



INTEGRACIÓN DEL CARISMA SALESIANO EN EL NIVEL MICROCURRICULAR DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL EN REPÚBLICA DOMINICANA.

Olga Lucia Gamboa Portilla

*Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Venezuela*

olgalucia661@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2317-7963>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26iExtraordinaria%20Nº%201.5089>

p.p. 428 - 439

RESUMEN

Ante un escenario de exclusión estructural que condiciona los procesos educativos, se explora el quehacer docente en las zonas rurales de Arauca bajo las tensiones y oportunidades de los PDET. En este mismo orden de ideas su objetivo general se centra en: Analizar la realidad fenoménica del quehacer docente en las zonas rurales de Saravena, Arauca, considerando las tensiones y oportunidades que surgen bajo el marco de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) en las sedes del Centro Educativo “La Pava” del Municipio de Saravena del Departamento de Arauca. Partiendo del supuesto de que el maestro rural trasciende su labor pedagógica, se le reconoce un rol esencial en la esfera social, cultural y política, influyendo directamente en la cohesión comunitaria, el fortalecimiento de la ciudadanía y la reconstrucción del tejido social. Desde un enfoque cualitativo fundamentado en lo territorial, además, se vincula directamente con el paradigma interpretativo, utilizando el método fenomenológico hermenéutico, específicamente orientado hacia la comprensión de las experiencias vividas de los sujetos en estudio. Los informantes clave fueron cinco (5) docentes que han vivido la experiencia del conflicto armado en ellos están dos (2) hombres y tres (3) mujeres, de igual manera se indica que, como técnicas e instrumentos de recolección de datos se utilizaron: la observación directa y/o participante, entrevista en profundidad, el cuaderno de registros y la guía de entrevista. Se concluye que, los docentes en las escuelas rurales, marcadas por importantes retos estructurales, no solo imparten conocimiento, sino también asumen roles transformadores como facilitadores de procesos de resiliencia y desarrollo comunitario. Es por ello, la importancia de analizar sus vivencias, pero al mismo tiempo de diseñar políticas educativas que valoren y respalden a los maestros rurales garantizarles condiciones dignas su papel transformador en territorios complejos y desafiantes.

Palabras clave: Fenoménica, programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET).

INTEGRATION OF THE SALESIAN CHARISM INTO THE MICROCURRICULAR LEVEL OF TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION IN THE DOMINICAN REPUBLIC

ABSTRACT

In the face of a scenario of structural exclusion that shapes educational processes, the teaching work in the rural areas of Arauca is explored under the tensions and opportunities of the PDET. In this same vein, its general objective focuses on: Analyze the phenomenal reality of teaching activities in the rural areas of Saravena, Arauca, considering the tensions and opportunities that arise within the framework of the Territorial Approach Development Programs (PDET) in the campuses of the “La Pava” Educational Center in the

CITA EN APA:

Gamboa Portilla, O. L. (2026). Realidad fenoménica del quehacer docente en las zonas rurales de Saravena, Arauca. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(Extraordinario 1), 411–422. Recuperado de https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



Municipality of Saravena, Department of Arauca. Assuming that the rural teacher transcends their pedagogical work, they are recognized as playing an essential role in the social, cultural, and political spheres, directly influencing community cohesion, the strengthening of citizenship, and the reconstruction of the social fabric. From a qualitative approach grounded in the territorial context, it is also directly linked to the interpretative paradigm, using the hermeneutic phenomenological method, specifically aimed at understanding the lived experiences of the subjects under study. The key informants were five (5) teachers who have experienced armed conflict, including two (2) men and three (3) women. Likewise, it is noted that the data collection techniques and instruments used were: direct and/or participant observation, in-depth interviews, the record notebook, and the interview guide. It is concluded that teachers in rural schools, marked by significant structural challenges, not only impart knowledge but also take on transformative roles as facilitators of resilience processes and community development. Therefore, it is important to analyze their experiences, while also designing educational policies that value and support rural teachers, ensuring them dignified conditions and recognizing their transformative role in complex and challenging territories.

Keywords: Phenomenics, development programs with a territorial focus (PDET).

RÉALITÉ PHÉNOMÉNALE DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE DANS LES ZONES RURALES DE SARAVENA, ARAUCA, EN CONSIDÉRANT LES TENSIONS ET LES OPPORTUNITÉS QUI ÉMERGENT DANS LE CADRE DES PROGRAMMES DE DÉVELOPPEMENT AVEC APPROCHE TERRITORIALE (PDET)

