y dejan de estudiar, se salen pues de la sede educativa para dedicarse a trabajar en lo que resulte” (D3-EECV)

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIÓN

El análisis temático fenomenológico permitió reconocer que, desde las experiencias vividas de los 6 informantes claves de las 3IER seleccionadas de Ituango, el contexto socioeducativo postconflicto contempla el tema políticas y programas educativos, desde su subtema acción estratégica estatal y el tema del contexto escolar en zona postconflicto, desde su subtema vulnerabilidad. Esto indica que si bien existen políticas y programas educativos que son una realidad se reconoce que un enfoque de educación rural y de educación para la paz debe coexistir en este particularizado contexto donde el conflicto armado ha dejado hondas transformaciones en los sujetos y en la vida productiva y cultural. En este sentido, la experiencia vivida muestra una mirada favorecedora para la educación rural, pero no así para la educación para la paz que se adelanta como respuesta al proceso de postconflicto, porque se han tomado concepciones de la ruralidad, sin tomar en consideración, que la especificidad del postconflicto es una particularización más en estos contextos, por lo cual no puede considerarse sólo como un desarrollo rural, sino que debe tratarse el asunto desde una visión de desarrollo humano y productivo.

Además, en cuanto al contexto escolar en zona postconflicto, los lineamientos específicos para el desarrollo rural desde la educación postconflicto no son suficientes, por lo cual su eficacia aún no se logra, porque se está pensando la realidad de la zona postconflicto solo mirando su relación con la ruralidad, sin considerar su especificidad de vulnerabilidad humana, ante cuyo contexto las capacidades de las personas (puntualmente de los docentes) se ven minimizadas y reducidas. Para el Programa de las Naciones Unidas-PNUD (2014) esto contraría el desarrollo humano, porque no permite su sostenibilidad, lo cual es, en definitiva, un fracaso de los principios de la educación rural que fueron declarados por el propio Ministerio de Educación Nacional-MEN (2020 y 2021) cuando asumió que debe lograrse “el desarrollo humano sostenible en el sector, con mirada proactiva y prospectiva” (p. 7), lo cual indica que aún no se toma con prioridad una visión futuro, habida cuenta de que el docente labora en riesgo laboral y el contexto es vulnerable y amenazante.

REFERENCIAS

Barbour, R. (2007). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Morata.

Caracol Radio (mayo 2023). Grupos armados acechan casi diariamente los colegios de Ituango para adoctrinar alumnos. <https://caracol.com.co/2023/05/09/grupos-armados-acechan-casi-diariamente-los-colegios-de-ituango-para-adoctrinar-alumnos/>

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2018). Boletín Regiones y conflicto armado Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico. Centro Nacional de Memoria Histórica

Chaverra, F. (2021). Ituango, la tragedia de una paz desplazada. Revista 100 días. Edición 101. <https://www.revistacienciasinep.com/home/ituango-la-tragedia-de-una-paz-desplazada/>

Cifuentes Gil, R. (2011). Diseño de proyectos de investigación educativa. Noveduc

Comisión Económica Para América Latina-CEPAL (s.f.). Plan Nacional de Desarrollo "Todos por un Nuevo País" de Colombia (2014-2018). <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-nacional-de-desarrollo-todos-por-un-nuevo-pais-de-colombia-2014-2018>

Consejo Nacional de Política Económica y Social- CONPES (2018). Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia. Conpes 3918. CONPES

Cook, T., Reichardt, Ch. (2005) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. (5a Ed.) Morata

De la Rosa, L., Sánchez, F., Trujillo, A. (2023). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. Diversidad académica. 2(2), 96-115. <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/download/20615/15350/n>

Departamento Nacional de Planeación (2018). Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022. Departamento Nacional de Planeación

Departamento Nacional de Planeación (2022). Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 Colombia potencia mundial de la vida. Departamento Nacional de Planeación

Díaz, V. (2005) Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. Revista Iberoamericana, 37(3), 1-18. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1122Diaz.pdf>

El Colombiano (junio 2023). Crisis en Ituango: 100 niños abandonan escuela por disputa entre grupos armados. <https://www.agenciapi.co/noticia/regiones/crisis-en-ituango-100-ninos-abandonan-escuela-por-disputa-entre-grupos-armados>

El Tiempo (julio 2023). Ituango, en medio del fuego de la guerra entre las disidencias y el 'clan del Golfo' <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/crisis-de-seguridad-en-ituango-por-la-guerra-entre-disidencias-y-clan-del-golfo-789035>

Goetz, J., LeCompte, M. (1998). Etnografía y diseño cualitativo. Morata

González Rey, F. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información. McGraw Hill

Infante, A. (2014) El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones Hallazgos, 11 (21), 223-245. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413834074013.pdf>

Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas

Ministerio de Educación (2020). Plan especial de educación rural. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/4301/plan-especial-educacion-rural#:~:text=El%20objetivo%20general%20es%20fortalecer,bajo%20una%20perspectiva%20de%20int,egralidad.>

Ministerio de Educación Nacional-MEN (2021). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Orientaciones%20Ca%CC%81tedra%20de%20paz.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). Una Crisis encubierta: conflictos armados y educación; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2011 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155>

Padrón, J. (2001). La Estructura de los Encuentro Educacional Vol. 22 (2) Mayo - Agosto 2015: 186-201 Procesos de Investigación. Revista Educación y Ciencias Humanas, (17), 1-7. https://www.researchgate.net/profile/Jose-Padron-Guillen/publication/277249442_LA_ESTRUCTURA_DE_LOS_PROCESOS_DE_INVESTIGACION/links/55650b0008ae89e758fd9b24/LA-ESTRUCTURA-DE-LOS-PROCESOS-DE-INVESTIGACION.pdf?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn9

Padrón, J., Camacho, H. (2000) ¿Qué es Investigar? Una Respuesta desde el Enfoque Epistemológico del Racionalismo Crítico. Telos, 2 (2): 314-330. <https://padron.entretemas.com.ve/Padron-Camacho-QueEsInvestigar.pdf>

Palacios, R. (2024). Desarrollo humano y conflicto armado en Colombia: perspectiva comparada entre la región pacífica y la región de Catatumbo. Trabajo de grado en Estudios Políticos y Jurídicos, Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11821/Desarrollo%20humano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez-Guardo, Carlos, Tafur-Cabrera, Jorge, Molina-Padilla, German, & Hernández-Palma, Hugo. (2019). Análisis del Papel del Educador en el Postconflicto. Un Acercamiento desde la Percepción de la Ciudad de Barranquilla, en Colombia. Información tecnológica, 30(4), 199-208. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642019000400199

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019). Objetivo 16: paz, justicia e instituciones sólidas. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-16-peace-justice-and-strong-institutions.html>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2014). Informe de desarrollo humano. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/fr/HDR-2014-Spanish.pdf>

Stake, R.E. (2007). Investigación con estudio de casos (2ª Ed.). Morata

Strauss, A., Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Universidad de Antioquia

Taylor, S., Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos. Paidós

Trujillo L. (2020). El docente como sujeto político para la educación rural en escenarios de paz y postconflicto.

<https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3050/1/Tesis%20final%20Leidy%20Jhona%20Trujillo.pdf>

Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Idea Books.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .