

Jiménez Narváez, M. M., Mojica Vélez, C. G., Villegas Otalvaro, A. M., & Ospina Berrio, K. M. (2026, mayo-agosto). Trayectorias de docentes rurales en municipios del departamento de Antioquia: Desafíos de la profesionalidad docente en el contexto rural. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (78), 125-161. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n78a6>

Trayectorias de docentes rurales en municipios del departamento de Antioquia: Desafíos de la profesionalidad docente en el contexto rural

Trajectories of rural teachers in municipalities of the department of Antioquia: Challenges of teacher professionalism in the rural context

Maria Mercedes Jiménez Narváez

Doctora en Educación
Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

maria.jimenez@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7402-4393>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000244422

Carlos Guillermo Mojica Vélez

Candidato a Doctor en Educación
Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

guillermo.mojica@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4015-1607>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001505366

Adriana María Villegas Otalvaro

Magíster en Educación en Ciencias Naturales
Facultad de Educación, Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

adrianam.villegas@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2563-2496>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001532956

Karen Melisa Ospina Berrio

Licenciada en Matemáticas y en Física
Facultad de Educación, Universidad de Antioquia



Medellín, Colombia

kmelisa.ospina@udea.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1106-8288>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlab/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002129356

Recibido: 2 de abril de 2025

Evaluado: 27 de noviembre de 2025

Aprobado: 5 de febrero de 2026

Tipo de artículo: Investigación

Resumen

Este artículo presenta avances de un proyecto de investigación realizado con docentes rurales de educación básica y media en el departamento de Antioquia (Colombia). En los municipios focalizados se reconocieron condiciones de vulnerabilidad y conflicto armado, lo cual afectó los diferentes ámbitos de estas comunidades, incluyendo la educación y, particularmente, la docencia. El propósito fue indagar sobre las tensiones que enfrentaron en la construcción de sus identidades profesionales y sus aportes a la comprensión de la docencia como profesión. Este estudio fue cualitativo, con un enfoque narrativo, y analizó los factores que incidieron en la identidad desde el contexto, la trayectoria personal y profesional, y los saberes adquiridos. Los resultados mostraron que la forma en que accedieron a la docencia, su permanencia en el lugar y los desafíos que enfrentaron en los contextos rurales presentaron tanto coincidencias como divergencias, lo que permite reflexionar sobre las características de la docencia en la ruralidad, especialmente en relación con el rol docente, las condiciones laborales, las emociones, la vocación y la experiencia profesional. Asimismo, este acercamiento proporciona insumos para pensar en los procesos formativos y de investigación con maestros rurales, comprendiendo las tensiones sociales, personales y profesionales derivadas de estas vivencias.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente; Experiencia; Identidad profesional docente; Maestro rural; Trayectorias docentes.

Abstract

This article presents advances from a research project conducted with rural teachers in primary and secondary education in the department of Antioquia (Colombia). In the municipalities studied,



conditions of vulnerability and armed conflict were identified, which affected different spheres of these communities, including education and, particularly, teaching. The purpose was to inquire into the tensions they faced in the construction of their professional identities and their contributions to the understanding of teaching as a profession. This study was qualitative, with a narrative approach, and analyzed the factors that influenced identity from the context, personal and professional trajectory, and acquired knowledge. The results showed that the ways in which they entered teaching, their permanence in the place, and the challenges they faced in rural contexts presented both similarities and divergences, which allows reflection on the characteristics of teaching in rural settings, especially in relation to the teaching role, working conditions, emotions, vocation, and professional experience. Likewise, this approach provides inputs for thinking about training and research processes with rural teachers, understanding the social, personal, and professional tensions derived from these experiences.

Keywords: Professional development; Experience; Professional identity; Teaching rural education; Teaching trajectories.

Introducción

En el 2023 comenzó la ejecución del proyecto titulado “Diseño de estrategias para la gestión de conocimiento territorial en la contextualización y flexibilización curricular de Educación Básica Primaria y Secundaria en Instituciones Educativas Públicas de las subregiones de Magdalena Medio, Bajo Cauca, Nordeste y Urabá del Departamento de Antioquia”¹. El objetivo es contribuir al desarrollo de estrategias de contextualización y flexibilización curricular en cuatro subregiones de Antioquia mediante procesos formativos y el acompañamiento a 40 escuelas públicas de 19 municipios. Hasta el momento, se ha identificado la necesidad de abordar dos aspectos centrales: primero, fortalecer el conocimiento que los docentes tienen sobre las particularidades de la subregión donde trabajan; segundo, dinamizar diversas alternativas

¹ Proyecto del Sistema Nacional de Regalías No. 2021000100311. Facultad de Educación de la Universidad Antioquia, Secretaría de Educación de la Gobernación de Antioquia y el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación.

pedagógicas y didácticas para generar procesos de aprendizaje flexible con base en el conocimiento territorial. Por ello, se desarrollaron procesos de formación en flexibilización curricular a través de dos (2) diplomados dirigidos a los maestros, además de talleres y acompañamiento *in situ* a las instituciones educativas.

El proyecto se fundamenta en un diagnóstico que evidenció la escasa circulación del conocimiento producido sobre la región en la construcción del currículo; la falta de articulación de las instituciones con otros actores para transformar dichos saberes en conocimientos aplicables en la escuela y la necesidad de fortalecer la formación docente, la cual puede ser poco constante y pertinente, en especial para la ruralidad (Facultad de Ciencias Económicas, 2015; Instituto de Estudios Regionales [INER], 2020; Proantioquia, 2017).

Así mismo, se han identificado varias tensiones entre los docentes participantes, que pueden obstaculizar los procesos de flexibilización curricular. Entre ellas, destacan las dificultades para el trabajo en equipo o colaborativo; la coexistencia de intereses diversos en contextos afectados por la corrupción y la ilegalidad; las difíciles condiciones de acceso a los lugares de trabajo y las precarias condiciones de salubridad e infraestructura educativa. Esto coincide con algunos estudios previos, como el de Rivera Sepúlveda y Guerra García (2020), quienes investigaron las concepciones de la escuela rural en Magangué (Colombia) y concluyeron que el trabajo comunitario de los docentes, así como sus roles de liderazgo en el campo, se ven obstaculizados por los intereses contrapuestos entre actores políticos, grupos armados y la desconfianza de las comunidades.

En este contexto, resulta innegable que las transformaciones educativas que requiere el país son profundas, y cualquier cambio curricular en las instituciones depende de forma directa de los maestros y maestras que trabajan en ellas.

Por esta razón, en el proyecto se propuso como una de las preguntas de indagación: ¿Cuáles son las tensiones que enfrentan los maestros y maestras rurales de Antioquia en la constitución de su identidad profesional?, con el propósito de analizar los procesos de identidad docente de algunos participantes, puesto que las vivencias en la carrera profesional influyen en la manera como las personas asumen cambios en su práctica pedagógica y en la forma de estar y ser en su contexto de actuación.

Ahora bien, existen estudios sobre la identidad profesional docente y el desarrollo profesional en diversos contextos, incluyendo docentes con más de una profesión (Tyler & Dymock, 2021; Van Heijst et al., 2025), también que son activistas y líderes sociales (Alzhrani, 2023; Bolat & Toytok, 2023), docentes en diferentes momentos de su trayectoria profesional (Gajardo, 2019; Hsieh, 2014; Marschall, 2022;), en contextos interculturales (Yip et al., 2024) o rurales (González Giraldo et al., 2021; Jiménez-Reyes & Méndez-Cucaita, 2023; Martínez & Prada, 2024), así como profesores migrantes (Rodríguez Rojas, 2024) y de la población LGBTIQ+ (Riquelme-Sanderson & Longoria, 2023). También se han identificado estudios teóricos y revisiones de literatura (Fuentes Reza et al., 2020) que profundizan en las orientaciones de la profesionalización docente (Sachs, 2015). Sin embargo, son escasas las investigaciones que aborden la docencia como profesión y la construcción de la identidad en contextos rurales de Antioquia, considerando la diversidad de sus subregiones. La mayoría de los estudios existentes se centran en docentes del Oriente Antioqueño (Montoya de la Cruz et al., 2022) o en aspectos específicos de la identidad, como la relación con el territorio y el espacio físico (Castellano Ascencio & Blandón Giraldo, 2022).

Por ejemplo, Montoya de la Cruz et al. (2022) destacan que los maestros rurales del Oriente Antioqueño enfrentan dificultades asociadas al abandono estatal, la precariedad de recursos, las exigencias de políticas educativas descontextualizadas y la necesidad de adaptarse a realidades locales complejas. Además, señalan la tensión entre ser maestro en la ruralidad y ser maestro rural, donde este último concepto implica una conexión más profunda con el territorio.

Con base en estos aportes, este artículo presenta las experiencias de algunos maestros y maestras rurales en relación con su identidad profesional docente y los significados que atribuyen a la docencia como profesión en cuatro subregiones de Antioquia. A continuación, se presenta la revisión de literatura y el horizonte teórico que orienta este trabajo, seguido de la metodología utilizada, los resultados, la discusión y algunas consideraciones finales.

Revisión de literatura y marco teórico

Para la revisión de la literatura se hizo una búsqueda de artículos científicos publicados durante los últimos 10 años en revistas en inglés y español en las bases de datos: Dialnet, EBSCO,

Redalyc, Science Direct, Scopus, Springer Link, Eric y Scielo. Como palabras clave se usaron los conceptos de identidad profesional docente, desarrollo docente, trayectorias docentes, saberes docentes y maestro/profesor rural. Como criterios de inclusión están aquellos textos que hicieron acento en procesos de formación continua de maestros escolares en la ruralidad y su desarrollo profesional. Y entre los criterios de exclusión se tuvo en cuenta los artículos que estuvieran por fuera del rango estipulado o que sus análisis se desplegaran en ambientes no convencionales y en niveles distintos a la educación primaria o secundaria.