RÉSUMÉ

Face à un scénario d'exclusion structurelle qui conditionne les processus éducatifs, on explore le travail enseignant dans les zones rurales d'Arauca sous les tensions et les opportunités des PDET. Dans ce même ordre d'idées, son objectif général se concentre sur: Analyser la réalité phénoménologique du travail enseignant dans les zones rurales de Saravena, Arauca, en tenant compte des tensions et des opportunités qui surgissent dans le cadre des Programmes de Développement avec Approche Territoriale (PDET) au sein des établissements du Centre Éducatif "La Pava" de la municipalité de Saravena, dans le département d'Arauca. Partant de l'hypothèse que l'enseignant rural dépasse sa fonction pédagogique, on lui reconnaît un rôle essentiel dans la sphère sociale, culturelle et politique, influençant directement la cohésion communautaire, le renforcement de la citoyenneté et la reconstruction du tissu social. D'un point de vue qualitatif fondé sur le territoire, il se lie également directement au paradigme interprétatif, en utilisant la méthode phénoménologique herméneutique, spécifiquement orientée vers la compréhension des expériences vécues des sujets étudiés. Les informateurs clés étaient cinq (5) enseignants ayant vécu l'expérience du conflit armé, parmi lesquels se trouvent deux (2) hommes et trois (3) femmes. Il est également indiqué que, comme techniques et instruments de collecte de données, ont été utilisés : l'observation directe et/ou participante, l'entretien approfondi, le cahier de notes et le guide d'entretien. Il en ressort que les enseignants des écoles rurales, confrontés à d'importants défis structurels, ne se contentent pas de transmettre des connaissances, mais assument également des rôles transformateurs en tant que facilitateurs de processus de résilience et de développement communautaire. C'est pourquoi il est important d'analyser leurs expériences, mais en même temps de concevoir des politiques éducatives qui valorisent et soutiennent les enseignants ruraux, en leur garantissant des conditions dignes et leur rôle transformateur dans des territoires complexes et difficiles.

Descripteurs : Phénoménique, programmes de développement avec approche territoriale (PDET).

REALIDADE FENOMÊNICA DO FAZER DOCENTE NAS ZONAS RURAIS DE SARAVENA, ARAUCA, CONSIDERANDO AS TENSÕES E OPORTUNIDADES QUE SURGEM SOB O MARCO DOS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO COM ENFOQUE TERRITORIAL (PDET)

RESUMO

Diante de um cenário de exclusão estrutural que condiciona os processos educativos, explora-se a prática docente nas zonas rurais de Arauca sob as tensões e oportunidades dos PDET. Nesse mesmo sentido, seu objetivo geral se concentra em: Analisar a realidade fenomênica do fazer docente nas zonas rurais de Saravena, Arauca, considerando as tensões e oportunidades que surgem no âmbito dos Programas de Desenvolvimento com Enfoque Territorial (PDET) nas unidades do Centro Educativo “La Pava” do Município de Saravena, no Departamento de Arauca. Partindo do pressuposto de que o professor rural transcende sua função pedagógica, reconhece-se seu papel essencial na esfera social, cultural e política, influenciando diretamente a coesão comunitária, o fortalecimento da cidadania e a reconstrução do tecido social. A partir de uma abordagem qualitativa fundamentada no território, além disso, vincula-se diretamente ao paradigma interpretativo, utilizando o método fenomenológico-hermenêutico, especificamente orientado para a compreensão das experiências vividas pelos sujeitos em estudo. Os informantes-chave foram cinco (5) docentes que vivenciaram a experiência do conflito armado, sendo dois (2) homens e três (3) mulheres. Da mesma forma, indica-se que, como técnicas e instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: a observação direta e/ou participante, entrevista em profundidade, caderno de registros e guia de entrevista. Conclui-se que os docentes nas escolas rurais, marcadas por importantes desafios estruturais, não apenas transmitem conhecimento, mas também assumem papéis transformadores como facilitadores de processos de resiliência e desenvolvimento comunitário. É por isso a importância de analisar suas vivências, mas ao mesmo tempo de elaborar políticas educacionais que valorizem e apoiem os professores rurais, garantindo-lhes condições dignas e reconhecendo seu papel transformador em territórios complexos e desafiadores.

Descritores: Fenomênica, programas de desenvolvimento com enfoque territorial (PDET).

Introducción a la realidad del contexto de estudio

“...sí el investigador es capaz de pensar lo que

otros no han pensado: ahí está la novedad”
Ugas Fermín (2013)

Toda realidad educativa es inseparable de su contexto social; en la ruralidad, los procesos pedagógicos están tejidos por las vivencias de sus protagonistas: los docentes y los estudiantes. Este artículo científico parte de la premisa de que lo humano está en constante cambio; por ello, propone un abordaje que reconoce las voces y sentimientos de los actores educativos en Saravena; por lo tanto, más que cifras, busca entender el vínculo humano que permite la construcción de un saber territorial en el marco de los programas de desarrollo actual. En este mismo orden de ideas, se menciona el acuerdo final de paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP en 2016, el cual representó un momento crucial en la historia reciente del país, abriendo una oportunidad única para transformar de manera estructural los

territorios más afectados por el conflicto armado, la pobreza y la exclusión institucional.

Dentro de los compromisos establecidos, según García (2021) atestigua que los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) fueron “diseñados como una estrategia integral orientada a fomentar el desarrollo rural” (p. 2). Esto permite fortalecer la presencia del Estado y consolidar la paz en ciento setenta (170) municipios priorizados, entre ellos Saravena, ubicado en el departamento de Arauca. En este marco, la educación desempeña un rol esencial, no solo como un derecho fundamental, sino también como una herramienta de transformación social y territorial; en particular, el docente rural se posiciona como una figura clave en la reconstrucción del tejido social, en la promoción de una cultura de paz y en el fomento de procesos de participación comunitaria.

