

Para citar este capítulo siguiendo las indicaciones de la séptima edición en español de APA:

Córdoba Moreno, C. C., & Gallego Henao, A. M. (2026). Narrativas docentes de resiliencia y compromiso social en el departamento del Chocó, Colombia. En J. Gutiérrez Avendaño (Dir.), *Educación con sentido: vínculos, sujetos y saberes en transformación* (pp. 98-117). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9786287765290.5>



Capítulo 5.

Narrativas docentes de resiliencia y compromiso social en el departamento del Chocó, Colombia¹

Cristian Camilo Córdoba Moreno*

Adriana María Gallego Henao**

¹ Capítulo de investigación

Texto derivado del proyecto de investigación "Narrativas en torno al quehacer del maestro en zonas de conflicto armado: una posibilidad de resignificar la escuela". Maestría en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Inicio: agosto 12 del 2024 Terminación: diciembre 9 de 2024.

Los autores declaran el uso de las herramientas de IA, Chat GPT y Chat PDF, con el propósito de asistencia para mejorar en todo el texto, algunas ideas en su coherencia y corrección de estilo.

Se utilizaron dos prompts: "necesito que me ayudes revisando y mejorando en la redacción y coherencia el siguiente texto" y "quiero que me ayudes revisando el estilo del siguiente texto, pero conserva mi narrativa". Las sugerencias de las herramientas se adaptaron; de acuerdo con lo anterior, los autores asumen la responsabilidad por el contenido del escrito.

* Arquitecto y Magíster en Educación, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia. Correo electrónico: cristian.cordobamo@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0876-835>

** Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, especialista en Docencia Investigativa Universitaria y en Gestión Educativa. Docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín, Colombia. Correo electrónico: adriana.gallegohe@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>

Introducción

Las experiencias de los docentes que enseñan en zonas afectadas por el conflicto armado en Colombia están profundamente marcadas por el miedo, el abandono y la falta de protección estatal. Sin embargo, también revelan un profundo sentido de responsabilidad social y una búsqueda constante de transformación frente a los desafíos que enfrentan sus estudiantes y comunidades.

En este contexto, el docente desempeña un papel fundamental como agente socializador y generador de significado, lo que contribuye al fortalecimiento del tejido social en entornos donde la supervivencia se ve amenazada por la impunidad y el control ejercido por actores armados (Chávez et al., 2016).

El rol del docente, en estos escenarios, trasciende la enseñanza, ya que se convierte en un puente entre la escuela y la comunidad, así como en un pilar de resiliencia frente a la adversidad. No obstante, esta labor también lo expone a riesgos significativos, pues los docentes, a menudo, se ven afectados por acciones bélicas y presiones psicológicas que buscan desintegrar las comunidades. A pesar de ello, su oficio no solo permite resignificar el acto educativo, sino, también, construir apuestas éticas y políticas orientadas a la transformación social.

En el departamento del Chocó, una región profundamente afectada por el conflicto armado, la incidencia de la violencia ha permeado la práctica docente y la vida escolar. Las escuelas en estas zonas no solo actúan como entornos protectores para los estudiantes, sino que también representan herramientas clave para la promoción de la paz y la reconciliación. Sin embargo, los efectos del conflicto trascienden el ambiente educativo, en la medida en que impactan tanto a los estudiantes como a los docentes, quienes enfrentan traumas emocionales y desafíos cotidianos derivados de la violencia (Agudelo et al., 2022).

El presente capítulo busca rescatar las voces y los relatos de los maestros en el Chocó, explorando cómo han transformado su quehacer frente al conflicto armado. Esta reflexión pretende no solo visibilizar su labor, sino, también, comprender cómo, en medio de las dificultades, han logrado encarnar valores como la tolerancia, el respeto y la convivencia pacífica, hasta contribuir a la construcción de comunidades más justas y resilientes. La pregunta central que guía esta investigación es la siguiente: ¿Cómo se comprende el quehacer del maestro, en el departamento del Chocó, a través de los relatos que dan cuenta del conflicto armado?

De la pregunta de investigación se derivó el objetivo general: comprender los sentidos que adquiere el quehacer de los maestros en el departamento del Chocó, a través de las narraciones que dan cuenta del conflicto armado. Para cumplir este propósito, se definieron tres objetivos específicos: (a) describir las percepciones sobre el conflicto armado que ha afectado las prácticas docentes en el departamento de Chocó; (b) reconocer las diversas formas de violencia presentes en el ámbito escolar y familiar que afectan la labor docente; (c) identificar las estrategias empleadas por los docentes para abordar y resolver los conflictos dentro del aula.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un diseño cualitativo, con un enfoque hermenéutico y una estrategia de investigación basada en el estudio de caso. Según lo describe Niño (2011), esta metodología se centra en el análisis de sucesos, acontecimientos o incidentes que involucran a una persona o a un grupo de personas, lo cual permite una comprensión profunda de las experiencias y contextos específicos. Además, como señala Ceballos (2009), “aunque las versiones de los sucesos sean personales, se estima que las construcciones no son completamente ajenas, sino que se parecen, tienen puntos en común” (p. 416), lo que enriquece el análisis al permitir identificar patrones y conexiones compartidas.