Se identificaron, de manera preliminar, 48 artículos relacionados con esta investigación, los cuales fueron agrupados según criterios como el tipo de estudio y el enfoque. En cuanto a la metodología, se observa una preponderancia de estudios de caso (12 artículos) e investigaciones documentales, tales como revisiones sistemáticas o análisis documental (12 artículos). La mayoría de las investigaciones emplean grupos focales, entrevistas abiertas y análisis de contenido. En menor medida, se encuentran estudios con enfoques exclusivamente narrativos, de Investigación Acción Participativa (IAP) o que incluyen análisis cuantitativos mediante encuestas y estudios mixtos.

Investigaciones como la de Hsieh (2014) y Marschall (2022) recurren a estudios de caso, por ejemplo, para profundizar en cómo la identidad docente influye en la práctica profesional y el desarrollo. Del mismo modo, trabajos como los de Yip et al. (2024) emplean entrevistas para analizar las transiciones profesionales de docentes inmigrantes en nuevos contextos laborales.

De igual forma, las revisiones sistemáticas y teóricas también resultan relevantes en esta área. Trabajos como los de Gajardo (2019) y De la Vega Rodríguez (2021) realizan análisis bibliográficos para identificar tendencias y vacíos en el estudio de la formación docente y la identidad profesional. Otros estudios adoptan enfoques cuantitativos y metodologías mixtas, integrando encuestas para corroborar hallazgos cualitativos o explorar correlaciones a mayor escala. De hecho, Bolat y Toytok (2023) emplean un análisis de perfil latente para investigar la relación entre identidad profesional y liderazgo docente, combinando datos cuantitativos con interpretaciones cualitativas.

En relación con la identidad profesional docente, un eje común es el interés por comprender cómo los maestros la desarrollan y transforman en función de contextos socioculturales, formativos y personales. Por su parte, Tyler y Dymock (2021), a través de entrevistas

semiestructuradas, investigan la construcción de identidad de docentes que enseñan en la escuela, pero cuya formación inicial es técnica. Estos investigadores enfatizan cómo las expectativas institucionales influyen en sus prácticas y percepciones sobre la profesión, dado que no solo han estudiado pedagogía, sino que cuentan con una formación dual como técnicos y educadores. Tyler y Dymock afirman que el desarrollo de la noción de ser docentes profesionales no es un proceso estático y que está influenciado, en gran medida, por dos factores: en primer lugar, las expectativas sobre lo que significa “ser profesional”, las cuales han introyectado a lo largo de su vida; en segundo lugar, la valoración y el reconocimiento social que reciben al ejercer la enseñanza y ser identificados por otros como docentes.

En esta línea, Marschall (2022), quien estudia el caso de Katie, una profesora estadounidense, señala que: Una transición hacia el desarrollo de la identidad docente de Katie estuvo relacionada con varios aspectos, tales como: la realización exitosa y sostenida de un rol autónomo, la aceptación de ella como colega docente y una verificación social de su papel como profesora por parte de los estudiantes (p. 746). La validación social resulta crucial para el desarrollo de una identidad profesional sólida, ya que el apoyo entre colegas y la aceptación de los estudiantes contribuyen a una percepción positiva del rol docente. En este sentido, la identidad puede entenderse cómo un marco de referencia interno que determina cómo los docentes interpretan su rol y cómo responden a las demandas y desafíos de su entorno laboral, es decir, a las expectativas sociales. De hecho, Sutherland et al. (2010) sostienen que la identidad profesional surge de la posición del individuo dentro de la sociedad y de su interacción con los demás, iniciándose con la autopercepción de ser maestro y consolidándose con el reconocimiento social. Así, las creencias y conceptos sobre lo que significa ser un buen maestro derivan y provienen de sus historias de vida y se reconfiguran en la práctica.

Por otro lado, Hsieh (2014), a través de estudios de casos múltiples y comparativos, investiga cómo las creencias éticas, morales y políticas de los docentes configuran su comprensión de la profesión. Por su parte, Sandoval-Obando y Ramírez Jiménez (2022), en trabajos con docentes rurales en Chile, afirman que las creencias espirituales juegan un papel determinante en el nivel de compromiso que un maestro rural tiene con su territorio, así como la apertura a la flexibilidad y el aprendizaje constante. Lo cual permite indicar que las concepciones religiosas y

la percepción del propósito de vida de los docentes son elementos centrales en la configuración de su identidad profesional.

Siguiendo esta perspectiva, Alzhrani (2023) analiza el rol del docente activista y sus concepciones sobre la profesión, así como las tensiones que las políticas educativas generan en su identidad. Se resalta que la identidad profesional es un proceso de negociación entre lo personal y lo contextual, lo que regularmente produce conflictos entre lo que una persona considera debe/tiene que ser un docente y las limitaciones impuestas por el entorno. De este modo, la identidad profesional es múltiple y no puede estudiarse de manera aislada de las demás experiencias de la vida. Esta perspectiva también es abordada por Yip et al. (2024), quienes destacan cómo los docentes inmigrantes adaptan su identidad en función de nuevos contextos laborales en Australia.

En varios de los artículos revisados, la identidad profesional se concibe como un proceso de negociación entre la experiencia personal y la formación, así como entre la trayectoria personal y la profesional. Esta interacción lleva a los docentes a participar en una comunidad y ajustarse a una expectativa ideal del rol docente mediante la autorreflexión (Fuentes Reza et al., 2020; Marín Suelves et al., 2021; Van Heijst et al., 2025). Por ejemplo, Megawati et al. (2020) exploran los “incidentes críticos” vividos por futuros docentes de inglés, destacando que estas experiencias influyen en su capacidad reflexiva, y en la manera en que conciben su rol en el aula. Asimismo, estudios como el de Marshall (2022) analizan el impacto de la identidad en el desempeño docente, presentando casos individuales que ilustran la interacción entre creencias personales y expectativas sociales.

¿Qué acontece cuando se investiga la identidad docente en el contexto rural? En este tema se destaca el trabajo de Domínguez Garrido et al. (2017), quienes investigan las identidades profesionales de maestras afrocolombianas en Santa Marta. Las autoras señalan que, en el ámbito rural, las familias y comunidades étnicas de los y las estudiantes constituyen las principales fuentes de conocimiento en los territorios, por lo que se deben generar diálogos entre los saberes escolares y los saberes populares. Esto implica que la identidad de las maestras está atravesada por procesos de interculturalidad.

Por su parte, la investigación de Montoya de la Cruz et al. (2022) indaga sobre la identidad de profesores del Oriente Antioqueño a partir de un enfoque biográfico-narrativo. Entre los

resultados más destacados de su estudio se encuentran los siguientes hallazgos: primero, la vocación, entendida como entrega y sacrificio, es más recurrente en las historias de vida de maestros rurales que en las de docentes urbanos; segundo, los roles de liderazgo social y comunitario trascienden el aula de clase, lo que genera tensiones con familias y grupos armados; y tercero, la capacidad de interpretar y conectar con el territorio es esencial para la transición de ser un maestro en la ruralidad a ser un maestro rural. En estas dos investigaciones, el compromiso de los maestros y maestras rurales con sus territorios está marcado por sentimientos como el amor y el deseo de generar transformaciones sociales, aspectos que se vinculan con la vocación.

Por otro lado, Castellano Ascencio y Blandón Giraldo (2022), mediante el análisis de 15 narrativas biográficas de maestros rurales en Antioquia, exploran la configuración de la identidad docente a partir del espacio físico en el que trabajan. Los autores señalan que, en un principio, cuando los docentes llegan a las escuelas rurales, pueden experimentar hostilidad debido a las dificultades materiales y culturales del entorno. En esta fase inicial, pueden percibir estos espacios desde la perspectiva de exploradores, turistas o conquistadores, es decir, con una mirada externa, exótica o colonizadora. No obstante, en algunas narrativas, esta percepción cambia cuando los maestros rechazan la idea de que la única forma de vida posible es la impuesta por el territorio, y en su lugar, valoran la riqueza cultural de la comunidad. Así, “generan resistencia a estos límites y construyen nuevas relaciones entre la escuela y el espacio geográfico que la circunda, lo cual ofrece nuevas lecturas del espacio y de su experiencia al habitarlo” (Castellano Ascencio & Blandón Giraldo, 2022, p. 8). En este caso, la profesionalidad del maestro está influenciada por el entorno y sus apuestas políticas transforman la manera en que habitan esos lugares. Además, en esta investigación, la vocación, entendida como sacrificio, cumple dos funciones clave en la construcción de la identidad: uno, permite superar las dificultades de la ruralidad a través del orgullo que implica asumir retos y del amor por el territorio y los estudiantes; y dos, contribuye a la conformación un discurso político en el que las apuestas por la transformación social son el eje central de la identidad docente (Reátegui, 2021). De hecho, la vocación es un factor de persistencia cargado de significados emocionales y políticos (Jiménez-Reyes & Méndez-Cucaita, 2023).

Ahora bien, para este estudio en particular se adoptan dos conceptos fundamentales: el desarrollo profesional docente y la identidad docente. Frente al primero, el desarrollo profesional docente es entendido como un proceso que “puede ser individual o colectivo, y que opera a través

de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en la escuela” (Marcelo & Vaillant, 2011, p. 76). Este proceso incluye experiencias de aprendizaje que pueden ser espontáneas o planificadas y que benefician tanto al individuo como a la escuela en general, contribuyendo así a la mejora de la calidad educativa, como lo menciona Day (2005). Entonces, el desarrollo profesional ofrece a los docentes la oportunidad de transferir el nuevo conocimiento y las habilidades adquiridas a las demandas diarias de su labor, tanto dentro como fuera del aula.