Ciertamente, su labor va más allá del ámbito escolar, ejerciendo funciones diversas como mediador cultural, líder local, orientador psicosocial y gestor institucional, en contextos caracterizados por precariedad, aislamiento y la persistencia de dinámicas de violencia; pese a los

avances, la implementación de los PDET, donde han enfrentado numerosos retos, especialmente en su integración con el sector educativo; sin embargo, las carencias en infraestructura, formación docente, condiciones laborales y relevancia curricular evidencian la necesidad de replantear el papel de la escuela rural y del maestro como agentes activos de transformación territorial.

Con relación a ello, Valencia y Restrepo (2020), subrayan que, los programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET) se convirtieron en “instrumentos de gestión y planeación participativa del desarrollo, con ellos se ha buscado articular diversos proyectos de inversión social con la paz, de modo que se consiga, en el mediano y largo plazo, cerrar la brecha de desigualdad existente entre el campo y la ciudad. (p. 1). Sin duda alguna, estos programas de desarrollo con enfoque territorial (PDET), fueron diseñados como herramientas participativas orientadas a generar transformaciones estructurales en los aspectos social, político, económico, cultural y, de forma transversal, educativo en las regiones priorizadas.

Su objetivo principal según lo estipulado en el Decreto Ley 893 de (2017) “sentar las bases para la construcción de una paz estable y duradera, superar las condiciones que prolongaron el conflicto armado y garantizar su no repetición.” (p. 23). Desde una perspectiva educativa, los PDET se conciben como mecanismos que integran la participación comunitaria con procesos formativos enfocados en fortalecer una ciudadanía crítica; esto se alinea con los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), quien resaltó la educación como una práctica de libertad y un motor para la transformación social.

En este marco, el sistema educativo rural enfrenta profundas barreras estructurales que dificultan su capacidad de contribuir eficazmente a los procesos de cambio social, especialmente en regiones históricamente afectadas por el conflicto armado; allí, la ruralidad en Colombia según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022). Aseguran que, “ha estado sistemáticamente excluida de los procesos de planificación estatal, lo que ha generado una considerable brecha en términos de acceso, calidad y relevancia educativa” (p. 33). En este contexto, los docentes rurales desempeñan un papel crucial, no solo como

formadores de conocimiento, sino también como agentes clave en la reconstrucción del tejido social, la promoción de una ciudadanía democrática, la preservación de la memoria histórica y el fortalecimiento de la identidad territorial.

Desde una perspectiva crítica, la labor docente trasciende la enseñanza técnica para convertirse en un motor de transformación social, capaz de reconstruir la conciencia colectiva y fomentar procesos de emancipación en comunidades históricamente golpeadas por la violencia. Sin embargo, este rol se enfrenta a una realidad hostil: el aislamiento geográfico, la precariedad en la infraestructura, la inseguridad persistente y la desarticulación de las políticas públicas en el territorio. En respuesta a estas brechas estructurales, el Estado colombiano ha implementado los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) como la principal apuesta para integrar la educación rural en la construcción de una paz territorial sólida.

La relación con el plan de desarrollo territorial se refleja de forma destacada en el ámbito educativo, especialmente en la labor docente, dado que los maestros son actores claves para implementar políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de la educación. En este marco, resulta fundamental analizar con detalle las estrategias, objetivos, acciones y recursos que los docentes han diseñado e implementado para afrontar las nuevas demandas del proceso educativo; estas exigencias emergen en contextos caracterizados por su complejidad y diversidad, influenciados por factores sociales, culturales, económicos y tecnológicos que impactan directamente sobre toda la comunidad educativa.

Es por ello que, debe alinearse con lo dispuesto en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y en los lineamientos educativos planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) para las zonas rurales; sin duda, este compromiso requiere más que habilidades técnico-pedagógicas; implica también una responsabilidad ética y política orientada a transformar el territorio en un espacio de construcción colectiva. A pesar de su relevancia estratégica en la implementación de los (PDET), existe poca investigación académica que aborde de manera crítica y contextualizada el papel de los

docentes rurales en la dinamización del desarrollo con enfoque territorial.

Es necesario explorar cómo su trabajo se integra o encuentra obstáculos dentro de los programas diseñados para transformar sus contextos; asimismo, hay un conocimiento limitado sobre cómo estos educadores perciben su rol en el escenario del post acuerdo, así como sobre sus propuestas, resistencias y adaptaciones frente a las directrices planteadas por los PDET. Igualmente, abordar elementos como el docente, el estudiante, las prácticas educativas, las condiciones socioeconómicas del contexto y las habilidades de la comunidad con relación al proceso de paz.