El escenario propicio para la investigación fue el departamento del Chocó, ubicado en la costa pacífica de Colombia, el cual se divide en cinco subregiones: el Darién, Atrato, Pacífico Norte, Pacífico sur y San Juan. A lo largo de estas subregiones, más de 8 000 docentes ejercen su profesión, muchos de ellos bajo amenazas de grupos armados, que generan un ambiente hostil en las comunidades donde su presencia es visible. Según Reales (2024), el departamento enfrenta un déficit de más de 500 docentes, problemática que se ha agravado desde 2017. Una de las principales causas de esta situación es el desplazamiento forzado, que afecta a los maestros, junto con el escaso o nulo interés de muchos docentes en prestar sus servicios en zonas afectadas por el conflicto armado. Esta situación se relaciona con los numerosos problemas de convivencia y la baja calidad educativa que caracterizan al departamento.

Para el estudio, se seleccionaron ocho docentes del departamento del Chocó con, al menos, un año de experiencia en la labor docente. Sin embargo, debido a limitaciones de tiempo y conectividad, solo tres de ellos participaron en el estudio. Con respecto a las consideraciones éticas, al inicio del proyecto se socializó el propósito del estudio con

los docentes y se procedió a firmar el consentimiento informado, en el cual se especificó que la información proporcionada por los participantes sería confidencial y utilizada exclusivamente con fines académicos. Asimismo, se aclaró que podían retirarse del estudio en cualquier momento y que sus identidades serían protegidas, manteniendo en confidencialidad los nombres de los participantes y la particularidad de la información suministrada.

Para la recolección de la información, se aplicaron en total tres entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron consideradas una herramienta útil para obtener datos relevantes de los docentes. Asimismo, se administró un test proyectivo a este mismo grupo, cuyo objetivo era evaluar las respuestas de los docentes ante situaciones de frustración y sus tendencias al enfrentar conflictos interpersonales en situaciones cotidianas (Rosenzweig, 1945). La información recopilada se registró en formato de video y audio, debido a que los encuentros se realizaron de manera virtual. Una vez finalizó el proceso de entrevistas y se aplicó el test, se procedió con la transcripción, depuración y sistematización de los datos obtenidos.

Para el análisis de la información, se construyó una matriz categorial que facilitó la organización y clasificación de los datos, partiendo de las categorías principales hacia las subcategorías. Este proceso permitió identificar los temas más recurrentes y relevantes, así como las ideas más reiteradas surgidas a partir de la recolección de la información. A continuación, se realizó el análisis del fenómeno-sujeto, cruzando los objetivos de la investigación con los relatos de los participantes, los antecedentes encontrados y los aportes teóricos revisados en el marco conceptual. Finalmente, con la información organizada y analizada, se procedió a la redacción de los resultados y la discusión.

Resultados y discusión

Docentes en zonas de conflicto armado, reflejo de compromiso social

Aparte de impartir conocimientos básicos, los docentes comprenden su profesión como una oportunidad para acercarse a las realidades complejas de la sociedad. Están preparados para apoyar a sus estudiantes no solo en el aprendizaje académico, sino, también, en su desarrollo personal y emocional, lo que implica un enfoque compren-

sivo y empático frente a las dificultades que puedan enfrentar en contextos afectados por el conflicto armado (Sánchez, 2019). Lo señalado por Sánchez (2019) se refleja en el testimonio del participante n.º 3: “Yo sí siento responsabilidad porque desde el área donde me desempeño siempre hay una búsqueda de mejorar y transformar realidades”.

Las realidades de los estudiantes, asumidas por el docente como una parte fundamental de su responsabilidad, están en constante transformación y se encuentran profundamente influenciadas por el contexto en el que se desarrollan. Reconocer la importancia del trabajo docente en zonas que exigen altos niveles de compromiso profesional constituye una expresión tangible de su sentido de responsabilidad social. A través de esta labor, el docente no solo analiza el impacto del entorno sobre sus estudiantes y la comunidad, sino que también reflexiona sobre los aspectos positivos y negativos de su experiencia. En este proceso, prioriza lo positivo como eje central de su práctica diaria, lo que fortalece su compromiso educativo y social y refuerza su rol como agente de cambio en contextos adversos.

Los docentes entrevistados logran identificar aspectos positivos, incluso en medio del conflicto, lo que evidencia un profundo compromiso con su comunidad y su rol como educadores. A este respecto, el participante n.º 2 expresó: “Puedo aportar mucho en mi institución educativa, intento dejar atrás esos recuerdos y seguir adelante”, haciendo referencia al desplazamiento forzado que él mismo experimentó. Este tipo de reflexiones no solo denotan resiliencia, sino también, la capacidad de transformar el dolor personal en un motor para la construcción de convivencia y la promoción de procesos formativos en contextos marcados por la violencia.

Sin embargo, esta perspectiva positiva no minimiza los riesgos inherentes a su labor. El participante n.º 1 reflexionó:

Da miedo a veces, pero antes del miedo yo creo que el mundo está así, donde uno se esté se escucha guerra, se escucha inseguridad, se escucha diferentes dificultades y el trabajo en el que uno esté van a haber riesgo[s] y siento que es un riesgo que vale la pena.

Estas palabras subrayan una postura proactiva frente a los desafíos, pero también plantean preguntas críticas sobre el costo personal y emocional que los docentes asumen en estos contextos. ¿Cómo se puede apoyar su labor para que el “riesgo que vale la pena” no se convierta en una carga que desmotive o deshumanice?