Además, Imbernón (2002) plantea que el desarrollo docente del profesorado es “un conjunto de factores que posibilitan, o que impedirán o favorecerán, que el profesorado progrese en el ejercicio de su trabajo” (p. 50). En este sentido, es considerado un proceso que permite mejorar la práctica educativa, ampliar los conocimientos profesionales y fortalecer las creencias docentes a partir de aspectos personales y profesionales en el marco de una comunidad educativa. Desde esta perspectiva, se reitera que es un proceso continuo y multifacético que busca fortalecer las competencias, conocimientos y prácticas de los educadores, adaptándolos a las necesidades cambiantes del contexto educativo. Se trata de un proceso de automejora y aprendizaje autónomo, que involucra no solo el aprendizaje técnico sobre la enseñanza, sino también el desarrollo de habilidades personales y sociales (Brunetti & Marston, 2018; Izarra-Vielma, 2019; Sachs, 2015).

Por otro lado, el segundo concepto clave, la identidad profesional es entendida como una construcción individual y dinámica (Cattonar, 2006) que se va dando en la socialización, tanto individual como colectiva, entre maestros y maestras, en estrecha relación con su contexto. Por esta razón, es un proceso social y biográfico (Chocarro de Luis, 2007; Fernández, 2018). Si bien existen diversas aproximaciones sobre los orígenes de la construcción de la identidad profesional docente, varios autores coinciden en que esta comienza durante la formación inicial y se transforma continuamente mediante un proceso de socialización profesional, el cual está ligado al grupo al que pertenece el docente y a la adquisición de normas y valores propios de la profesión (Chocarro de Luis, 2007; Cattonar, 2001).

De hecho, se puede afirmar que la construcción de la identidad profesional se compone de cuatro elementos fundamentales (Chocarro de Luis, 2007). El primero hace referencia a la trayectoria de vida, que está relacionada con la manera en que los maestros reconstruyen de forma subjetiva acontecimientos significativos en su biografía (experiencias familiares, sociales, laborales, entre otras). El segundo es la historia profesional, es decir, el recorrido de socialización

tanto en la formación inicial como en el ejercicio laboral. El tercer elemento corresponde a la formación recibida, ya sea inicial o durante el ejercicio docente. Por último, se encuentra la crisis de la identidad profesional, la cual aparece en diferentes momentos de la trayectoria del maestro o maestra.

Así mismo, autores como Bolívar et al. (2005), Chocarro de Luis (2007), Elías (2011), Bedacarratx (2012), y Muñoz y Arvayo (2015) sostienen que la identidad profesional se compone de la imagen que el maestro tiene de sí mismo y del grupo social y profesional al que pertenece. De este modo, se puede inferir que las culturas profesionales docentes, que emergen en las diferentes instituciones, también influyen en la construcción de esta identidad. Como lo menciona Chocarro de Luis (2007), la identidad profesional “responde a la relevancia que ocupa el trabajo en su configuración identitaria (somos lo que hacemos), junto a un conjunto de rasgos asociados - conocimiento y competencias poseídas, satisfacción e identificación con el trabajo, socialización, estatus conferido, etc.” (p. 46). En consecuencia, la identidad profesional es el resultado de las interacciones personales de los maestros con su entorno social, institucional y cultural, dentro del cual se encuentra inmersa su labor (Chocarro de Luis, 2007).

A partir de lo anterior, se asume que la identidad profesional del maestro rural es una construcción social, compleja y dinámica, determinada por factores subjetivos (como la historia personal) e intersubjetivos (como el contexto de relaciones con otros y con el territorio), vinculados a un contexto sociohistórico, político y profesional. Esto conduce a la configuración de representaciones sobre la profesión, las cuales se inscriben en las particularidades, en este caso, del campo y la ruralidad en Antioquia.

Desde este marco de referencia, y enfatizando en la necesidad de concebir a los docentes rurales como sujetos políticos, éticos y de conocimiento, profesionales autónomos y autorreflexivos, se considera que para comprender sus trayectorias profesionales es indispensable conocer sus condiciones contextuales. Entonces, se plantea la pregunta de investigación que orienta este estudio: ¿Cuáles son las tensiones que enfrentan los maestros y maestras rurales de Antioquia en la constitución de su identidad profesional?

Metodología

Este estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa, entendida como un campo político y ético, transdisciplinario y caracterizado por la multiplicidad de metodologías y paradigmas, los cuales “están comprometidas con la perspectiva naturalista y con la comprensión interpretativa de la experiencia humana” (Denzin & Lincoln, 2012, p. 56). De este modo, se genera información descriptiva, permitiendo recopilar, comprender y dar sentido a las palabras de las personas, ya sean habladas o escritas (Taylor & Bogdan, 1998), en un contexto donde la realidad es múltiple y cambiante. El enfoque utilizado retomó algunos elementos de la investigación narrativa (Quintero, 2018, p. 100). Según Bolívar et al. (2001) la investigación biográfico-narrativa permite “construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (p.20).

La elección de este enfoque obedeció a la necesidad de escuchar a los maestros y maestras, que relatan sus trayectorias de vida, historia laboral, formación recibida y experiencias en la escuela, o como lo menciona Chocarro de Luis (2007) navegar en las historias de vida. Al narrarlas, pueden reconocer elementos de sus identidades profesionales, contribuyendo a la comprensión de los significados que atribuyen a la docencia como profesión, de manera individual y también para otros.

Contexto y participantes

Este estudio se enmarcó en un proyecto de mayor alcance, previamente mencionado, focalizado en cuatro subregiones del departamento de Antioquia: Urabá, Magdalena Medio, Nordeste y Bajo Cauca. Se realizó una selección de seis maestras y maestros, representantes de cada subregión, quienes se destacaron como líderes en el proceso formativo del proyecto (talleres y diplomado). La selección se basó en su capacidad de orientar y motivar a sus colegas en sus instituciones educativas y en su habilidad para diseñar estrategias de flexibilización y contextualización curricular.

Estos liderazgos fueron identificados por el equipo del proyecto a partir de tres criterios: docentes con mayor participación en los espacios de formación, evaluaciones sobresalientes en el

proceso formativo, y reconocimiento por parte de sus compañeros y directivos como docentes comprometidos con la escuela. La selección de los participantes se llevó a cabo durante el segundo semestre del 2024. En la Tabla 1 se sintetizan las características generales de los participantes a quienes se los identificará con letras para conservar el anonimato y siguiendo los compromisos de las consideraciones éticas del consentimiento informado que aceptaron desde el inicio del proyecto.

Tabla 1

Información de los participantes

Identificador	Subregión	Municipio	Formación inicial	Años de ejercicio docente	Nivel educativo en el que se desempeña
L.	Bajo Cauca	Nechí	Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas	20 años	Profesora en básica primaria
IC.		Anorí	Normalista Superior	9 años	Monodocente
JC.	Nordeste	Remedios	Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana	25 años	Profesor en básica primaria
JA.		Puerto Nare	Normalista Superior	15 años	Profesor en Básica Primaria
R.	Magdalena Medio	Yondó	Carrera Técnica en Enfermería	3 años	Profesora en básica secundaria
			Licenciada en Español y Literatura		
A.	Urabá	Mutatá	Licenciada en Pedagogía de la Madre Tierra con Énfasis en Ciencias Naturales	15 años	Profesora en básica secundaria

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Para la recolección de información, se privilegiaron dos técnicas: la revisión documental de las bitácoras y la entrevista semiestructurada. En cuanto a la primera, se centró la atención en el análisis de las bitácoras elaboradas por los formadores y talleristas en cada subregión. La bitácora se concibe como un registro detallado y estructurado de observaciones, eventos y

reflexiones recopiladas durante una investigación. Algunos de los elementos que se incluyen en ella son: descripciones del ambiente, expresiones de los participantes, fotografías y otros recursos, que contribuyen al análisis y desarrollo del estudio (Hernández Sampieri et al., 2014) y se trata, en esencia, de un instrumento principalmente descriptivo.

Como se comentó antes, en el proyecto los maestros participaron en el 2024 de un Diplomado que incluía seis encuentros presenciales y apoyo de una plataforma Moodle. Esos encuentros se diseñaron bajo la metodología de taller pedagógico² (Hernández, 2015) y se dedicaron a la creación de estrategias de integración curricular, con el propósito de responder a los desafíos específicos de sus territorios. El primer encuentro, titulado “*Compartiendo saberes docentes*”, estuvo centrado en el reconocimiento de los saberes profesionales docentes y la valoración de la docencia como profesión. En este espacio, los participantes reflexionaron sobre su camino hacia la docencia, las características que definen la profesión y los elementos que conforman su identidad profesional como docentes. Las narrativas, reflexiones y discusiones generadas durante este encuentro fueron documentadas en una bitácora, la cual constituyó un insumo clave para la escritura de este artículo. Esta bitácora permitió conocer de primera mano los trayectos recorridos por los docentes, así como sus percepciones sobre la docencia.

Por otro lado, la entrevista adoptó un enfoque biográfico-narrativo (Huchim & Reyes, 2013; Madrigal, 2021). Bolívar et al. (2001) mencionan que la entrevista biográfica es una narración de la vida en retrospectiva en la que también pueden entrar perspectivas a futuro y “consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía” (p.159). Este instrumento se diseñó de manera flexible, con el propósito de generar un espacio de conversación cercano y ameno que garantizara confidencialidad y comodidad para los participantes. El objetivo principal era propiciar la expresión de experiencias docentes, en particular, relatos de vida que permitieran indagar sobre sus trayectorias formativas y laborales, así como sobre su identidad profesional docente.