Este enfoque facilita comprender cómo no solo los docentes, sino toda la comunidad educativa, han tenido que reinventarse para sostener los procesos académicos y formativos de los estudiantes en contextos de transición hacia la paz; en particular, resulta relevante explorar cómo los maestros colombianos han modificado sus prácticas pedagógicas durante el proceso de paz, identificar los aprendizajes más destacados, los retos principales que han enfrentado, las transformaciones logradas y la manera en que relatan sus experiencias profesionales en estos escenarios, por lo que es preciso resaltar que, el municipio de Saravena, se ha caracterizado por dinámicas complejas de violencia, organización comunitaria y presencia intermitente del Estado.

Todo esto, constituye un caso emblemático para analizar la relación entre el ejercicio docente rural y la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Estudiar esta articulación permite comprender las múltiples tensiones, oportunidades y desafíos que enfrentan los educadores en contextos de posconflicto, así como los márgenes de acción que tienen para incidir en la transformación de sus territorios. Este análisis no solo visibiliza el papel estratégico del magisterio rural en procesos de reconstrucción social, sino que también aporta elementos fundamentales para fortalecer su contribución a un desarrollo territorial más equitativo, sostenible y con enfoque de paz. Es por ello, que, el artículo busca: Analizar la realidad fenoménica del quehacer docente en las zonas rurales de Saravena, Arauca, considerando las tensiones y oportunidades que surgen bajo el marco de los Programas de Desarrollo con Enfoque

Territorial (PDET) en las sedes del Centro Educativo “La Pava” del Municipio de Saravena del Departamento de Arauca.

Su relevancia radica en que las vivencias de los docentes rurales en el posconflicto están aún en construcción; donde sus relatos evidencian tanto su creatividad y resiliencia como las profundas brechas existentes entre las zonas rurales y urbanas o entre lo público y lo privado; en efecto, el artículo, no solo documenta estas realidades, sino que también cuestiona, propone y contribuye a una transformación educativa en los territorios (PDET). Todo ello en alineación con las metas del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026, “Colombia, potencia mundial de la vida”, que establece la educación como un pilar fundamental para alcanzar la equidad y un desarrollo integral sostenible en el país.

Contexto Teórico

“El acto de conocer involucra la secuencia: conocer, pensar, reflexionar”

Ugas Fermín (2016)

Estos argumentos teóricos conforman el corazón del trabajo de investigación, conocido también como el conjunto de conceptos y proposiciones que componen un punto de vista o enfoque determinado, dirigido a explicar el fenómeno o problema planteado, tal como lo definen Palella y Couso (2017) “Constituyen un conjunto de conceptos y proposiciones que componen un punto de vista o enfoque determinado, dirigido a explicar el fenómeno o problema planteado” (p. 27) Es decir, las bases teóricas guiarán todo el proceso, esperando generar un conocimiento válido y generalizable, con la posibilidad de construir una teoría a un nuevo nivel del proceso investigativo.

Rol del docente rural

Para Fernández (2021) abordar la educación rural representa un “reencuentro consigo mismo como campesino y docente. En la condición de nativo de una comunidad rural, se reconoce al docente como referente significativo en la construcción de la sociedad. No obstante, con el devenir del tiempo este ideal se desfiguró por la presencia de una praxis docente descontextualizada

y descontextualizadora” (p. 1). Esta cita, expone una reflexión entre la identidad y la práctica: mientras que el docente rural, por su origen campesino, posee un potencial único como referente social y articulador del territorio, el sistema educativo ha terminado por imponer una enseñanza ajena a esa realidad.

Por otra parte, García (2021) asegura que el docente rural “trasciende su rol como mero transmisor de conocimiento y asume un papel social y político clave, representando la presencia del Estado al llevar sus lineamientos al ámbito educativo” (p. 2). Respetando las ideas del autor, es importante acotar que el docente además, fomenta la cohesión comunitaria, promoviendo la colaboración de todos los actores hacia el logro de un bien común, y se convierte en un referente ético en territorios que históricamente han sufrido marginación; esta realidad se refleja en las difíciles condiciones laborales de los maestros rurales, enfrentándose a una serie de desafíos que abarcan desde la falta de actualización en estrategias pedagógicas hasta la precariedad de los espacios educativos, agravados por la intermitencia en las acciones gubernamentales.

No obstante, más allá de las carencias materiales que afectan a la ruralidad, en palabras de Mauris (2022) la deuda más profunda radica en el ámbito simbólico, “donde lo humano se define, se construye y se reinventa constantemente, estos docentes poseen un rol esencialmente pedagógico, llevado al ámbito social, comunitario y con el agregado político, todo esto integrado en su hacer educativo” (p. 10). Al analizar los aspectos en los que se desempeña el docente, encontramos el ámbito pedagógico, donde el maestro rural se enfrenta al reto de enseñar en un contexto de aislamiento, recursos limitados y una gran diversidad cultural.

