



TEMPUS
Psicológico

Artículo de investigación

Afectaciones del conflicto armado en los procesos de enseñanza y aprendizaje

The Impact of the Armed Conflict on Teaching and Learning Processes

WILLIAM OSWALDO GAVIRIA GUTIÉRREZ¹
KELLY JOHANA GÓMEZ TORRES²

Recibido: 10/02/2026 - Aprobado: 24/02/2026 - Publicado: 01/07/2026

Para citar este artículo:

Gaviria Gutiérrez, W. O., & Gómez Torres, K. J. (2026) Afectaciones del conflicto armado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, *Revista Tempus Psicológico*, 9(2) - ISSN: 2619-6336
DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.9.2.5590.2026>

1 Universidad de Manizales, wgaviria@umanizales.edu.co,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4228-4665>

2 Asociación de Consejos Comunitarios del Norte del Cauca (ACONC), psicologagomez1@gmail.com,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7612-9946>

Resumen

El conflicto armado en Colombia ha dejado una profunda marca en la dinámica socio-educativa de niños, niñas y jóvenes. El objetivo de este estudio fue comprender las afectaciones generadas por el mismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes, maestros y maestras de una Institución educativa rural. Se desarrolló una investigación cualitativo-hermético con tres entrevistas a profundidad a docentes y tres grupos focales con estudiantes. Se encontró que educar en medio de las balas es un desafío para los docentes, obligados a normalizar el ruido de cañones para garantizar el acto pedagógico. El estruendo de la guerra impacta el aprendizaje de los estudiantes, convirtiendo el aula de clase en un lugar sin sentido y la calle como el espacio donde la vida puede acontecer.

Palabras clave: conflicto armado, enseñanza, aprendizaje, juventud

Abstract

The armed conflict in Colombia has left a profound mark on the socio-educational dynamics of children and young people. The objective of this study was to understand the impacts it has had on the teaching and learning processes of students and teachers at a rural educational institution. A qualitative, hermetic research study was conducted with three in-depth interviews with teachers and three focus groups with students. It was found that teaching amidst bullets is a challenge for teachers, who are forced to normalize the noise of cannon fire to ensure the pedagogical process. The roar of war impacts student learning, turning the classroom into a place of meaninglessness and the street into a space where life can happen.

Keywords: armed conflict, teaching, learning, youth

Introducción

En la vida, cada ser humano experimenta al menos dos nacimientos: el primero, biológico, y el segundo, un acto de conciencia que Dávila y Maturana (2019) sitúan en el reconocimiento de la matriz cultural. Este segundo nacimiento, una especie de despertar del ser, determina nuestra perspectiva ante el mundo que vivimos. Sin embargo, para los colombianos nacidos después de 1963, la experiencia de vida ha transcurrido en un país en guerra, un entorno donde miles de muertes y millones de víctimas han naturalizado el aniquilamiento. La Comisión de la Verdad (2022) destaca que el conflicto armado colombiano no es una guerra meramente ideológica o un enfrentamiento de aparatos armados; más bien, es un entramado complejo de alianzas, actores e intereses, cuya responsabilidad se extiende a sectores políticos, económicos y sociales.

Esta compleja afirmación invita a entender la guerra como un fenómeno socio-cultural arraigado en el *ethos* social, un proceso que ha estructurado la vida en Colombia. Según Hillman (2010), el conflicto ha propiciado un ejercicio de identidad que articula la psique en torno a la desaparición material y simbólica de un enemigo común. Esta radicalización ha generalizado la muerte, aniquilando a quienes se resisten al canon establecido. Barrero Cuellar (2011) describe esta situación como la internalización de una intencionalidad política para eliminar la diferencia, lo que convierte la violencia en una forma de ver y hacer el mundo.

El resultado de esta configuración psicosocial ha sido devastador. El Registro Único de Víctimas (RUV) de la Unidad para las Víctimas (2023) indica que la guerra interna ha dejado 9.593.356 víctimas. Alarmantemente, el 42.5% de estas personas son jóvenes entre 0 y 28 años (Unidad para las Víctimas, 2023), lo que aniquila el inédito viable al truncar el desarrollo del sujeto potencial.