² El Taller Pedagógico de Maestros, es un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias de enseñanza, con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales (Hernández, 2015, p. 72).

Esta entrevista se caracterizó por fomentar una escucha activa, en la que quien entrevista también conversa (entrevista conversacional), sin emitir juicios ni críticas sobre las respuestas, sino manteniendo una actitud comprensiva y reflexiva. Para tal fin, se diseñaron tres preguntas clave, enfocadas en la llegada del docente a la profesión, la percepción de la docencia antes y después de su formación inicial, y los aprendizajes adquiridos en la escuela sobre el ser docente. Estas entrevistas fueron realizadas durante el segundo semestre del 2024 con el apoyo de herramientas tecnológicas, utilizando la plataforma Zoom.

Estrategias para el análisis de la información

En el análisis de las bitácoras, se identificaron los contenidos textuales que mencionaban de manera explícita las trayectorias de los docentes, con especial énfasis en los relatos sobre el inicio de su carrera y sus percepciones respecto a su rol profesional. Posteriormente, se realizó una extracción de la información relevante, la cual fue organizada en una matriz en Excel para su posterior análisis.

Por su parte, las entrevistas fueron transcritas en su totalidad. Tanto los textos de las bitácoras como las transcripciones de las entrevistas fueron sometidos a un proceso de tematización (Fontoura, 2011), en el que se identificaron y retomaron los principales temas emergentes mencionados por los docentes: Personal; Formación inicial; Orígenes y procedencia; Llegada a la docencia; Dificultades; Expectativas vs. Realidad sobre la docencia; Reconocimiento de la docencia como profesión; Docencia y sociedad/contexto; Aprender el oficio; Contexto laboral. En la Tabla 2, se sintetiza el procedimiento de análisis, el cual permitió extraer los principales resultados que se presentan en el siguiente apartado.

Tabla 2

Procedimiento de análisis de la entrevista

Etapas	Definición
Acercamientos a las entrevistas y bitácoras	Lectura atenta por parte de los investigadores para el conocimiento de todo el material y tener una idea de conjunto; a su vez, para identificar información relevante y posibles significados.
Lectura selectiva y a profundidad	Segunda lectura individual (cada investigador) y selección de fragmentos de interés y significativos, con miras a la codificación.

Etapas	Definición
Matriz de tematización	Creación de matriz en Excel con los fragmentos seleccionados para tener una panorámica en conjunto de los participantes, según los códigos concertados.
Identificación de temas principales	Reuniones para la identificación de los temas principales y coincidentes usando la matriz y los referentes teóricos. Tres reuniones con todo el equipo de investigación para consensos en la identificación de temas.
Análisis temático	Encontrar los núcleos de significado que componen las entrevistas de forma global, teniendo en cuenta las unidades de contexto, unidades de significado y señales para los procedimientos de interpretación (Fontoura, 2011). La interpretación se hizo desde los referentes teóricos, a partir de los cuales se proponen inferencias en torno a dimensiones teóricas sugeridas por la lectura del material.

Con el fin de completar el análisis y presentar los resultados de manera individualizada para cada participante, se utilizaron biogramas, los cuales constituyen una herramienta para mapear la trayectoria de cada docente, integrando los acontecimientos relatados y su cronología (Bolívar et al., 2001). Estos biogramas permitieron recopilar y organizar los eventos más significativos que han estructurado la experiencia de los participantes, consignándolos en dos columnas: Momento (formación inicial e inserción profesional) y acontecimiento. A continuación, la Tabla 3 presenta, a manera de ejemplo, el biograma de una de las maestras participantes.

Tabla 3

Biograma participante I

	Momento	Acontecimiento
Formación inicial	Elección de la carrera profesional o cómo llega a la docencia	Lleva 9 años de trayectoria como docente
	Estudios realizados	Normalista Superior desde el año 2014, cursó el programa de formación complementaria.
	Área de formación	Todas las áreas obligatorias y fundamentales.
	Área de trabajo	Monodocente en el modelo de escuela nueva.
Inserción profesional	Llegada al lugar de trabajo actual	Llega a Anorí hace 14 meses, nombrada en periodo de prueba por la participación en el concurso de postconflicto.
	Contexto laboral actual	Centro Educativo Rural, monodocente.
	Dificultades / Retos	Adaptación al contexto por las diferentes tensiones que se viven en cuanto a lo económico, lo social y el orden público. Transformar el pensamiento de sus estudiantes, para quienes no importaba mucho la educación.
	Percepciones de la profesión	“Nos consideran como la segunda persona más importante después del presidente de la Junta de Acción Comunal. Sin el profesor, sienten que no pueden avanzar, y eso nos hace parte esencial del desarrollo comunitario”. “Para ser un buen docente, hay que hacerlo con amor y adaptarse a los diferentes contextos”.

Momento	Acontecimiento
	<p>“El ser docente es algo que debe nacer de uno, y si no se disfruta, la profesión se vuelve aburrida. Para mí, ser docente ha sido la mejor elección de mi vida, porque he aprendido mucho y continúo aprendiendo cada día”.</p>

Cabe resaltar que este estudio tuvo en cuenta la concertación del consentimiento informado, la preservación del anonimato y la confidencialidad. Además, se realizó la devolución de la información a los participantes en los encuentros de formación del segundo diplomado desarrollado en el 2025.

Resultados

Para analizar los desafíos en la constitución de la identidad profesional y los significados que los docentes atribuyen a la docencia como profesión, se tomaron en cuenta tres factores clave que influyen en la construcción de la identidad profesional (Chocarro de Luis, 2007). Estos factores, que además constituyen los temas principales en la matriz de tematización, son: el contexto social y cultural, la trayectoria personal, y los saberes adquiridos. En la Tabla 4, se presentan estos factores y a continuación, los principales hallazgos descritos desde estas grandes temáticas como hilos conductores de los resultados y su discusión.

Tabla 4

Factores relacionados a la identidad profesional docente

Trayectoria personal	El contexto social y cultural	Los saberes adquiridos
Se refiere a la vida familiar del maestro, las motivaciones e intereses y la formación recibida.	Indica la llegada a la docencia, las condiciones de trabajo en lo rural y las relaciones que se establecen con la comunidad.	Son los aprendizajes que manifiestan los docentes en sus trayectorias laborales, es decir, sus saberes experienciales

Trayectoria personal

¿Cómo llegan los maestros participantes a la docencia? ¿Cómo eligen ser maestros? Las respuestas obtenidas en las entrevistas son diversas y pueden agruparse entre quienes dicen que

llegaron a la profesión por accidente o casualidad; destino u oportunidad o como una elección intencionada y consciente. Cuando se refieren a la docencia como accidente o casualidad lo explican como un suceso inesperado que ocurrió por motivos externos a ellos y no por una motivación interna: “Yo llegué a la docencia por accidente (... El jefe de núcleo me vio trabajando en un almacén (...)) y me preguntó por qué no estaba estudiando. Le conté que mi familia no tenía recursos (...) y me propuso ser profesor” (Entr. JA.).

Mientras que cuando es destino o una oportunidad se puede entender de varias maneras. Por un lado, destino, cuando es una profesión heredada por sus familias, como se mencionó inicialmente, ya que hay una tradición de ser docentes: “Vengo de una familia de docentes. Mi mamá fue docente de preescolar durante casi 30 años o más. Y así varios tíos” (Entr. JC.). Y, por otro lado, como una oportunidad, relacionada a la vinculación laboral, de manera especial en términos de estabilidad económica y proyección profesional. En este caso, la elección de la docencia estuvo motivada por la posibilidad de obtener empleo y mejorar sus condiciones de vida, en particular, considerando que la mayoría de estos maestros provienen de clase baja o media baja: “Estudí otro programa, técnico en Enfermería y no tuve de pronto mucha pues (...) digamos mucha suerte en cuanto a la parte laboral (...) voy a intentar estudiar otra carrera y se dio la oportunidad de ser docente” (Entr. R.)

En las entrevistas, la elección de la profesión aparece vinculada principalmente a la influencia de personas cercanas, como familiares o maestros con quienes se compartieron momentos significativos, a lo que se suma la búsqueda de estabilidad laboral. En las narrativas emergen acontecimientos vitales que marcan hitos importantes a partir de la relación con algún docente, frente a quien se experimentaron diversos sentimientos, como la admiración. Según se señala en la bitácora, “los participantes aluden a la experiencia como estudiantes y la figura del profesor en la infancia como un elemento primordial para la elección de la profesión docente” (Bitácora 1, Yondó). Esta conexión temprana con la educación y con quienes la representan refleja el impacto duradero de las relaciones pedagógicas que construyen los docentes.

Así mismo, frente a la profesión docente circulan imaginarios que orientan la decisión de ser maestros: por un lado, se concibe como un campo de trabajo estable y necesario para el desarrollo laboral; por otro, como un oficio deseable por la manera en que otro lo encarna, como si fuera posible reproducir la forma de ser maestro de alguien admirado sin conocer en mayor

profundidad lo que implica enseñar. Además, se valoró la capacidad de la profesión para “iniciar procesos de transformación en las vidas de los estudiantes” (Bitácora 1, Necoclí), en resonancia con las propias experiencias de transformación vividas a través de sus docentes.