Además del desafío educativo, el maestro rural desempeña un papel clave en el ámbito social y comunitario; en numerosas regiones, especialmente aquellas priorizadas por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), el docente no solo ejerce como educador, sino que también actúa como orientador, mediador cultural y líder dentro de la comunidad. Para muchas familias, su presencia en la escuela representa el principal nexo con el Estado y con iniciativas de desarrollo local, por lo tanto, su labor

trasciende los límites del aula: contribuye a la construcción del tejido social, apoya actividades organizativas y fomenta espacios de diálogo en comunidades afectadas por la violencia, el abandono institucional y la desigualdad; en este contexto, el docente rural se erige como un agente de paz y transformación territorial, alineado con los principios de la educación como herramienta esencial para el cambio social.

Las prácticas pedagógicas en los territorios PDET: origen, objetivos y lineamientos

Los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) surgen como el pilar fundamental del Acuerdo de Paz de 2016 para saldar la deuda histórica con el campo colombiano; su objetivo, respaldado legalmente por el Decreto Ley 893 de (2017), es transformar las condiciones de vida en las 16 subregiones más golpeadas por la violencia y la pobreza, como es el caso de Saravena, en Arauca. Como plantean Anzano, Vázquez, y Liesa (2022) en sus estudios sobre la invisibilidad de la escuela rural en la formación de maestros, “el éxito de estas intervenciones depende de reconocer que el desarrollo no se impone desde afuera, sino que se construye mediante el fortalecimiento de las instituciones locales y la gestión colectiva de los recursos” (p. 7). Para que esta transformación sea real, los PDET se basan en principios de participación comunitaria y equidad.

Esto implica que las soluciones no son recetas únicas, sino que nacen del diálogo con líderes sociales, pueblos indígenas y jóvenes a través de los Planes de Acción para la Transformación Regional (PATR). Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) señala que el “capital social y cultural de una comunidad es lo que realmente permite que las políticas públicas echen raíces” (p. 12). Ciertamente, en Saravena, este enfoque territorial busca que la planeación sea inclusiva, garantizando que el desarrollo no deje a nadie atrás y respete la identidad de quienes habitan el territorio.

Sin embargo, la implementación de estos programas ha enfrentado retos críticos, como una gestión estatal lenta y una visión excesivamente técnica; pues a menudo, el Estado ve al territorio

solo como un inventario de carencias materiales (vías o servicios), ignorando que el desarrollo es también un proceso humano y pedagógico; es por ello, necesario dejar de ver al PDET solo como una lista de obras y empezar a entenderlo como un espacio para potenciar la cultura y la política local. En este contexto, la educación y la labor del maestro rural se vuelven el motor esencial de la transformación territorial.

No se puede hablar de un cambio estructural en Saravena sin fortalecer la escuela como el centro de la cohesión social y la reconciliación; por lo tanto, es fundamental que las políticas de paz trasciendan lo instrumental y reconozcan la acción pedagógica como la herramienta principal para que las comunidades rurales autogestionen su futuro. Así, el docente rural deja de ser un simple funcionario para convertirse en el arquitecto de una paz estable, sostenible y profundamente arraigada en su tierra.

Prácticas pedagógicas en contextos PDET

Las prácticas pedagógicas en los territorios PDET superan la simple transmisión de conocimientos para convertirse en actos de resistencia y adaptación cultural; en lugar de copiar modelos urbanos que ignoran la realidad del campo, los docentes rurales crean estrategias propias que responden a desafíos como las aulas multigrado y la escasez de recursos. Como señala López (2022). Una frase tomada de Freire (1970), “esta labor debe basarse en una educación liberadora y dialogante, donde el maestro reconoce al estudiante como un sujeto con saberes valiosos, transformando el aula en un refugio de sanación y memoria histórica frente a las huellas del conflicto” (p. 25). En estos escenarios, la innovación pedagógica no es un lujo, sino una respuesta creativa ante la falta de conectividad y herramientas tecnológicas.

En este mismo orden de ideas, se logra observar en cada espacio educativo, que, los educadores transforman el entorno natural y las tradiciones comunitarias en recursos didácticos vivos, logrando que el aprendizaje tenga un sentido real para el proyecto de vida de los jóvenes; por eso, esta capacidad de invención, que a menudo pasa desapercibida para el sistema centralizado, dignifica la profesión docente y posiciona al

maestro como un líder capaz de gestionar el conocimiento incluso en medio de la precariedad. Finalmente, el quehacer docente en zonas rurales se consolida como un enfoque situado que fortalece la identidad y el sentido de pertenencia al territorio. Según De la Vega, (2020). la investigación y la acción deben partir de la realidad local para generar una transformación social verdadera; así, la escuela se convierte en el eje articulador de la cohesión comunitaria.

Es relevante mencionar que, al integrar la riqueza étnica y cultural de la región en el currículo, la educación deja de ser un instrumento administrativo y se transforma en un motor político y ético que garantiza el derecho a soñar con un futuro de paz en el campo; en este sentido, resulta crucial que el Estado identifique, dé visibilidad y fortalezca las diversas formas de innovación pedagógica que surgen desde los contextos rurales. En lugar de imponer modelos homogéneos o métricas estandarizadas de calidad, las políticas públicas deberían orientarse hacia criterios que valoren la pertinencia territorial, la interculturalidad y la autonomía pedagógica. Reconocer las prácticas y conocimientos de los docentes rurales no solo significa dignificar su labor profesional, sino también avanzar hacia una justicia educativa que considere las diversas realidades del país. Integrar estas prácticas en el diseño curricular, la formación docente y los sistemas de evaluación representa un paso indispensable para construir una educación que sea verdaderamente inclusiva, transformadora y alineada con los principios del acuerdo de paz y el enfoque territorial de los PDET.