Las investigaciones evidencian que el 42.5% de las víctimas jóvenes intentaba construir sus vidas en territorios afectados por la violencia. Una de las esferas más afectadas es la educación básica y media, especialmente en las escuelas rurales. Cuesta y Cabra (2021) demuestran que estas escuelas han sido devastadas, lo que ha generado alta desertión, abandono estatal y la necesidad de docentes cualificados, debido a que “el teatro de la guerra del conflicto colombiano es en su mayoría los territorios rurales” (p. 512). En este contexto, Galvis (2021) puntualiza las complejidades de formarse en medio del desplazamiento, amenazas a los docentes y aulas con paredes perforadas por las balas. La autora afirma que esta violencia ha desinstitucionalizado la escuela y la ha transformado en un blanco de fácil alcance, elemento conceptualizado también por Márquez y Arteaga (2021) reconociendo la

escuela como un sujeto colectivo victimizado, lo que provoca que los estudiantes la relacionen con la violencia, convirtiéndola en una víctima más del conflicto.

Arias (2017) complementa esta visión, argumentando que los problemas de la educación rural han moldeado una subjetivación de la desgracia del hoy y el terrible mañana, dejando vacíos en la identidad y en la conservación de las costumbres de las comunidades afrodescendientes. Esto promueve dinámicas educativas ineficaces, evidenciando carencias en el desarrollo de una pedagogía intercultural. Cifuentes, et al. (2018) también exploran cómo los eventos violentos en el conflicto armado, al afectar emocionalmente a los estudiantes, motivaron la búsqueda de factores de resiliencia para fortalecer las relaciones entre pares.

En una investigación similar, Hoyos y Carmona (2020) analizan la incidencia de factores psicopedagógicos, familiares y contextuales en el aprendizaje de niños en zonas de conflicto. Sus hallazgos indican que estas afectaciones se manifiestan en altos índices de deserción escolar, repitencia, y problemas de aprendizaje, cognitivos, de lenguaje, de atención y de escritura, esto concuerda con las demostraciones cuantitativas de Rojas et al. (2017), quienes evidencian cómo el desempeño escolar cae significativamente al estar expuestos al conflicto. En la misma línea, Campillo et al. (2017) señalan que la crisis de la educación en Colombia se debe, en gran medida, a factores externos a lo didáctico o curricular, directamente relacionados con el conflicto armado. Estas narrativas resaltan el papel de la memoria en la enseñanza, que según Sánchez y Rodríguez (2009), tiene dos implicaciones en países violentados: la reconstrucción de la verdad para juzgar a los responsables, y la resignificación de los eventos traumáticos como mecanismo de recomposición social.

Bajo este panorama, la presente investigación se localizó en el municipio de Santander de Quilichao (Cauca), donde se registran altas cifras de violaciones de derechos humanos, como homicidios, reclutamiento de menores y desplazamiento forzado, según el informe de la Comisión de la Verdad (2022). En 2021, el departamento contaba con 473.533 víctimas, casi un tercio de su población, lo que genera consecuencias físicas y mentales que permean el desarrollo humano y los procesos educativos. Esta magnitud de afectación demográfica evidencia los profundos retos que enfrenta la política pública estatal, la cual debe coordinar esfuerzos a nivel nación-territorio para lograr garantizar medidas efectivas de atención, asistencia y reparación integral a los sobrevivientes del conflicto armado (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2017). Por lo tanto, nuestra investigación cobra valor y pertinencia al buscar dar voz a quienes han sido silenciados y al entender el proceso de enseñanza desde la perspectiva de los maestros y maestras.

A partir de ello, la pregunta central de la investigación fue: ¿Cuáles son las afectaciones del conflicto armado en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Institución Educativa Bajo San Francisco (Santander de Quilichao, Colombia)? Para responder, se establecieron tres objetivos (1) Explorar las configuraciones del mundo de los estudiantes y maestros, (2) Identificar el significado de la enseñanza para los docentes y (3) Determinar la subjetivación del aprendizaje en los estudiantes.

Teóricamente, el conflicto armado se asume como una serie de violencias que alteran la armonía. Valencia y Daza (2010) señalan que el conflicto colombiano ha dejado afectaciones persistentes en la salud mental, como ansiedad, depresión y bajo desempeño académico.

Para profundizar en el tema, se recurre a teóricos que han aportado a la pedagogía y la construcción del conocimiento. Achille Mbembe (2011), filósofo reconocido por sus estudios en contextos africanos, introduce el concepto de necropoder, una forma de entender cómo el Estado y otros agentes instrumentan la existencia humana para la destrucción material. Mbembe (2011) afirma que figuras de soberanía se centran en la “instrumentalización generalizada de la existencia humana y la destrucción material de cuerpos y poblaciones humanas” (p. 18). Estas prácticas sistemáticas de violencia generan fragmentación territorial, inmovilizan la construcción de identidades y vulneran la dignidad.