Además, en los testimonios se aprecian posturas desafiantes frente a los actores armados, las cuales pueden interpretarse como decisiones éticas y políticas orientadas a proteger los valores fundamentales de la labor docente. Por ejemplo, un docente afirma la importancia de mantenerse firme frente a las amenazas, priorizando la educación como herramienta de resistencia. Estas posturas invitan a reflexionar sobre cómo las instituciones educativas y la sociedad en general pueden acompañar a estos docentes, de modo que su compromiso se traduzca en acciones sostenibles y seguras.

Desde esta perspectiva, resulta crucial no solo reconocer el heroísmo cotidiano de los docentes, sino, también, avanzar en propuestas concretas que fortalezcan sus condiciones laborales, su seguridad y su bienestar emocional. De este modo, la educación en contextos de conflicto puede consolidarse como un espacio transformador y resiliente, capaz de trascender la adversidad. “Yo me paraba firme ahí, yo no les tenía miedo, yo les decía que, si me iban a matar que me maten aquí, con todos mis niños, los que tengo aquí” (Participante n.º 1).

Esta situación tuvo lugar en el aula de clase de este docente e ilustra cómo, a pesar de los riesgos, los docentes toman decisiones valientes. Según Chávez et al. (2016), estos docentes buscan una formación que no solo incluya valores, sino, también, motivación para la superación, a pesar de las limitaciones que enfrentan debido a los hechos traumáticos y a la preocupación por su propia seguridad y la de sus familias.

Docente como sujeto de amenazas

En el departamento del Chocó, la vida cotidiana de muchos docentes se ve profundamente alterada por las amenazas que enfrentan en el ejercicio de su labor. Según Espitia (2018), la inseguridad y la desconfianza hacia el entorno modifican sus prácticas diarias y paralizan tanto su accionar social como pedagógico. Los testimonios de los docentes entrevistados describen vivencias que no solo transforman negativamente sus vidas, sino que también afectan su capacidad para cumplir con el propósito de ser agentes de cambio en sus comunidades.

El desplazamiento forzado emerge como una de las afectaciones más significativas. Este fenómeno no solo interrumpe el compromiso de los docentes con la transformación de sus comunidades, sino que también provoca una ruptura emocional al obligarlos a abandonar territorios donde han dejado huella. Como señala Rose (2017), el desplazamiento trae consigo pérdidas físicas y emocionales, lo que obliga a las personas a reconstruir su identidad en contextos ajenos. El participante n.º 2 relató:

Tuve que salir amenazado del departamento del Chocó y empezar de cero, enfrentando todas las dificultades de vivir y adaptarme a otra ciudad, con todos los cambios que eso implica. A pesar de los temores, siento que puedo aportar mucho en mi institución educativa, intento dejar atrás esos recuerdos y seguir adelante.

Este testimonio evidencia la resiliencia de los docentes, quienes, pese al sufrimiento, encuentran sentido y propósito en su labor. Según Ungar (2013), la resiliencia no se limita a una capacidad individual, sino que depende también de la interacción con recursos sociales y de las oportunidades para reconfigurar la vida. Sin embargo, este proceso no está exento de tensiones, ya que los docentes deben equilibrar el miedo al conflicto con su deseo de contribuir al desarrollo educativo y social. Las amenazas no solo afectan la vida personal de los docentes, sino que también repercuten en su desempeño profesional. El participante n.º 1 destacó:

Sentía mucho temor cuando llegaban los delincuentes y me confrontaban, diciéndome que yo estaba ganando buen dinero. Me amenazaban diciendo que, si no les pagaba cierta cantidad, podría amanecer muerto, que no podía salir a la calle y que, si no les daba lo que pedían, mi vida estaría en peligro.

Estas situaciones generan una constante sensación de inseguridad, obligando a los docentes a implementar estrategias de autoprotección que limitan su capacidad de enseñar con libertad. Como señala Cruz (2019), en estos contextos la práctica educativa se deteriora, al punto de lograr que los docentes adopten posturas rígidas y los estudiantes se convierten en receptores pasivos de conocimientos. Además, las amenazas cambian la percepción del territorio, que deja de ser un espacio de seguridad para convertirse en un escenario adverso.

En algunos casos, los docentes llegan a percibir a ciertos estudiantes como agentes potencialmente amenazantes, lo que refuerza dinámicas de desconfianza en el aula. La participante n.º 3 relató:

Hay rumores, no puedo afirmarlo con certeza, pero sí hay rumores de que eso ocurre. Sin embargo, a uno le toca hacerse de la vista corta y de oído sordo, tratar de ignorarlo y verlo como algo normal para evitar cualquier sospecha o susceptibilidad por parte de los estudiantes. Si trato a un niño de mala manera, esa persona se convierte en un enemigo que me perseguirá toda la vida, y a ellos no les importa la vida del otro.

Estas narrativas exponen la complejidad de enseñar en un entorno donde las amenazas externas moldean las relaciones pedagógicas. Además, la constante tensión emocional afecta profundamente el bienestar de los docentes y su capacidad para desempeñar su labor de manera efectiva. Según Cuervo y Martín (2016), la interconexión entre la vida profesional y personal de los docentes en contextos de violencia puede generar un desgaste emocional significativo, dado que no logran separar su rol como educadores de los riesgos que enfrentan en su vida cotidiana.

Una estrategia comúnmente adoptada por los docentes consiste en limitar su movilidad y participación en actividades sociales para proteger su seguridad. Como expresó la participante n.º 2:

Ya casi no salgo; no voy a Tutunendo ni a Cabio ni a Tadó, que son lugares turísticos, precisamente por el miedo al conflicto armado. En este sentido, uno se siente afectado. Además, para salir con la familia a un parque, aunque muchas personas lo hacen, uno lo piensa dos veces, porque siente que su vida está en peligro.