En este punto, cabe resaltar la presencia de las Escuelas Normales en los territorios, donde con frecuencia no llegan universidades ni instituciones técnicas y tecnológicas. En estos relatos, desde el bachillerato, la profesión docente se percibe como una oportunidad laboral más accesible en comparación con otras carreras. “Yo diría que es desde allí, desde una Normal, [donde se encuentra] ese semillero que lo impulsa a uno a continuar y a descubrir si uno quiere continuar en esta carrera, en esta labor o a dejarla o a cambiarlo” (Entr. JA.).

Es posible rastrear en las narrativas que la profesión docente es más accesible que otras en el contexto rural. Es decir, estudiar carreras como medicina o ingeniería presenta mayores barreras que la docencia para quienes habitan en zonas rurales y pertenecen a comunidades campesinas. Esto podría explicarse por diversos factores: la presencia de las Escuelas Normales en estos territorios, la facilidad de acceso a procesos de estudio y profesionalización más asequibles y abiertos en comparación con otras áreas, que suelen estar más restringidas en el ámbito urbano y a las clases medias y altas; la experiencia de haber cursado procesos de escolarización donde el contacto con los docentes es cotidiano, así como la relevancia social y cultural que estos tienen en la vida cotidiana de los territorios. Como resultado, incluso desde el bachillerato, ser maestro o maestra se percibe como una meta y una oportunidad más viable en comparación con otras profesiones, cuyos costos de matrícula son elevados o requieren desplazamientos a grandes urbes y procesos de formación más extensos.

El contexto social y cultural

En cuanto a las relaciones en la comunidad escolar, las expresiones de los participantes reflejan la complejidad de establecer lazos personales y profesionales con estas comunidades al llegar a una nueva institución. Esta dificultad se debe, en gran parte, a que muchos docentes deben migrar de su lugar de nacimiento y residencia para asumir sus cargos. Además, los desplazamientos constantes por razones personales o administrativas de la carrera docente generan

interacciones dinámicas entre diferentes culturas a lo largo de sus trayectorias, lo que, en muchos casos, se traduce en momentos de crisis.

Un desafío recurrente es la migración. Los docentes no solo deben trasladarse de su residencia a su lugar de trabajo, sino que también experimentan múltiples reubicaciones dentro del departamento o, en algunos casos, en diferentes regiones del país.

Por ejemplo, según los testimonios recogidos en las entrevistas, cuatro de los seis participantes son oriundos de algún municipio de Antioquia, mientras que una docente proviene del departamento de Córdoba y otro del Tolima. Este último inició su trayectoria docente en los Llanos Orientales de Colombia y, posterior a esto, fue trasladado a Antioquia. A su vez, una de las maestras compartió su extenso recorrido laboral, en 9 años de ejercicio docente ha trabajado en cinco municipios, como Támesis, Maceo, San Roque, Angostura y Santo Domingo, hasta llegar a Anorí, donde labora en la actualidad. Estos constantes movimientos están relacionados tanto con factores personales como con circunstancias de orden público y administrativo, los cuales obligan a los docentes a solicitar traslados o permutas con cierta frecuencia.

Ejercer la docencia en un lugar diferente al de origen supone un proceso de adaptación a las particularidades del territorio, lo que a menudo dificulta la generación de vínculos con la comunidad. Así lo expresa la profesora IC: “A veces me vi a punto de renunciar, porque la verdad, la cultura y las costumbres de las personas son muy diferentes a todo lo que he trabajado” (Entr. IC.). Esas “costumbres” o diferencias culturales pueden estar relacionadas con el pensamiento de la comunidad frente a la economía de la zona, que en algunos territorios se sustenta en negocios ilegales o la presencia de grupos armados al margen de la ley. En tales casos, los docentes enfrentan un entorno donde su labor puede ser vista como una amenaza para los actores armados. Uno de los participantes mencionó cómo esto impacta la motivación de sus estudiantes: “Me decían que no necesitaban estudiar para sembrar coca o irse a la minería” (Entr. A.). Este testimonio evidencia cómo, en determinados contextos, el conflicto armado y la economía ilegal forman parte de la cultura local, ofreciendo oportunidades que superan lo que la escuela puede ofrecer.

Por otro lado, las diferencias en las normas de convivencia dentro de la escuela también representan un reto. Una de las maestras mencionó que la principal tensión que sintió al iniciar su trabajo en la institución fue “el comportamiento de los estudiantes” (Entr. R.), refiriéndose a ciertas actitudes y expresiones soeces que chocaban con su concepción de la autoridad docente. Estas

dinámicas, según la entrevistada, son una herencia de la violencia en ese territorio, lo que las ha llevado a naturalizarse en la comunidad educativa. Para esta maestra, la adaptación ha sido particularmente difícil, ya que solo lleva dos años en la profesión, es decir, aún se encuentra en la etapa inicial de su trayectoria -maestra principiante-, construyendo un repertorio de estrategias que le permitan superar los desafíos propios de los primeros años de docencia.

Otro de los hallazgos recurrentes en las entrevistas fue la ambivalencia en las relaciones entre docentes. Mientras algunos destacaron experiencias positivas de colaboración, otros evidenciaron casos de discriminación. El trabajo en una institución educativa implica que los docentes deben interactuar y trabajar en equipo, incluso cuando no se conocen con anterioridad. Con el tiempo, estos vínculos pueden fortalecerse o deteriorarse, dependiendo de factores como las diferencias culturales, las particularidades de cada territorio o la estructura organizativa del colegio. Uno de los casos más significativos es el de una docente indígena que relató su experiencia en una comunidad indígena de otro grupo étnico. Para ella, esta situación representó una barrera cultural, pues sus colegas y estudiantes la percibían como una persona ajena a su comunidad: “Es muy difícil uno ser docente en una comunidad que no es de uno, porque todo se cambia todo” (Entr. A.). Este testimonio da cuenta de las tensiones interculturales que se viven en la escuela cuando el maestro es externo al territorio y enfrenta dificultades para construir su lugar dentro de la comunidad.

En cuanto a las relaciones con las familias y la comunidad, cinco de seis docentes manifestaron en la entrevista dificultades ya que los padres no otorgan un lugar prioritario a la educación de sus hijos. En los contextos rurales, las familias suelen desempeñar oficios diversos, como minería, pesca, recolección de cosechas y labores agrícolas, lo que implica una movilidad constante y una prioridad en términos de la subsistencia económica de sus hogares. Esto, a su vez, afecta la asistencia de los niños a la escuela y el nivel de compromiso de los padres con la educación: “Si los niños tienen que hacer un mandado, sencillamente no los mandan al colegio. La prioridad no es la educación” (Entr. L.). En algunas veredas, esta situación se ve agravada por la alta movilidad de la población, lo que dificulta la construcción de una relación estable entre la escuela y la comunidad.

Estas relaciones con estudiantes y familias también deben interpretarse a la luz de las condiciones laborales de los docentes rurales. Un ejemplo ilustrativo es la historia del profesor JC.,

quien lleva 25 años ejerciendo la profesión. Relató que, al aceptar su primer trabajo, desconocía los términos contractuales y, durante su primer año, no recibió salario. Esto lo llevó a depender de la ayuda de la comunidad para sostenerse: “ellos eran los que me regalaban el pasaje (...) hasta me daban ropa porque se me acababan los zapatos y yo no tenía con qué comprar” (Entr. JC.). Este relato evidencia además la precariedad laboral en la docencia rural, un tema recurrente en las bitácoras analizadas durante los talleres.

En este punto, destaca una paradoja, los docentes consideran que su profesión es fundamental para la comunidad, pues gozan de prestigio social en la ruralidad. Sin embargo, ese reconocimiento no se refleja en remuneraciones adecuadas ni estabilidad laboral. Además, perciben que su rol ha perdido protagonismo como eje central o articulador de la comunidad, debido a factores como el conflicto armado y los cambios socioculturales.

Las entrevistas y bitácoras evidenciaron otro hallazgo relevante, en algunas comunidades, los maestros y maestras deben asumir roles adicionales, no solo como educadores, sino también como gestores y constructores de las escuelas. Dado que en muchos casos la infraestructura de la “escuela” es precaria o inexistente y han sido los propios docentes quienes han movilizad a las familias para habilitar espacios de aprendizaje. Llegando incluso a impartir clases en terrenos prestados o debajo de un árbol.

A pesar de los desafíos contextuales previamente expuestos (llegada a la docencia, relaciones con otros y condiciones laborales), se identifican en los factores personales las motivaciones e intereses que facilitan la permanencia en la docencia. El principal factor de arraigo es el afecto, es decir, la experiencia cotidiana de compartir la escuela con colegas, familias y estudiantes permite la construcción de lazos emocionales, los cuales se convierten en el motor esencial que impulsa a los docentes a continuar en la enseñanza. De hecho, la presencia del afecto en las aulas rurales emergió como un elemento clave para la permanencia en la docencia, tal como se registra en la bitácora de Necoclí: “La comunidad también jugó un gran papel en reforzar su perseverancia en la profesión, al haber iniciado todos en el aula rural con cariño”. Este ambiente de acogida permitió, en algunos casos, que los docentes fueran bien recibidos y apoyados por los padres de familia, lo que reafirmó su compromiso con las comunidades donde laboran. Como menciona un entrevistado:

Ver que los niños le llevan a uno, pues, una hojita, un rasguito de papel diciéndole ‘Profe, muchas gracias’ o ‘Te quiero’ son cosas que llenan y que hacen como volver a retomar esa fuerza, esa energía. Y que se lo diga un niño pequeñito de 6, 5 años, pues es algo mucho más motivante, que lo impulsa a uno a continuar con lo que lleva y a dar lo que más se pueda con ellos. Sobre todo, en las zonas rurales, que son tan dispersas y en algunas zonas donde los niños buscan demasiado como ese afecto, ese amigo que los pueda escuchar, que les pueda dar un abrazo en un momento en que llegaron tristes o un momento en que les pasó algo por el camino. (Entr. JA.)