Condiciones laborales y contextuales

Las condiciones laborales de los docentes en la ruralidad colombiana son un fiel reflejo de las brechas estructurales que dividen al país; el magisterio rural enfrenta una realidad marcada por infraestructuras deficientes, aislamiento geográfico y una inversión pública que no alcanza a cubrir las necesidades básicas de transporte y conectividad. Según Trujillo (2020) este escenario de desprotección estatal en regiones como Arauca genera en los educadores sentimientos de frustración y temor, “pues deben gestionar la enseñanza en contextos de inseguridad donde la

presencia institucional es casi nula. Así, la labor docente deja de ser una práctica meramente académica para transformarse en un ejercicio de resistencia emocional y física” (p. 15). En este contexto tan amplia, históricamente, el maestro rural ha ocupado un lugar de alta vulnerabilidad en el marco del conflicto armado.

En efecto, al ser, en muchas ocasiones, los únicos representantes del Estado en zonas marginadas, los docentes quedan expuestos a dinámicas de control territorial por parte de grupos al margen de la ley. El Centro Nacional de Memoria Histórica (2014) ha documentado cómo esta exposición se traduce en amenazas, estigmatización y desplazamientos, convirtiendo al profesor en una víctima directa de la guerra. Esta situación evidencia que, a pesar de los discursos oficiales, las políticas de protección siguen siendo insuficientes para garantizar la vida y la dignidad de quienes sostienen el sistema educativo en la periferia.

A pesar de que el Acuerdo de Paz de (2016) prometió una reforma rural integral, la implementación de garantías para la educación ha sido lenta y fragmentada; pero, evidentemente, la persistente falta de seguridad y de incentivos laborales demuestra un cumplimiento parcial de los compromisos adquiridos, lo que pone en riesgo la consolidación de la paz en territorios estratégicos. Como sostiene Rodríguez (2024) “la justicia social es imposible sin una justicia cognitiva que valore los saberes locales” (p. 43) Esta cita pide discernimiento profundo en el contexto educativo, sin embargo, la estandarización de políticas educativas urbanas sigue ignorando la realidad del campo, perpetuando un modelo que violenta la autonomía y la estabilidad de los proyectos educativos rurales.

Para transformar esta realidad, es imperativo que el Estado trascienda el enfoque tecnocrático y reconozca al docente como un actor político clave en la reconstrucción del tejido social; es preciso mencionar que, la educación en zonas PDET no puede seguir dependiendo exclusivamente de la resiliencia y creatividad individual de los maestros para compensar las carencias del sistema. Se requiere una inversión estructural que integre seguridad, bienestar mental y acompañamiento pedagógico situado. Solo mediante una política pública robusta y participativa será posible que la

escuela rural deje de ser un espacio de supervivencia para convertirse en el verdadero motor de desarrollo y reconciliación que el país necesita.

Contribución al desarrollo territorial

La educación en las zonas rurales no es un fin en sí mismo, sino el motor principal para transformar el territorio. En los municipios PDET, los docentes asumen un rol que va mucho más allá de las aulas: son formadores de ciudadanía y guardianes de la memoria colectiva. Como señala Gutiérrez (2025) “la escuela es una pieza clave del entramado social y político, lo que exige que el proceso educativo interactúe constantemente con la historia y la cultura local para responder a las necesidades reales de la comunidad y fortalecer el tejido social” (p. 45). Este rol político y social convierte al maestro en un agente determinante de cambio que recupera saberes ancestrales y refuerza la identidad del campo.

En este sentido al integrar proyectos pedagógicos con el desarrollo comunitario y la sostenibilidad, la escuela deja de ser un edificio aislado para transformarse en un espacio donde se construye equidad y resiliencia; en conveniente mencionar, que, la labor docente se alinea con los principios de desarrollo integral, permitiendo que las comunidades rurales autogestionen su futuro en sintonía con su entorno natural y cultural. Sin embargo, este compromiso implica enfrentar graves riesgos debido a la fragilidad institucional y la violencia persistente. Para que la educación sea un verdadero motor de transformación, es necesario entender la diferencia entre la paz negativa (ausencia de guerra) y la paz positiva.

Según Arciniegas (2025) “la paz positiva requiere generar condiciones de justicia estructural y equidad” (p. 11). Por ello, el docente rural no solo evita el conflicto, sino que trabaja activamente para sembrar valores de derechos humanos y convivencia que permitan sanar las heridas del pasado. Para materializar esta visión, la educación debe ser entendida como un acto de libertad y diálogo. Siguiendo el pensamiento de Freire (1983), la enseñanza en contextos de vulnerabilidad debe basarse en el reconocimiento del otro como un sujeto con voz propia, transformando la relación pedagógica en un

proceso colaborativo. Así, la educación para la paz en áreas rurales trasciende lo didáctico para convertirse en una estrategia política y social que busca una liberación real de las comunidades históricamente excluidas.