Estas dinámicas no solo restringen la interacción de los docentes con la comunidad, sino que también limitan su capacidad para generar el cambio social que la educación busca promover. En este contexto, resulta necesario replantear las políticas educativas y de seguridad en zonas de conflicto, con el fin de garantizar que los docentes puedan ejercer su labor en condiciones dignas. Solo mediante un enfoque integral, que combine medidas de protección y apoyo emocional, se podrá fortalecer su resiliencia y maximizar su impacto como agentes de transformación en territorios adversos.

Docente y los efectos psicológicos del conflicto armado

El bienestar emocional de los docentes en zonas de conflicto armado se ha visto profundamente afectado. La impunidad ante los abusos de poder por parte de actores armados no solo impacta su labor pedagógica, sino, también, su salud mental. Los grupos armados convierten en “blancos” de sus acciones bélicas a quienes se atreven a alzar la voz, como los docentes, tal como lo menciona uno de ellos al relatar su experiencia y la vivida por su padre, quien fue vocero de su comunidad: “Mi padre también era vocero, el líder de la comunidad, como decíamos nosotros, los indígenas. Él representaba a nuestra gente y hablaba mucho en su defensa. Sin embargo, su papel como líder no fue bien recibido por grupos armados” (participante n.º 2).

Estas experiencias se ven reflejadas en la presión psicológica que enfrentan los docentes y pueden derivar en una pérdida de esperanza y en la adopción de posturas defensivas como mecanismo de supervivencia, lo que impacta negativamente su capacidad para enseñar y su relación con los estudiantes (Velásquez & García, 2018). Asimismo, se registran comentarios sobre las experiencias negativas que los docentes han vivido a manos de sus agresores, las cuales se reflejan en patrones de conducta presentes en el discurso de los entrevistados, tal como señala el participante n.º 1:

Cuando llegaba a casa me inundaban muchas ideas. Hubo un momento en el que pensé: “No aguanto más, esto es demasiado; me voy a suicidar”. La persecución se vuelve insoportable. Hay tantas cosas que uno vive y prefiero no contar, porque viene del corazón, y al recordar dan miedo, ganas de llorar. Todo lo que uno ha pasado, y lo que sigue pasando en el departamento chocoano indígena.

Pensamientos y narrativas se interiorizan como consecuencia de la violencia a la que están expuestos. Dichos relatos ponen en duda la capacidad de muchos de ellos para manejar sus emociones frente a situaciones frustrantes y resaltan la necesidad de formarse en gestión emocional. Según Suárez (2017), en contextos de conflicto armado, algunos docentes pueden llegar a percibir su situación como insostenible, lo que podría conducir a pensamientos oscuros, incluida la ideación suicida.

Es fundamental entender y humanizar al docente, así como reconocer los problemas y desafíos que el contexto implica. Alzate et al. (2020) resaltan que en la profesión se requiere manejo adecuado de las emociones ante cualquier situación compleja que pueda presentarse. La capacidad de los docentes para gestionar sus propias emociones es fundamental, dado que su bienestar emocional impacta directamente en el ambiente de aprendizaje y en la dinámica del aula.

Autores como Suárez (2017) y Alzate et al. (2020) coinciden en sus conclusiones sobre cómo afrontar las emociones vividas por los docentes en zonas de conflicto armado, destacando que una de las principales recomendaciones es, precisamente, narrar su experiencia docente. Ambos sostienen que, al narrar sus vivencias, los docentes se convierten en una herramienta valiosa para el manejo de las emociones.

La narración de experiencias permite a los docentes reflexionar sobre sus vivencias, emociones y desafíos en el aula, lo que contribuye a una mejor comprensión de sí mismos y de su práctica educativa. Según Suárez (2017), estos procesos de narración

pueden ayudar a los docentes a distanciarse de sus vivencias inmediatas y reflexionar sobre ellas; de esta manera, la narrativa docente se convierte en un mecanismo útil para la comprensión de las emociones en el ambiente educativo.

Vínculos entre escuela, familia y comunidad: retos y oportunidades en contextos de violencia

En la escuela existe una relación fundamental que debe fortalecerse constantemente, en especial, en contextos marcados por el conflicto armado. La interacción entre estudiantes, familias y escuelas debe convertirse en un pilar de resistencia frente a entornos hostiles que afectan a quienes enfrentan desafíos diarios.

Según Ramírez y Londoño (2020), el análisis sobre el conflicto armado en Tumaco destaca el papel central de la familia en la vida de los niños. En algunas comunidades, los padres fomentan que sus hijos trabajen en actividades como la cosecha de coca, lo cual afecta negativamente su asistencia y rendimiento escolar. Esta situación surge de la falta de oportunidades laborales y de las difíciles condiciones sociales del territorio. Estas dinámicas no solo impactan la educación, sino que también alimentan el conflicto armado, lo que genera un círculo vicioso que perjudica a las nuevas generaciones.

Al respecto, López et al. (2021) señalan que, aunque la presencia de los padres en la vida escolar es deseable, en ocasiones puede incrementar la violencia hacia los docentes. Esto se debe a factores como las expectativas, la falta de comunicación, los conflictos de intereses, los modelos de comportamiento, el estrés externo y el desconocimiento del rol docente. Como resultado, los docentes enfrentan agresiones verbales y físicas tanto por parte de los padres como de los estudiantes. Este ambiente laboral hostil impacta profundamente el desempeño docente y dificulta la creación de espacios educativos seguros.