De este modo, la escuela no se define únicamente por su estructura física, las orientaciones curriculares, las planeaciones escolares o la institucionalidad, sino por las relaciones humanas que allí se desarrollan. Asimismo, otro elemento motivador para los maestros rurales es la posibilidad de generar cambios en sus territorios, no solo en el ámbito educativo, sino también en las dinámicas de convivencia, los aprendizajes y la visión de mundo de las comunidades y los estudiantes.

Los saberes adquiridos

Esta categoría se relaciona con los aprendizajes del oficio de enseñar en la escuela, los cuales van conformando lo que Tardif (2004) denomina saberes experienciales. Los hallazgos se organizan en tres ejes principales: el rol del docente, los desafíos culturales y la relación con el currículo, y la vocación.

Sobre el primero, uno de los aspectos más resaltados en las entrevistas es la importancia del docente en las comunidades rurales. Así lo expresa una de las participantes: “El docente es muy importante, somos líderes que transformamos las comunidades. (...) Nos consideran como la segunda persona más importante después del presidente de la Junta de Acción Comunal” (Entr. IC.). Los testimonios y bitácoras coinciden en que el rol del maestro rural no se restringe al aula o los límites de la escuela, sino que asumen un papel de liderazgo sociales, incidiendo en la política local y promoviendo cambios en el territorio. Este liderazgo surge del reconocimiento de su labor y de su cercanía con la comunidad, pero también de la necesidad de responder a carencias estructurales y problemáticas sociales que los llevan a asumir funciones que van más allá de la enseñanza de un contenido.

En este sentido, su trabajo implica resignificar las comprensiones sobre la enseñanza, entendiéndola no solo como la transmisión de conocimiento, sino como la construcción de vínculos con estudiantes, familias y la comunidad. Estos vínculos, basados en el afecto, la valoración de los saberes locales y la integración con el conocimiento escolar, buscan contribuir al desarrollo social.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de contenidos disciplinares no es el eje central de la escuela rural, sino la creación de un espacio de aprendizaje colectivo y plural, donde el docente actúa como “un compañero en el aula, con la función de organizar la práctica pedagógica para permitir el aprendizaje y formar en los estudiantes la curiosidad, la capacidad de aprender desde principios democráticos y fomentar la participación” (Entr. A.). A pesar de las limitaciones materiales y las consecuencias de la guerra, los maestros rurales se esfuerzan por trabajar con otros, convocar a las familias y ser el que “guía, entiende, escucha problemas y aconseja. En la escuela, uno es una familia” (Entr. L.).

Respecto al segundo punto, sobre los desafíos culturales y la relación con el currículo, el ejercicio docente en estos territorios debe entenderse como un proceso de etnografía escolar, en el cual el maestro actúa como un mediador intercultural que facilita el diálogo entre la comunidad y el currículo escolar. Un aspecto clave de este proceso es que “los docentes debemos adaptarnos a los contextos, no esperar que las comunidades se adapten” (Entr. L.).

Sobre esto, uno de los mayores aprendizajes mencionados por los profesores en las bitácoras es la necesidad de ser flexibles, mantener una actitud abierta al aprendizaje y el cambio cultural. Esto implica no imponer sus propias visiones del mundo, sino estar dispuestos a “desacomodar” sus propias prácticas culturales para interactuar con otras. Dado que en muchas ocasiones el currículo formal no responde a la realidad del territorio, los docentes deben reconfigurar sus prácticas pedagógicas, incluso suspendiendo de manera temporal algunos objetivos de aprendizaje para integrarse mejor en la comunidad y responder a sus necesidades. Por esto, los tiempos, actividades y propósitos dentro de la enseñanza tienden a transformarse.

Esto se muestra en la comparación entre las expectativas que los docentes tenían al iniciar su carrera y su percepción actual sobre su labor. Al llegar a la docencia, muchos aspiraban a enseñar de acuerdo con el currículo, pero con la experiencia han comprendido que su rol implica un compromiso social y cultural más amplio. Esta realidad genera tensiones, ya que las exigencias

de cumplir con los estándares nacionales pueden resultar abrumadoras: “Uno se siente como agotado, agobiado en cierta forma porque cree que no está alcanzando los logros, las metas con los estudiantes, con los niños” (Entr. JA.). Por esta razón, los docentes rurales destacan la importancia de la flexibilidad y la apertura al cambio como herramientas esenciales para su ejercicio profesional.

El tercer eje de los hallazgos se relaciona con la vocación docente, entendida como un conjunto de intereses, motivaciones y emociones que se construyen a lo largo de la trayectoria personal y profesional, y que impulsa a los maestros a permanecer en la docencia. A propósito de esto, uno de los aprendizajes más reiterativos en las entrevistas y bitácoras es el valor de la esperanza y el amor dentro de su labor. Estos sentimientos refuerzan su compromiso con los estudiantes y el territorio, llevándolos a asumir la docencia como una responsabilidad política y ética. La esperanza, en este caso, se vincula con la convicción de que su trabajo es significativo, y de que, a pesar de las estructuras de desigualdad y violencia que atraviesan sus territorios, es posible generar transformaciones sociales.

Desde esta perspectiva, otro de los hallazgos es la relación entre vocación y emociones. Los docentes no solo construyen un vínculo afectivo con la comunidad, sino que este lazo fortalece su compromiso y les permite ejercer su labor con mayor entrega y dedicación. Como lo mencionan Muñoz y Arvayo (2015) “la vocación para el maestro rural es entendida desde una perspectiva de entrega, que implica la disposición para el servicio social” (p. 8). En otras palabras, la vocación en los maestros rurales no solo es una elección profesional, sino también una expresión de identidad y pertenencia que se traduce en una práctica pedagógica comprometida.

Discusión

A partir de los resultados y de la pregunta orientadora de este estudio —¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los maestros rurales de Antioquia en la constitución de su identidad profesional? —emergen tres puntos centrales: la llegada a la docencia, la docencia rural como práctica intercultural; el reconocimiento y la valoración de la profesión.

Las múltiples formas en que los docentes ingresan a la profesión (casualidad, destino u oportunidad) evidencian que la docencia rural no es una elección exclusivamente personal o

determinada por un legado familiar, sino una opción moldeada por factores sociales, económicos y culturales. Esta profesión ofrece una alternativa laboral en contextos con oportunidades limitadas, pues da cierta estabilidad, movilidad y liderazgo social. No obstante, en términos de remuneración salarial, seguridad y reconocimiento social, no se percibe como un trabajo con ventajas significativas sobre otras ocupaciones.

Como se ha mostrado en este estudio, la identidad docente es un proceso que surge de la interacción entre la historia personal y laboral, el contexto social y cultural y los aprendizajes adquiridos. Llama la atención el por qué los docentes persisten en la profesión con un profundo afecto hacia su labor, a pesar de enfrentar infraestructura educativa precarizada, contextos culturales ajenos a su origen, el distanciamiento de sus familias debido a los traslados, e incluso la presencia de grupos armados. Lo anterior, en parte se explica como lo mencionan Cattonar (2006) y Chocarro de Luis (2007), porque la identidad profesional es un proceso dinámico en el que intervienen diversos factores, y en el que el grado de satisfacción laboral no depende únicamente del salario o las condiciones materiales, sino también de un entramado emocional derivado de sus experiencias.

Los hallazgos de este estudio coinciden con investigaciones previas (Castellano Ascencio & Blandón García, 2022; Domínguez Garrido et al., 2017), que destacan que la docencia rural implica una práctica intercultural. Los desafíos culturales y sociales del contexto rural (migraciones, conflicto armado, economía informal) obligan a los docentes a asumir roles que trascienden la enseñanza tradicional, convirtiéndolos en mediadores e intérpretes culturales, gestores comunitarios, etnógrafos y, en algunos casos, líderes sociales.

Así mismo, en el estudio de Espinosa Torres y Pons Bonals (2023), quienes analizan el trabajo docente en regiones interculturales, muestran que las relaciones que los docentes establecen no pueden comprenderse únicamente desde una lógica funcional u organizativa, sino que están atravesadas por experiencias afectivas, históricas y culturales. Cuando el trabajo de los maestros acontece en contextos de diversidad étnica y lingüística, y se presentan relaciones históricas de desigualdad y conflicto la experiencia de la alteridad se puede cruzar con el análisis de la interculturalidad, en la medida que lo intercultural se encarna en las tensiones cotidianas de las relaciones humanas. Desde esta perspectiva, la experiencia relatada por la docente entrevistada puede leerse como una manifestación de lo que estos autores denominan *experiencias afectivas*

resilientes, aquellas que emergen cuando el profesorado enfrenta un entorno cultural que le es ajeno y debe reconfigurar su manera de habitar la escuela. En estos casos, la condición de “ser externo” —ya sea por origen étnico, pertenencia comunitaria o trayectoria territorial— activa procesos de desconfianza, extrañamiento y dificultad para el reconocimiento profesional. Estas vivencias evidencian que la interculturalidad no se limita a la coexistencia de las diferencias, sino que implica relaciones asimétricas que atraviesan los vínculos entre docentes. En efecto, las experiencias de relacionamiento inciden de manera directa en la forma como los docentes se posicionan y experimentan exclusión y distanciamiento. Así, las tensiones interculturales no solo afectan la práctica pedagógica, sino que también inciden en la construcción de la identidad profesional docente, entendida como un proceso dinámico, situado y relacional.