Por otro lado, Donald Schön (citado por Díaz, 2002) aporta a la investigación al centrarse en la enseñanza reflexiva, considerando al docente como un promotor de cambio que prioriza la comprensión del ser para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Asimismo, se incorporan las teorías de Lev Vygotsky, quien investigó el aprendizaje y el desarrollo en niños. Según Vygotsky (1977), el aprendizaje precede al desarrollo, y una enseñanza adecuada crea zonas de desarrollo próximo que promueven el progreso cognitivo.

Finalmente, Naomi Klein (2007) ofrece una perspectiva sobre el conflicto a través de su propuesta de la *Doctrina del Shock*, donde los modelos económicos y sociales son impuestos mediante el terror. Castellini y Pérez (2017) señalan que esto explica cómo las dictaduras políticas fusionaron reformas económicas con violencia, deificando el poder del mercado y el dinero como una realidad invasiva que genera sufrimiento. Este panorama configura el lugar enunciativo para entender cómo el conflicto, a lo largo de los años, se ha convertido en un fenómeno que domina la sociedad, permeando la violencia en todos los escenarios e impidiendo una transformación real.

Metodología

Investigar en contextos de conflicto armado interno convocó a una descolocación epistemológica y corporal radical. El proceso demandó distanciarse de las dinámicas del entorno bélico, los homicidios y los silencios del desplazamiento forzado para escuchar los discursos, cuerpos y pasos que persistieron ante la tragedia. Esta realidad tensionó las metodologías tradicionales, donde los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas parecieron enmudecer ante las ráfagas de disparos que configuraron el escenario de la pregunta. Asimismo, la indagación implicó un cuestionamiento por la posición del investigador, en tanto que, como afirmó Pineda (2014, p. 11), “en mi cuerpo se alojan los signos del habitar en medio de la barbarie; soy parte de una generación sin tregua atravesada por la ira de Ares, el dios de la guerra”. En concordancia, este ejercicio se desarrolló bajo las vicisitudes del desplazamiento y las amenazas al profesorado en la Institución Educativa Bajo San Francisco. En aulas, camas y casas improvisadas, los espacios de co-creación conjunta alternaron entre el salón, la vivienda, el tendedero de ropa y la cocina, lo que obligó a construir conocimiento en condiciones de destrucción. Se asumió corporalmente la premisa de Brecht (1965, p. 46) para articular la resistencia.

Hay muchas maneras de matar: se puede clavar un puñal en el vientre de alguien, quitarle el pan, no cuidarlo cuando está enfermo, confinarlo en un tugurio, hacerlo trabajar hasta el agotamiento, empujarlo al suicidio, llevarlo a la guerra, etc. Pocas de esas formas de asesinato están prohibidas en nuestro país.

El proceso investigativo implicó la inmersión del cuerpo en la pulsión de vida para resistir a la necro-cotidianidad, distanciándose de las posturas corporales orientadas exclusivamente a la formación formal descritas por Almeida y Jiménez (2022). El horizonte metodológico se trazó desde un enfoque cualitativo con alcance hermenéutico, fundamentado en los postulados de Fuster (2019) sobre los escenarios educativos. La relación entre la hermenéutica y la educación se estableció a partir de la noción de sentido, asumiendo que la educación constituye la transmisión social del significado que una cultura otorga a su relación con el mundo (Fuster, 2019). De igual manera, este enfoque se orientó a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, la cual resulta de difícil acceso a través de los enfoques metodológicos tradicionales (Fuster, 2019).

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la investigación cualitativa proporcionó la flexibilidad y profundidad necesarias para comprender los fenómenos desde la perspectiva de los propios actores en su entorno natural. En este sentido, la aproximación cualitativa posibilitó un diseño abierto y emergente que se adaptó

rigurosamente a las contingencias impuestas por el conflicto armado, permitiendo que la recolección de los datos y el análisis se nutrieran mutuamente sin las rigideces de los modelos lineales. El proceso metodológico se estructuró en tres fases consecutivas, adaptadas de la propuesta de Piza et al. (2019).

La **fase preparatoria** consistió en la construcción del problema de investigación y el ajuste del diseño metodológico a las restricciones del escenario de guerra. Durante este periodo, se implementaron técnicas de observación participante con docentes y estudiantes para delimitar el campo problemático. Este procedimiento inicial permitió situar en la cotidianidad institucional el núcleo de la indagación cualitativa. La **segunda fase, correspondiente al trabajo de campo**, contempló la realización de tres entrevistas semiestructuradas con los docentes de la institución y tres grupos focales con estudiantes de los grados séptimo, octavo, noveno y décimo.