En conclusión, fortalecer la formación docente en competencias para la paz y crear espacios de diálogo comunitario son tareas urgentes para el Estado: sin duda, la educación rural en territorios como Saravena solo será transformadora si cuenta con políticas públicas que protejan al maestro y valoren su papel como líder de la reconciliación; por ello, mediante este enfoque integral será posible consolidar una paz territorial que sea sostenible, inclusiva y profundamente arraigada en la realidad de quienes habitan el campo colombiano.

Contexto Metodológico

Es importante resaltar que, la indagación se entorna en una investigación cualitativa, la cual es vista como un proceso en donde se obtienen hallazgos con información sobre la vida de las personas, experiencias vividas, comportamientos, emociones y sentimientos, así como también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales con sus relaciones e interacciones y en palabras de Rojas de Escalona (2010) la define como la que se “orienta, hacia la construcción de conocimientos acerca de la realidad social y cultural, a partir de la descripción e interpretación de las perspectivas de los sujetos involucrados” (p. 57). Esta postura implica asumir un carácter dialógico en las creencias, mentalidades, mitos, prejuicios y los sentimientos, todos los cuales son aceptados como elementos de análisis para producir conocimientos sobre la realidad humana.

Es importante resaltar que, la investigación realizada se apoyó en el Paradigma interpretativo, que en palabras de Galeano Marín (2021) quien sostiene que la intención final de este paradigma es “entender los actos, comportamientos y pensamientos de las personas” (p. 42). Este paradigma, brinda lucidez y orienta el camino a seguir, , sin duda alguna, este paradigma interpretativo tiene como bitácora percibir la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta. En cuanto al método

utilizado fue el Hermenéutico, el cual busca la interpretación de la información que se obtiene de los informantes clave.

Es preciso citar a Duarte y Parra (2015) quienes lo conceptualizan como “uno de los métodos base de la investigación cualitativa, de obligatoria aplicación en la interpretación de todo fenómeno social” (p.186) En otras palabras, trata de observar el fenómeno y buscarle el significado. Según Martínez (2016) la hermenéutica se convierte en un método de sistematización de procedimientos formales, en la ciencia de la correcta interpretación y comprensión. En cuanto a los informantes clave fueron cinco (5) docentes que han vivido la experiencia del conflicto armado en ellos están dos (2) hombres y tres (3) mujeres, de igual manera se indica que, como técnicas e instrumentos de recolección de datos se utilizaron: la observación directa y/o participante, entrevista en profundidad, el cuaderno de registros y la guía de entrevista.

Para una mayor comprensión se realizó el proceso hermenéutico de triangulación el cual sirvió para mostrar el testimonio de cada uno de los actores sociales como informantes clave de la investigación. En cuanto a la teorización, según Martínez (ob. cit.) Consiste en intentar la integración de un todo coherente y lógico de los resultados de la investigación, con el aporte de los autores que sirvieron de referentes teóricos.

Hallazgos por compartir

*El conocimiento se concibe por la acción de los sentidos
y las experiencias de la vida”
Ugas Fermín (2016)*

Los hallazgos de esta investigación la cual busca analizar la realidad fenoménica del quehacer docente en las zonas rurales de Saravena, Arauca, considerando las tensiones y oportunidades que surgen bajo el marco de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) en las sedes del Centro Educativo “La Pava” del Municipio de Saravena del Departamento de Arauca; revelan que la identidad del docente rural se construye a través de una pedagogía del arraigo, siendo un enfoque educativo diseñado específicamente para los contextos rurales, cuyo

objetivo principal es fortalecer el vínculo afectivo, cultural y productivo entre el estudiante y su territorio, donde el maestro deja de ser un simple ejecutor de currículos para convertirse en un líder social y mediador de conflictos.

En este mismo contexto, se evidencia que, ante la precariedad institucional y la intermitencia de los programas estatales, los docentes desarrollan una inteligencia emocional resiliente que les permite transformar el aula en un refugio de paz. Esta subjetividad política es lo que sostiene el sistema educativo en zonas de postconflicto, demostrando que la verdadera innovación en los territorios PDET no proviene de la tecnología, sino de la capacidad del maestro para adaptar el saber a las urgencias de su comunidad.

Por otro lado, se identifica una desconexión crítica entre las políticas de desarrollo estandarizadas y la realidad vivida en la escuela rural; mientras los marcos normativos proponen metas de calidad técnica, los hallazgos muestran que el éxito educativo en el territorio depende de prácticas emancipadoras y del acompañamiento pedagógico situado que reconozca la memoria histórica local; cabe agregar, que el docente de Saravena, al enfrentar la invisibilidad de su formación y la inseguridad del entorno, reafirma su labor como un acto de resistencia simbólica. En conclusión, la transformación de la ruralidad colombiana solo será posible si se dignifica la figura del maestro como el eje articulador del tejido social y el desarrollo sostenible.