Tal como afirman Montoya de la Cruz et al. (2022), los maestros rurales no pueden limitar su labor a la enseñanza de conocimientos académicos, sino que deben generar vínculos comunitarios con las familias, lo que conlleva a una de las tensiones más importantes en su trayectoria: la negociación entre culturas, en la que se conjugan su identidad personal, el contexto territorial, las dinámicas familiares y las directrices curriculares cuando no coinciden con las necesidades del territorio.

En este punto, se destaca que, en el marco de la constitución de las identidades profesionales, el reconocimiento social es crucial (Marschall, 2022). Es decir, la forma en que la comunidad valora el trabajo de un docente incide en la autoimagen que construye de sí mismo dentro del grupo social y profesional al que pertenece. En las comunidades rurales, los maestros suelen ser percibidos no solo como educadores, sino también como figuras de acompañamiento, consejeros y agentes de cambio comunitario. Sin embargo, este reconocimiento presenta una paradoja: por un lado, el liderazgo docente fortalece el rol de la escuela en la comunidad; por otro, implica desafíos adicionales, pues los maestros pueden enfrentarse a tensiones con grupos armados o a la sobrecarga de responsabilidades que exceden su labor pedagógica. Esta situación demanda una lectura cultural amplia y compleja, que requiere sensibilidad y adaptabilidad para establecer límites y gestionar su impacto en la comunidad.

Así mismo, aunque los docentes rurales son percibidos como figuras centrales y líderes sociales en sus comunidades, sus condiciones laborales no reflejan esta valoración. La precariedad, la falta de recursos y la itinerancia son constantes en su experiencia profesional. Además, la

relevancia social de los docentes rurales no es estática, sino que varía en función de factores políticos, económicos y culturales. La presencia de grupos armados, las transformaciones en la economía local y las dinámicas familiares pueden desplazar a la escuela del centro de los proyectos de vida de los estudiantes, afectando el rol social del maestro.

Esta situación se agrava cuando los maestros enfrentan tensiones entre sus expectativas iniciales y la realidad de la ruralidad. Como plantea Alzhrani (2023), la identidad profesional es un proceso continuo de negociación. En este contexto, los docentes rurales deben equilibrar las culturas de las comunidades, las exigencias del currículo nacional y su propia concepción del papel de la escuela. Este proceso de adaptación no solo desafía sus concepciones iniciales, sino que también transforma su identidad profesional, haciéndola más flexible y resiliente. Por ejemplo, en algunas entrevistas y bitácoras se encontró que los docentes, al llegar a la escuela, pensaban que su función principal era enseñar conocimientos. Pero con el tiempo, descubrieron que primero era necesario aprender de la cultura en la que estaban insertos, y luego, desde ese conocimiento, comenzar a compartir sus saberes.

En las áreas rurales, las emociones juegan un papel clave en la permanencia docente. Los vínculos afectivos que se desarrollan entre los maestros y los estudiantes refuerzan el sentido de su labor, trascendiendo la enseñanza de contenidos académicos. Pequeños gestos, como una carta de agradecimiento o una expresión de cariño de los niños, reafirman su vocación y revitalizan su compromiso, especialmente en los momentos de mayor dificultad. Desde esta óptica, las emociones no son elementos secundarios en la docencia, sino componentes esenciales de la identidad profesional. Como señala Jordell (1987), la interacción con los estudiantes se convierte también en una fuente de validación y autorreconocimiento, contribuyendo en la configuración de la identidad docente.

En el marco de las actividades del proyecto del cual se desprende este artículo, la docencia como profesión es un concepto central para el equipo de trabajo, así como un eje de reflexión con los participantes: maestros, maestras y administrativos escolares (coordinadores y rectores). Desde la perspectiva de Tardif (2004), la docencia es una profesión compleja, cuyos saberes son temporales, personales, situados, plurales y heterogéneos, y que se define por su dimensión humana, por ello “lleva señales de lo humano” (p. 197). Con este lente, se puede decir que el acercamiento a las experiencias de maestros y maestras que trabajan en contextos rurales muestran

que, en efecto, su identidad docente se configura también en el contacto con las comunidades, la movilidad territorial y las experiencias vividas en contextos de conflicto. Como plantea Montoya de la Cruz et al. (2022), el maestro es objeto y sujeto en el sistema educativo,

En tanto objeto, es un profesional determinado por unas condiciones laborales que le imponen los fines, las metas y las prácticas educativas requeridas y aceptadas. En tanto sujeto, es un profesional atravesado por una trayectoria formativa y de vida, por convicciones y apuestas educativas. Esta doble condición evidencia que el maestro es al mismo tiempo productor y reproductor del sistema educativo y, por lo tanto, pieza fundamental en el proceso de la educación rural; de allí, el valor que toma el rescate y reconocimiento de su voz, frecuentemente silenciada por los afanes y dilemas de la cotidianidad escolar. (p. 3)

Precisamente, esta doble condición se hizo evidente en los relatos de los maestros participantes, y por ello es fundamental repensar los procesos formativos y de acompañamiento que requieren los docentes en contextos tan diversos de nuestro país. El desarrollo profesional del docente rural implica un aprendizaje que trasciende lo académico y abarca dimensiones culturales y territoriales, las cuales solo pueden adquirirse a través de experiencias situadas.

Se encontró un elemento diferenciador de los docentes rurales entrevistados, quienes han asumido roles de liderazgo en sus comunidades. En ellos se observa que los saberes adquiridos a lo largo de su trayectoria se vinculan con procesos interculturales y territoriales, lo que los ha llevado a redefinir su papel dentro del aula y la comunidad. En lugar de limitarse a la transmisión de conocimientos, han asumido el rol de guías, traductores, organizadores o facilitadores de aprendizajes interculturales, lo que les permite desarrollar una lectura más profunda, crítica y sensible del territorio.

Bajo este enfoque, los factores de trayectoria personal, contexto social y cultural, y saberes adquiridos mantienen una relación de complementariedad, influyendo directamente en la constitución de la identidad profesional de estos maestros. No es fácil establecer límites rígidos entre estos aspectos, ya que en la vida de un docente lo personal y lo profesional están estrechamente entrelazados. Tardif (2004) menciona por ello que la integración al trabajo y la socialización profesional que viven los docentes aportan en la constitución de su identidad, pues

son las múltiples y recíprocas interacciones entre los individuos y las ocupaciones “modifican la trayectoria de las personas, así como las ocupaciones que ellas asumen” (p. 60).

Para un maestro rural, esta integración en su labor docente representa un desafío constante, pues su práctica se desarrolla en interacción permanente con las personas y situaciones propias del territorio. En este contexto, la proyección de procesos formativos y de investigación con los docentes (o sobre ellos) debe considerar estas particularidades, a fin de fortalecer su vocación y compromiso a través de una apuesta académica pertinente y situada.

Conclusiones

En el estudio realizado, se evidencia que, aunque algunos docentes llegan a la enseñanza por circunstancias externas—como la necesidad de un ingreso económico o la falta de otras opciones laborales—, con el tiempo desarrollan un compromiso profundo con la profesión, que puede estar ligada a su vocación, que no necesariamente es una cualidad innata, sino que se construye y resignifica a lo largo de la trayectoria profesional.

A lo largo de sus trayectorias, los docentes reinterpretan y resignifican su rol, transformándolo en un proyecto de vida dinámico. Así, la decisión inicial de ser docente puede convertirse en una apuesta política con la comunidad. Se identifica que los docentes rurales son figuras importantes en los territorios, el reconocimiento de su valía en ocasiones es ambivalente o se da en función de factores políticos, económicos y culturales. Pero se puede decir que en general, los maestros y maestras participantes relatan cómo van ganándose su lugar al establecer relaciones con estudiantes y familias.

De las categorías de análisis, los factores de trayectoria personal, contexto social y cultural, y saberes adquiridos, se encontró información interesante que da cuenta de su complementariedad y el reconocimiento de la estrecha relación entre lo personal y lo profesional cuando se intenta comprender la identidad docente. Así mismo, estos hallazgos permiten comprender que el desarrollo profesional de los maestros se da de manera paulatina, en las interconexiones de los estudios formales y de los lugares y vivencias que tienen en su trayectoria profesional, y esto les da la oportunidad de transferir esos conocimientos a su labor diaria con los distintos actores y diversidad de situaciones que se presentan en la docencia.

Es necesario recordar que este trabajo se circunscribe a un grupo particular de docentes, y, por tanto, los resultados son singulares, situados y ayudan a comprender la identidad de este grupo de maestros rurales, y aunque esto puede verse como una limitación también se considera una posible ruta investigativa para otros estudios que se proyecten.

En las expresiones de los participantes se destacó la referencia a las Escuelas Normales en los municipios, en tanto estas instituciones juegan un papel crucial en la vida de las comunidades rurales, al proporcionar formación y contribuir a la construcción de la identidad profesional de los maestros en cada territorio. En este sentido, también se cuestiona qué otras alternativas están ofreciéndose en el país para llegar a estos lugares distantes, con condiciones de infraestructura que no les permiten mantenerse actualizados y respondiendo a las necesidades in situ. Este cambio en la concepción de la formación docente redundará en el desarrollo profesional de tantos maestros y maestras que tienen el deseo de cualificarse pero que se ven afectados por las situaciones contextuales.