Los criterios de selección de la muestra se basaron en un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2014). El rango de edad de los estudiantes participantes se ubicó entre los 12 y los 18 años, registrándose variaciones en la asistencia debido a la deserción, el retiro y los impactos de la violencia en el territorio. Particularmente, el tamaño de la muestra estudiantil contempló inicialmente a 15 participantes; no obstante, debido a las condiciones de violencia del entorno, uno de los menores fue asesinado, lo que redujo el grupo final a 14 estudiantes y obligó al equipo investigador a activar protocolos urgentes de resguardo ético y contención emocional en el campo. Por su parte, la selección del profesorado respondió a variables socioprofesionales de inserción comunitaria y antigüedad en la institución.

La **fase analítica**³ implicó la transcripción textual y codificación de los registros obtenidos. Las entrevistas se etiquetaron bajo el código (E) seguido de la numeración arábica correspondiente (1, 2, 3), mientras que los grupos focales se sistematizaron mediante la nomenclatura (GF-1, 2, 3). Los segmentos de información se organizaron en una matriz de doble entrada que asoció los ejes de indagación con las categorías emergentes de “procesos de enseñanza” y “procesos de aprendizaje”. Para la estabilización conceptual y la construcción de los resultados, se aplicó el criterio de saturación teórica validado por Ardila y Rueda (2013). Este criterio determinó el cierre del proceso de recolección cuando las unidades de análisis comparadas no aportaron propiedades conceptuales novedosas a las categorías organizadas,

3 Se había contemplado una fase posterior situada en la devolución de resultados a la comunidad, al momento de presentación del manuscrito no ha sido posible realizarla, toda vez que dadas las situaciones de desplazamiento forzado la gran mayoría de ellos fueron retirados de la I.E.

o bien, cuando las condiciones de seguridad impidieron el acceso a nuevos datos en el campo de estudio.

Población

La población de estudio estuvo conformada por el cuerpo docente y los estudiantes de la Institución Educativa Bajo San Francisco, identificados como víctimas del conflicto armado. A continuación, se presenta la caracterización formal de los participantes del estudio, omitiendo datos de identidad civil por estrictos criterios de seguridad y resguardo ético en la investigación cualitativa.

Tabla 1. Caracterización de maestros y maestras

Maestro/a	Edad	Área que orienta	Observación
1	35 años	Educación Física	Docente nativo de la comunidad
2	45 años	Biología, Ciencias Naturales y Química	Docente residente en otro municipio
3	66 años	Artística, matemáticas y religión	Docente con mayor antigüedad en la institución (30 años)

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Caracterización de estudiantes

Estudiante	Edad	Grado	Observación
1	12	7°	Regular
2	12	7°	Regular
3	13	7°	Extra edad
4	11	8°	Regular
5	15	8°	Extra edad
6	12	7°	Retirado del periodo académico
7	13	7°	Retirado del periodo académico
8	13	8°	Retirado del periodo académico
9	14	9°	Regular
10	15	9°	Extra edad
11	13	9°	Regular
12	14	9°	Regular
13	15	10°	Regular
14	18	10°	Extra edad

Fuente: elaboración propia

Hallazgos y discusión

El proceso de sistematización de las narrativas de los maestros y las producciones colectivas de los estudiantes de la Institución Educativa Bajo San Francisco permitió identificar las realidades cotidianas y las tensiones pedagógicas

provocadas por el conflicto armado en el departamento del Cauca. A partir del criterio de saturación teórica, los datos empíricos se organizaron en dos categorías principales.

La labor docente ante la contingencia de la guerra y el desarraigo escolar

Las narrativas del cuerpo docente evidenciaron que la inserción profesional en áreas de conflicto armado interno generó un quiebre en las expectativas iniciales de los maestros, instalando el miedo y la zozobra como dimensiones corporales de la práctica educativa. Los educadores manifestaron que el ejercicio de la enseñanza estuvo condicionado por la inestabilidad del entorno y la necesidad latente de supervivencia. Con respecto a este posicionamiento, una de las maestras relató su experiencia inicial en el territorio:

Pues mira... es un reto un desafío que personalmente primera vez que lo vivía, ya había escuchado que la institución y cierta población de mazamorrero habían vivido hace unos meses un desplazamiento por conflicto armado, entonces volver a eso, ya mis compañeros me habían dicho lo que habían tenido que pasar pero pues para mí era nuevo, entonces asumir este rol de docente allá y con esta situación, pues inicialmente fue de miedo, pero pues sabía que tenía las capacidades para poder afrontarlas (EM1).