Los docentes entrevistados compartieron experiencias que reflejan estas problemáticas. El participante n.º 1 relató:

En mi último año de trabajo, me sentí victimizado por las críticas constantes de los padres. En una ocasión, intentaron golpearme por detrás con palos mientras hablaba con los niños. Más tarde, vinieron a mi casa a insultarme. Esto sucedió porque era estricto con los estudiantes de 14 a 15 años.

Estos testimonios revelan que, además de la violencia en el aula, los docentes enfrentan agresiones directas por parte de las familias. Ante esta situación, López et al. (2021) recomiendan estrategias de prevención y manejo de conflictos, así como la creación de espacios de diálogo y colaboración entre padres y docentes.

Ante las agresiones de algunos padres, el participante n.º 1 buscó formas creativas de acercarse a ellos y mencionó:

Reunía a los padres de mis estudiantes y les daba algunas recomendaciones sobre cómo resolver problemas. En nuestra cultura indígena, tenemos una bebida tradicional llamada chica, hecha de maíz, que [se] utilizaba como símbolo de unión. Mientras compartíamos la bebida, hablábamos de las dificultades de los niños y buscábamos soluciones juntos.

Este enfoque, basado en la cultura local, permitió al docente construir puentes de comunicación y fomentar una colaboración significativa con las familias. Según Herrera (2010), la cultura puede actuar como un puente entre padres y escuelas, lo que facilita el diálogo y la construcción de relaciones positivas. Al integrar aspectos culturales, como las tradiciones, costumbres y valores de las familias, las escuelas pueden crear un ambiente más inclusivo y cercano. Esta conexión cultural permite que los padres se sientan más representados y comprendidos, lo que fomenta una mayor disposición a involucrarse en la educación de sus hijos.

Otro aspecto identificado en las entrevistas es la falta de preparación de las escuelas para enfrentar la violencia y el conflicto armado, tanto dentro como fuera del aula. El participante n.º 2 señaló: “En los últimos años, hemos evidenciado bullying y extorsión entre estudiantes, incluso niños de 11 años extorsionando a otros. En algunos casos, tuvimos que recurrir a la fiscalía para desacralizarlos”.

Estas problemáticas, a menudo, tienen su origen en las dinámicas familiares conflictivas, como la violencia doméstica o el escaso involucramiento de los padres en la vida de sus hijos, debido a extensas jornadas laborales. A este respecto, el participante n.º 2 refirió: “Muchos padres trabajan hasta 12 horas al día y no pueden estar pendientes de sus hijos, lo que nos ha llevado a implementar estrategias como el aprovechamiento del tiempo libre”.

La violencia social y familiar se refleja en las prácticas cotidianas de los estudiantes, reproduciendo ciclos de conflicto en el aula. Esto plantea un desafío adicional para los docentes, quienes deben actuar como mediadores y promotores de un ambiente

seguro (Cuervo & Martín, 2016). Sin embargo, la intención del docente no es suficiente. Las escuelas deben ser vistas no solo como espacios de enseñanza, sino, también, como entornos para la resolución de conflictos y la creación de vínculos significativos entre la familia y la comunidad educativa.

Quehacer docente ante las violencias en el aula de clase

En el análisis realizado de los testimonios de los docentes, se evidencia cómo las relaciones dentro de la escuela están marcadas por diferentes tipos de violencia. Estas violencias, originadas en las vivencias fuera del aula, se reflejan en el comportamiento de los estudiantes, lo que genera dinámicas complejas que los docentes deben gestionar. El participante n.º 2 dio cuenta de esta realidad de la siguiente manera:

En muchas ocasiones, he visto casos en los que los estudiantes llegaban al aula tristes y nunca querían comentar la razón. Sin embargo, después de una visita domiciliaria y una consulta descubrimos que, en el núcleo familiar de ese niño, sus padres constantemente tenían conflictos, se agredían verbalmente y físicamente, y el niño era testigo de eso. Lo que sucedía es que él replicaba esas conductas con sus compañeritas en el aula. Un día, al preguntarle por qué lo hacía, el niño respondió: “Yo le pego porque soy hombre y ella no se puede defender”.

De acuerdo con lo expuesto, Ramírez y Londoño (2020) explican que, como la escuela es un reflejo de la realidad social y familiar, se convierte en un espacio donde estas violencias se manifiestan y requieren atención y apoyo por parte de los docentes y de la comunidad activa. Es inevitable que el aula de clase no se convierta en un ambiente hostil cuando el contexto social de la comunidad esté marcado por el conflicto armado.

La escuela invita a los docentes a acercarse a sus estudiantes, lo que permite que su voz sea escuchada y contribuye a la resolución de problemas. Esta mediación se evidencia en el testimonio del participante n.º 2, quien refiere lo siguiente:

La verdad, no doy mucha cabida a esos problemas, trato siempre de ser mediador porque sé que la adolescencia es una etapa de transición, un momento de cambios hormonales en los que los estudiantes deben aprender a manejar sus emociones. A veces subo el tono, pero también utilizo palabras suaves para mejorar la situación en el aula. He

tenido momentos en los que algún estudiante me desafía, como dicen, pero trato de apagar esa actitud. Lo abrazo, le pregunto qué pasa y le hago entender que estoy ahí para que él aprenda. Ahí, bajo un poco el tono y continuamos.