Finalmente, y como recomendación, se sugiere que la formación continua de los docentes rurales tiene que replantearse, ya que su desarrollo profesional no puede depender exclusivamente de programas posgraduales. En su lugar, se requieren alternativas formativas colaborativas, que respondan a sus necesidades prácticas y que también contribuyan a las transformaciones educativas del departamento de Antioquia con sus características contextuales y las demandas que se viven en la ruralidad. Además, la experiencia en este proyecto ha mostrado que el uso de narrativas, la posibilidad de expresarse y escuchar lo que dicen los y las maestras es un insumo de alta potencialidad para comprender las características de la docencia, las condiciones de los contextos y las relaciones que en ocasiones se tornan invisibles; las narrativas como metodología o estrategia de investigación de la vida de los docentes adquiere cada vez más relevancia y se convierte en un posible camino para seguir explorando.

Referencias

Alzhrani, N. (2023). Liberating an EFL teacher as an activist teacher professional identity in MA TESOL classrooms [Liberando la identidad profesional del profesor de inglés como lengua extranjera como docente activista en las aulas de la maestría en enseñanza de inglés como

- lengua extranjera (MA TESOL)]. *Asian Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(5). <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00172-3>
- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: Una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15525013010.pdf>
- Bolat, Ö. & Toytok, E. (2023). Exploring teacher's professional identity in relationship to leadership: A latent profile analysis [Explorando la identidad profesional del docente en relación con el liderazgo: Un análisis de perfiles latentes]. *Sustainability*, 15(18), Article 13837. <https://doi.org/10.3390/su151813837>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9233>
- Brunetti, G. J., & Marston, S. H. (2018). A trajectory of teacher development in early and mid-career [Trayectoria del desarrollo docente al inicio y a mitad de su carrera profesional]. *Teachers and Teaching*, 24(8), 874-892. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1490260>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse [Identidades profesionales del profesorado: Esquema de un marco analítico]. *Cahier De Recherche Du GIRSEF*, 10, 1-31. <https://shs.hal.science/halshs-00603566v1/document>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique: Tensions entre le vrai travail et le sale boulot [Convergencia y diversidad de la identidad profesional del profesorado de secundaria en la Comunidad Francesa de Bélgica: tensiones entre el trabajo real y el trabajo sucio]. *Éducation et Francophonie*, 34(1), 193-212. <https://doi.org/10.7202/1079042ar>
- Castellano Ascencio, M. D., & Blandón Giraldo, A. M. (2022). Espacios vividos: Trayectos biográfico-profesionales de los maestros rurales en Antioquia. *Revista Praxis & Saber*, 13(33). 1-16. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13181>

- Chocarro de Luis, E. (2007). Antonio Bolívar (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Málaga: Ediciones Aljibe, 260 pp. *Estudios Sobre Educación*, 172(12). <https://doi.org/10.15581/004.12.25328>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea Ediciones.
- De la Vega Rodríguez, L. F., (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 307-325. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2012). *Manual SAGE de investigación cualitativa. Vol. I: El campo de la investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Domínguez Garrido, M. C., Ruiz Cabezas, A., & Medina Rivilla, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19(29), 111-134. <https://doi.org/10.19053/01227238.7555>
- Elías, M. (2011). *Aportes para la construcción de una identidad docente*. [Ponencia]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, Teoría, formación e intervención en pedagogía, La Plata, Argentina.
- Espinosa Torres, I. D. J., & Pons Bonals, L. (2023). Soluciones prácticas que reconstruye el profesorado de escuelas primarias de Chiapas ante problemas educativos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 175-211. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.550>
- Facultad de Ciencias Económicas (2015). *Unidad de información e investigación sobre nuevas medidas de calidad de la Educación en Antioquia* (Tomo 1, 2 y 3). Grupo de Macroeconomía Aplicada, Universidad de Antioquia.
- Fernández, J. L. V. (2018). [Reseña del libro *Identidad profesional docente*, de I. Cantón & M. Tardif (Eds.)]. *Revista De Pedagogía*, 70(3), 206-208.
- Fontoura, H. A. (2011). Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa [La tematización como enfoque de análisis de datos en la investigación cualitativa]. En H. A. Fontoura (Ed.), *Formação de professores e diversidades culturais: Múltiplos olhares em pesquisa*. (pp. 61-82). Intertexto.

- Fuentes Reza, R., Arzola Franco, D. M. & González Ortiz, A. M. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, Article e-727. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.727
- Gajardo, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.27
- González Giraldo, O. E., Castellanos Sánchez, M. T., & Bolaños Motta, J. I. (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 180-207. <https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n64a8>
- Hernández, A. (2015). El taller como dispositivo de formación y socialización de las prácticas. En L. Sanjurjo (Ed.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 71-106). Homo Sapiens Ediciones.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). McGraw-Hill.
- Hsieh, B. (2014). The importance of orientation: implications of professional identity on classroom practice and for professional learning [The importance of orientation: implications of professional identity on classroom practice and for professional learning]. *Teachers and Teaching*, 21(2), 178-190. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928133>
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfica-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones Globales sobre la Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado en el Estado Español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25. <https://educar.uab.cat/article/viewFile/v30-imbernon/286>
- Instituto de Estudios Regionales. (2020). *Dinámicas Territoriales del Bajo Cauca antioqueño*. [En prensa]. Universidad de Antioquia.
- Izarra-Vielma, D. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 1-11. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>

- Jiménez-Reyes, K., & Méndez-Cucaita, G. C. (2023). Maestras en el contexto rural colombiano: narrativas que configuran identidades. *Prospectiva*, 35, Article e20112271. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12271>
- Jordell, K., (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers [Influencias estructurales y personales en la socialización de los docentes principiantes]. *Teaching & Teacher Education*, 3(3), 165-177. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90001-1)
- Madrigal, R. (2021). La entrevista en la investigación narrativa. Reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico de las trayectorias académicas. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.48162/rev.36.010>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
- Marín Suelves, D., Pardo Baldoví, M. I., Vidal Esteve, M. I., & San Martín Alonso, Á. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: La reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>
- Marschall, G. (2022). The role of teacher identity in teacher self-efficacy development: the case of Katie [El papel de la identidad docente en el desarrollo de la autoeficacia docente: el caso de Katie]. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25, 725-747. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09515-2>
- Martínez, M., & Prada, M. (2024). Estado de la cuestión de la identidad profesional de los profesores de primaria. *Revista Interterritorios*, 10(19), 1-19. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2024.262071>
- Megawati, F., Mukminatien, N., Anugerahwati, M., Indrayani, N., & Unsiyah, F. (2020). Critical incidents: Exploring EFL prospective teachers' teaching experiences [Incidentes críticos: Explorando las experiencias docentes de los futuros profesores de inglés como lengua extranjera]. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 943-954. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.943>
- Montoya de la Cruz, G., Valencia Arcila, L., Vargas López, L., García Palacio, J., Franco Montoya, J., & Calderón Serna, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de

- maestras y maestros rurales. *Praxis & Saber*, 13(34), Artículo e13323.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.13323>
- Muñoz, F., & Arvayo, K. (2015). Identidad Profesional Docente: ¿Qué significa ser profesor? *European Scientific Journal*, 11(32), 97-110.
- Proantioquia. (2017). *Hacia una educación para el siglo XXI en Antioquia: Seis líneas para la dinamización educativa regional en la educación básica y media*. Proantioquia.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodología: Aportes para la investigación*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<https://share.google/OI7jQROu13e1M30B5>
- Reátegui, L. (2021), “Los unidocentes somos todo”: La experiencia emocional de docentes rurales en Perú. *Propuesta Educativa*, 30(55), 140-152.
<https://www.redalyc.org/journal/4030/403068897012/html/>
- Riquelme-Sanderson, M., & Longoria, A. (2023). LGBTQ+ language teacher educators’ identities and pedagogies: Testimonio and duoethnography [Identidades y pedagogías de formadores de profesores de idiomas LGBTQ+: Testimonio y duoetnografía]. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 15(1), 1-23.
<https://doi.org/10.21659/rupkatha.v15n1.07>
- Rivera Sepúlveda, Á. A., & Guerra García, Y. M. (2020). Tensiones y discontinuidades en la comprensión comunitaria de la escuela rural. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (61), 102-121.
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1201>
- Rodríguez Rojas, P. (2024). Aproximación a la Identidad del Docente Migrante. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 33(4), 101-121. 2025.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.13887543>
- Sachs, J. (2015). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? [Profesionalismo docente: ¿Por qué seguimos hablando de ello?]. *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>
- Sandoval-Obando, E., & Ramirez Jimenez, M. S. (2024). Sentido de vida y generatividad en profesores rurales chilenos. *Cauriensia. Revista Anual De Ciencias Eclesiásticas*, 18, 805-833. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.805>

- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers [Creación de la identidad profesional: Examinando el desarrollo de la comprensión que tienen los futuros docentes sobre su trabajo como maestros]. *Teaching and Teacher Education, 26*(3), 455-465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Ediciones Paidós.
- Tyler, M. A., & Dymock, D. (2021). Constructing a professional identity in VET: teacher perspectives [La construcción de una identidad profesional en la formación profesional: perspectivas del profesorado]. *Research in Post-Compulsory Education, 26*(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1873404>
- Van Heijst, I., Volman, M., & Cornelissen, F. (2025). Understanding professional identity development of second-career teachers: A longitudinal study [Comprender el desarrollo de la identidad profesional de los docentes que cambian de carrera: un estudio longitudinal]. *Teaching and Teacher Education, 159*, 104995. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104995>
- Yip, S. Y., Saito, E., & Diamond, Z. M. (2024). Professional identity and agency in immigrant teachers' professional transition to work in Australia [Identidad profesional y capacidad de acción en la transición profesional de los docentes inmigrantes al trabajo en Australia]. *Australian Educational Researcher, 51*, 213-230. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00600-w>