Consideraciones de cierre

“Crear es pensar y proponer algo nuevo”
Ugas Fermín (2013)

Es fundamental aclarar que la identidad del docente en zonas PDET como Saravena no es solo profesional, sino profundamente política; allí, el maestro no se limita a dictar clases; se convierte en un referente de paz y en el rostro del Estado donde este ha sido ausente. Su labor es un ejercicio de resistencia y liderazgo social, pues utiliza su inteligencia emocional para transformar el dolor del conflicto en esperanza, creando en la escuela un

espacio de protección y sanación para la comunidad. Por lo tanto, se puede decir, que ser docente rural es mucho más que tener un empleo; es una forma de vida que consiste en construir comunidad y darle sentido al territorio. Esta visión del Ser significa que el maestro se reconoce como una parte vital de un tejido social donde el cuidado, la empatía y el compromiso no son tareas extra, sino el corazón mismo de su labor diaria.

En segundo lugar, la investigación demuestra que la pedagogía del arraigo es la respuesta más efectiva frente a la crisis; mientras el sistema educativo centralizado suele imponer contenidos ajenos a la vida del campo, los docentes rurales reinventan su práctica utilizando el entorno y los saberes locales como herramientas de enseñanza; en esencia, su práctica es un acto de amor y respeto por la vida en el campo. Este enfoque no solo evita la deserción, sino que fortalece el sentido de pertenencia de los jóvenes, permitiéndoles imaginar un futuro digno y productivo dentro de sus propios territorios.

Asimismo, es evidente que existe una deuda urgente en cuanto a las condiciones de seguridad y bienestar de los educadores; la persistente precariedad en infraestructura y la falta de garantías frente al orden público en Arauca amenazan la continuidad de los procesos educativos. No basta con diseñar programas de desarrollo desde los escritorios en Bogotá; es necesario que el Estado garantice un acompañamiento pedagógico situado y condiciones laborales dignas que reconozcan la vulnerabilidad específica del maestro que trabaja en el corazón del postconflicto.

Finalmente, el futuro de la educación rural en Colombia depende de reconocer al docente como un sujeto epistémico, es decir, como alguien que produce conocimiento válido desde su experiencia; tomando en consideración que la verdadera transformación territorial que buscan los PDET solo se logrará cuando se escuchen las narrativas docentes y se integren sus prácticas emancipadoras en las políticas públicas; es por ello, que hay que luchar por la educación rural, apostar por una paz que sea sostenible, humana y profundamente arraigada en la realidad de cada territorio..

REFERENCIAS

- Castro Ríos, J. (2022). Acompañamiento salesiano y construcción de comunidad educativa. Editorial Salesiana.
- Castro Ríos, M. (2022). Acompañamiento educativo salesiano y construcción de sentido en jóvenes. Editorial Universitaria Salesiana.
- Chávez, P. (2012). El educador salesiano como guía y testigo. Roma: Editrice SDB.
- Chávez, P. (2012). El educador salesiano como guía y testigo: Itinerarios de acompañamiento en Europa. Salesianos de Don Bosco.
- Herrán Gómez, A., & Llanos Erazo, M. (2019). Pedagogía salesiana y acompañamiento integral. Quito: UPS.
- Herrán Gómez, C., & Llanos Erazo, M. (2019). Pedagogía del corazón y acompañamiento en contextos educativos salesianos. Universidad Politécnica Salesiana.
- MINERD. (2023). Marco de cualificaciones y lineamientos para la educación técnico-profesional en República Dominicana. Ministerio de Educación.
- MINERD. (2023). Política de educación técnico profesional en la República Dominicana. Ministerio de Educación de la República Dominicana.
- Núñez Moreno, J. (2021). El sistema preventivo en contextos de vulnerabilidad juvenil. *Revista Salesiana de Educación*, 45(2), 55–72.
- Núñez Moreno, J. (2021). El sistema preventivo salesiano y la formación integral de jóvenes vulnerables. Editorial Universitaria Salesiana.
- UNESCO. (2015). Educación técnico profesional y empleabilidad juvenil en América Latina y el Caribe. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2015). Educación técnico-profesional en el Caribe: desafíos y oportunidades. UNESCO.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2020). Lineamientos para la integración del carisma salesiano en el currículo técnico. UPS Editorial.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2020). Lineamientos para la integración del carisma salesiano en el currículo técnico. Quito: UPS.
- Vecchi, J. (2009). La formación integral en la tradición salesiana. Roma: Editrice SDB.
- Vecchi, J. E. (2009). La formación salesiana hoy: Criterios y perspectivas. SDB.

Vojtáš, J. (2020). *Pedagogía del corazón: fundamentos y prácticas del acompañamiento salesiano*. Roma: LAS.

Vojtáš, P. (2020). *Salesian accompaniment: Identity, spirituality, and educational practice*. Don Bosco Publications.