El testimonio evidencia una estrategia docente centrada en la mediación y la empatía para manejar conflictos en el aula, especialmente con adolescentes, la cual se concibe como una etapa de transición emocional y hormonal. Cabe resaltar que el docente combina autoridad inicial con un enfoque conciliador, utilizando el lenguaje corporal y verbal para conectar con el estudiante, desactivar actitudes desafiantes y transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje y fortalecimiento del vínculo.

Esta práctica resalta la importancia de las competencias socioemocionales en la labor docente y su impacto en la convivencia escolar, al subrayar la necesidad de incluir formación específica en este ámbito. Al mismo tiempo, pone de relieve el valor de construir relaciones basadas en el respeto y la confianza, lo que no solo mejora el ambiente en el aula, sino que también fomenta en los estudiantes comportamientos más asertivos y reflexivos frente a las tensiones. Al respecto, Barragán (2015) resalta que los docentes, como agentes de cambio, tienen la responsabilidad de crear un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje. No obstante, los docentes también enfrentan situaciones que superan sus habilidades. Como relata el participante n.º 3:

Recuerdo que en alguna discusión con un padre de familia no supe cómo reaccionar. Pensé: “Dios, ¿Qué hago?, me quito, me meto en el medio”. Decidí tomar apuntes de lo sucedido y pasarle el reporte a quien, en ese entonces, era mi orientadora académica, y ya ella sí reportó la situación donde debía hacerlo.

Esto resalta la importancia de reconocer los límites personales y de buscar apoyo dentro de la comunidad escolar para enfrentar problemáticas complejas. Según Monroy et al. (2021), las experiencias vividas por los docentes permiten adaptarse a contextos difíciles mediante la sistematización de relatos, testimonios y la pedagogía de la memoria, lo que fortalece sus capacidades para resolver futuros problemas en el aula.

Ante las violencias en el aula, el docente debe considerar su narrativa como un recurso clave en su propia formación. Estas narrativas no solo enriquecen los procesos de resolución de problemas, sino que también reflejan momentos de aprendizaje y de frustración. Al respecto, el participante n.º 3 detalla cómo se gestionan, en su institución, los conflictos complejos:

En primera instancia, tratamos de resolver el conflicto. Si no se puede, pues vamos donde las orientadoras escolares, ya pedimos la intervención de ellas; luego, se citan a los padres de familia y ya si el tema escala, pues se remite el caso a convivencia escolar. Y en su efecto pues pedimos el apoyo de ellos, ya si el tema pasa a complicaciones mayores se remite a casa de familia. Ahí es donde de pronto nosotros como docentes u orientadores tratamos de hacer los primeros acercamientos, el tema de visitas domiciliarias, buscar la familia inmediata del menor en caso de que sea necesario y en su efecto, pues ya empezamos un tema pedagógico con la familia.

El relato resalta la importancia de la gestión de conflictos escolares, en tanto son los docentes y orientadores quienes deben iniciar la resolución a través de la mediación, escalando el caso hacia los padres de familia y, si es necesario, activando la ruta de la convivencia escolar. Esta estrategia refleja el compromiso docente con el bienestar integral del estudiante, al reconocer la influencia del contexto familiar en el comportamiento escolar. Según Pianta (2013), la calidad de las relaciones entre los docentes y las familias es clave para el desarrollo social y emocional de los estudiantes, lo que resalta la importancia de trabajar de manera conjunta y preventiva. No obstante, este enfoque también evidencia limitaciones del sistema educativo, al subrayar la necesidad de fortalecer los recursos y la formación docente en la gestión de conflictos, así como la colaboración con las familias, para intervenir de manera más eficaz antes de recurrir a instancias externas.

El docente y su formación

Para desarrollar estrategias efectivas en el aula, los docentes necesitan pasar por procesos de concientización y formación que les permitan reflexionar sobre lo que es más adecuado para el proceso educativo. Estos momentos de reflexión ayudan a los educadores a encontrar un nuevo significado en su práctica diaria, constituyendo un proceso continuo de autorreflexión. Este ejercicio no solo enriquece su labor pedagógica, sino que también fortalece su identidad profesional al articular sus experiencias y narrativas personales (Suárez et al., 2018).

Una demostración de esta reflexión individual la proporcionó el participante n.º 2:

A veces me siento inseguro acerca de las decisiones que tomo; sin embargo, hay que avanzar, sea cual sea la elección. Me pregunto constantemente si la clase que doy logra impactar, si genera interés. Reflexiono sobre esto todo el tiempo, pero sigo adelante e intento innovar porque el mundo cambia rápidamente. Siento que los modelos pedagógicos

gicos actuales ya no son adecuados y creo que deberíamos cambiar la forma de conectar a los niños con la academia. Sin embargo, no puedo cuestionar completamente a quienes llevan años implementándolos porque, en algunos años, tal vez yo también enfrente críticas por estos cambios tan rápidos.

Además, los docentes adaptan sus estrategias pedagógicas a partir de sus experiencias y creencias personales. Según González (2019), la experiencia educativa vivida y las vivencias de los docentes configuran un espacio psicoafectivo y cognoscitivo que impacta en su práctica (auto)formativa. Esto significa que sus experiencias previas, así como sus creencias sobre la educación, influyen en cómo perciben su rol y cómo interactúan con los estudiantes, tal como lo menciona el participante n.º 2:

Soy cristiano practicante y aplico ciertos valores en mi enseñanza, no de forma explícita o religiosa, porque eso no sería práctico. Más bien, uso mis principios como una base para conectar con los estudiantes de una manera sutil. No se trata de replicar teorías de expertos, sino de aplicar lo que aprendo de mis valores en la vida diaria.

Estas experiencias contribuyen a construir un saber pedagógico único que combina la práctica y la teoría, muchas veces silenciado por los discursos dominantes en la educación (Suárez, 2017). Además, como señalan Herrera et al. (2022), las experiencias de los docentes en su infancia con sus propios educadores y padres influyen significativamente en su desempeño y vocación. Esto lo demuestra el testimonio del participante n.º 1: “Desde pequeño admiraba a una profesora que nos enseñaba con mucho cariño. Ella nos apoyó en momentos difíciles y soñaba con ser como ella. Hoy, sigo inspirado por su ejemplo, educando con dedicación a los niños”.

La conexión entre la labor docente y la comunidad es esencial, especialmente en zonas afectadas por el conflicto armado, ya que permite reconocer y visibilizar a las víctimas, así como para fomentar la participación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos (Osorio, 2016). En muchos casos, los docentes actúan como mediadores y líderes comunitarios. El participante n.º 1 lo evidencia al mencionar su labor como traductor para una entidad nacional con la que debía comunicarse su comunidad: “Me pedían ser el traductor porque hablo tanto mi lengua indígena como el español. Este rol me permitió servir como un puente entre mi comunidad y otras instituciones”.

Esta interacción evidencia que los docentes no limitan su labor al aula, sino que se convierten en referentes para sus comunidades. Como líderes, desarrollan estrategias para afrontar los retos de su contexto, aprovechando tanto su experiencia profesional

como personal. Massé y Juárez (2015) destacan la relevancia de un liderazgo crítico y reflexivo en la resignificación de la práctica educativa, aspecto que se refleja también en los testimonios de los docentes entrevistados. El participante n.º 3 comentó:

Desde joven fui muy activo en procesos de liderazgo juvenil. A través de foros y proyectos, comencé a formar a otros jóvenes. Durante mis prácticas como docente, noté buenos resultados en mis estudiantes, lo que fortaleció mi interés en la docencia. Hoy veo mi profesión como un vehículo para guiar a las nuevas generaciones en contextos complejos.

La formación docente en zonas de conflicto armado debe ser adaptativa y contextualizada, atendiendo a los desafíos específicos de cada entorno (Agudelo et al., 2022). Esto se refleja en iniciativas que articulan el aprendizaje académico con la realidad social, como lo explica el participante n.º 2:

Nuestro objetivo es llevar el aprendizaje fuera del aula y conectarlo con la comunidad. Por ejemplo, en el proyecto sobre el cuidado del río Atrato, involucramos a los niños en actividades que promueven la conciencia ambiental. También tenemos un proyecto llamado “Hagamos feliz a un emprendedor”, donde los estudiantes visitan a pequeños comerciantes locales y compran sus productos. Esto les permite comprender el esfuerzo detrás del emprendimiento y lo ven como una alternativa viable para su futuro.

Este enfoque demuestra cómo los docentes pueden transformar la educación en un motor de cambio social, desarrollando estrategias inclusivas que respondan a los desafíos cotidianos de sus comunidades.

Conclusiones

Los testimonios recopilados en este estudio evidencian la complejidad y los desafíos inherentes al ejercicio docente en el departamento del Chocó, una región profundamente marcada por el conflicto armado. La labor de los docentes trasciende la enseñanza tradicional, convirtiéndose en un eje transformador que abarca dimensiones emocionales, sociales y comunitarias. Sin embargo, este rol se ve condicionado por amenazas constantes, el desplazamiento forzado y violencia, factores que inciden tanto en sus prácticas pedagógicas como su vida personal y emocional.

En este contexto adverso, los docentes han demostrado una notable capacidad para implementar estrategias de resiliencia que les permiten sostener su labor educativa, incluso en condiciones extremas. Estas estrategias reflejan su compromiso con el bienestar y desarrollo de sus estudiantes, así como con la cohesión social de sus comunidades. No obstante, esta resiliencia no debe considerar una exigencia naturalizada, sino un punto de partida para que las instituciones educativas y gubernamentales garanticen la seguridad, el apoyo emocional y las condiciones necesarias para el ejercicio docente.

Los impactos emocionales derivados de la violencia no solo afectan la salud mental de los educadores, sino que también condicionan las relaciones en el aula. La reproducción de dinámicas familiares conflictivas en el comportamiento de los estudiantes se suma a los retos cotidianos, obligando a los docentes a asumir roles de mediadores y guías emocionales, a menudo sin el respaldo formativo o institucional necesario. A pesar de estas dificultades, los maestros mantienen una perspectiva de compromiso y propósito que les permite encontrar sentido en su labor, evidenciando un profundo entendimiento de la realidad que enfrentan en sus comunidades.

El fortalecimiento de las relaciones entre escuela, familia y comunidad se revela como un factor clave para enfrentar los desafíos en contextos de conflicto. Aunque algunos docentes enfrentan agresiones o la falta de colaboración por parte de las familias, otros han logrado construir vínculos significativos mediante estrategias culturales y pedagógicas adaptadas a las realidades locales. Esto subraya la importancia de diseñar programas educativos que fomenten la participación activa y la cooperación entre todos los actores implicados, reconociendo que la educación puede convertirse en un puente hacia la reconciliación.

Los docentes del Chocó no solo son transmisores de conocimiento, sino también líderes comunitarios que actúan como mediadores entre sus comunidades y las instituciones externas. Este liderazgo se traduce en la implementación de iniciativas que articulan el aprendizaje académico con las realidades sociales, convirtiendo la educación en una herramienta para la transformación social. No obstante, este potencial transformador requiere el respaldo de políticas públicas inclusivas que garanticen no solo la protección de los docentes, sino también su desarrollo profesional continuo y su bienestar emocional.

En síntesis, los testimonios de los docentes evidencian el poder de la educación como herramienta de transformación social en contextos de adversidad. Aunque profundamente afectada por las dinámicas de violencia, la escuela sigue siendo un espacio fundamental para la promoción de valores como la tolerancia, el respeto y la

convivencia pacífica. Reconocer y fortalecer este potencial transformador requiere un compromiso conjunto entre las instituciones educativas, las comunidades y el Estado, garantizando que la labor docente no solo constituya un acto de resistencia, sino también una vía efectiva para construir una sociedad más justa y resiliente.

Referencias

- Agudelo, J. F., Clavijo, S. J., & Vanegas, M. (2022). Cultura escolar en zonas de conflicto armado: del ámbito individual al ámbito colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-12.
- Alzate, G. P., Bedoyas, M. M., Fajardo, A. M., Hoyos, A. P., & Ocampo, E. (2020) Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Eleuthera*, 22(2), 246-265.
- Barragán, D. F. (2015). *El saber práctico, phrónesis: hermenéutica del quehacer del docente*. Universidad de la Salle. <https://doi.org/10.19052/9789588844749>
- Chaves, J. M., Ortiz, G., & Martínez, M. F. (2016). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano. *Plumilla Educativa*, 18(2), 163-188.
- Cruz, E. (2019). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
- Cuervo, E., & San Martín, A. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. *Revista Ibero Americana de Educación*, 72(1), 131-153. <https://rieoei.org/RIE/article/view/33>
- Espitia, K. J. (2018). *Miedos que enmudecen y empoderan. Narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el departamento del Chocó* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio UDIDISTRITAL. <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/49f42048-4b9b-4dc3-8d3a-448f66a5012e/content>
- González, O. E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1).

- Herrera, A., Huijse, E. I., & Maquina, R. (2022). Relación de las experiencias afectivas durante la infancia con el bienestar profesional del docente. *Revista de Filosofía*, 39(100), 292-305. <https://www.aacademica.org/roman.marquina.lujan/17.pdf>
- Herrera, D. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 52(153), 247-274.
- López, B. E., & Echeverri, J. C. (2021). *Narrativas acerca de la práctica docente. Encuentros y desencuentros con la educación en línea en tiempos de pandemia*. Editorial UPB. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/9478>
- Massé, C. E., & Juárez, R. (2015). Hacia una resignificación teórica crítica de la práctica educativa. *Revista de Antropología Experimental*, (15), 201-212. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2636>
- Monroy, J. A., Pineda, J. M., Betancour, H., & Olivera, D. (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. *Encuentros*, 19(2), 74-90. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/2707>
- Niño, V. M. (2011). *Metodología de la investigación diseño y ejecución*. Ediciones de la U. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/Nino-Rojas-Victor-Miguel_Metodologia-de-la-Investigacion_Disenio-y-ejecucion_2011.pdf
- Osorio, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, (26), 179-191.
- Pianta, R. C. (2013). Classroom interactions and the role of teacher-student relationships in the school success of children [Interacciones en el aula y el papel de las relaciones docente-estudiante en el éxito escolar de los niños]. En L. M. M. (Ed.), *Handbook of research on school violence and safety* (pp. 249-263). Taylor & Francis.
- Ramírez, S. R., & Londoño, S. L. (2020). La escuela y el niño como víctima del conflicto armado en Tumaco, Colombia. *Jangwa Pana*, 19(2), 1657-4923. <https://umapp002.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/article/view/3610>
- Sánchez, M. (2019). Ser docente: Inspiración, pasión y perseverancia. *Revista Digital Universitaria*, 20(6).

- Suarez, D. H. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en las escuelas. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53574191/3_Suarez__Documentacion_narrativa-libre.pdf?1497845232=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDocentes_Relatos_de_Experiencia_y_Sabere.pdf&Expir
- Suarez, D. H. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193-209. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500>
- Suarez, D. H., & Metzdorf, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(8), 527–543.
- Reales, Y. P. (6 de abril de 2024). *La crisis educativa en el Chocó: 500 vacantes de docentes sin cubrir*. <https://consonante.org/noticia/la-crisis-educativa-en-el-choco-500-vacantes-de-docentes-sin-cubrir/>
- Rose, G. (2017). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4.ª ed.) [Metodologías visuales: una introducción a la investigación con materiales visuales]. Sage Publications.
- Rosenzweig, S. (1945). The picture-association method and its application in a study of reactions to frustration. *Journal of Personality*, 14(1), 3–23.
- Ungar, M. (2013). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* [La ecología social de la resiliencia: un manual de teoría y práctica]. Springer Science & Business Media.
- Velázquez, J. J., & García, L. C. (2018). *Conflicto armado y educación: mirada prospectiva de la enseñanza de historia de Colombia*. Universidad de la Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/ed8dfba4-ad8e-4adb-b9d3-b97901d1f2af>