Esta dimensión emocional trascendió el espacio de la planeación curricular individual. Las narrativas demostraron que la persistencia de la violencia sociopolítica impuso una carga psíquica constante en los maestros, quienes debieron educar bajo la incertidumbre de un ataque inminente, tal como lo describió otro de los docentes entrevistados: “y trabajar en zona del conflicto armado pues es preocupante, pues porque uno siempre esta con la zozobra de que en cualquier momento algo pueda pasar” (EM2). El profesorado coincidió en que estas condiciones alteraron la temporalidad y la continuidad de sus prácticas del diario vivir:

Te digo que, jummmm en estos momentos, para mi significa no sé, miedo, angustia y muchas limitaciones porque son cosas que cuando inicié mis trabajos no lo viví, esto se está viviendo ahora sí, entonces yo creo que uno siempre está a la expectativa de que puede pasar, nooo (EM3).

Aunado a la afectación emocional de los maestros, el registro empírico demostró que el ausentismo y el desplazamiento forzado de las familias constituyeron las principales barreras operacionales para el desarrollo de los procesos escolares. La población estudiantil experimentó tránsitos discontinuos que interrumpieron los

ciclos de enseñanza y aprendizaje, dejando vacíos formativos acumulativos. Uno de los educadores caracterizó esta discontinuidad territorial y académica:

Yo creería que son dos principales que son el ausentismo y desplazamiento, pues contar con ellos en un salón de clases, que verlos todos los días en el colegio y ya después de que pase un tipo de cosas como el desplazamiento por conflicto armado, pues ya los muchachos dejan de ir uno, dos, tres días y ya el tiempo se va prolongando, entonces ya van a perder ese ritmo educativo que traían (EM1).

Frente a la pérdida de las condiciones locativas de la escuela, los maestros reportaron la improvisación de ambientes alternos de aprendizaje como un acto de resistencia pedagógica. Las clases se trasladaron a viviendas y albergues provisionales para mitigar el desarraigo de las infancias, asumiendo las limitaciones del espacio físico:

Entonces por ejemplo los estudiantes tenían que salir desplazados para un asilo acá en Aconc [...] Asumir la educación en ese espacio que no era el más acorde, pero que realmente lo supimos hacer, se crearon unas condiciones para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje y era un contexto difícil dar clases ahí donde estábamos (EM1).

Ante los efectos psicosociales y metodológicos derivados de la violencia, las narrativas del profesorado describieron la implementación de estrategias didácticas alternativas. Los docentes reportaron que recurrieron a los principios prácticos del constructivismo para flexibilizar la enseñanza y ofrecer espacios de expresión abierta que permitieran tramitar las vivencias del entorno sin revivir el trauma originario:

Con estos niños hay que trabajar muy prácticos, utilizo muchas estrategias para ellos yo lo que he notado que es como lo más fácil para trabajar es todo lo relacionado con el constructivismo, a ellos los veo que en realidad le gusta es lo práctico. Hay como te parece... ser muy flexible prácticamente para trabajar con ellos, si es posible con estos muchachos hay que utilizar diferentes metodologías, si quiere llegarle fácilmente, no cazarse con una metodología sino con diferentes, buscar. Buscarle la comba al palo, como decían los viejitos, pero con ellos si hay que emplear muchas metodologías, buscar la manera de llegarles a ellos (EM3).

Y en nuestro que hacer como docentes y en particular el mío, en las áreas que yo oriento, siempre busco utilizar estrategias ya sean

pedagógicas o didácticas las cuales permitan que ellos se puedan expresar de manera abierta, el cual primero puedan plantear la situación que vivan dándole un buen manejo para que ellos no vuelvan como a revivir esas situaciones, sino que las puedan interiorizar, pero darle ya un manejo positivo (EM1).

La cotidianidad escolar desde la percepción de los estudiantes: tensiones y demandas grupales

El análisis de las voces colectivas y de los registros de los grupos focales de estudiantes reveló que las infancias y adolescencias de la institución adscribieron significados complejos a su realidad escolar, cruzados tanto por las macro-violencias territoriales como por las micro-violencias relacionales que configuraron el aula de clase. En los ejercicios de cartografía del territorio (CTE), los estudiantes identificaron de manera unívoca al reclutamiento forzado de menores como la principal amenaza armada que limitó sus tránsitos hacia el establecimiento educativo.

No obstante, al indagar por las dificultades específicas de la cotidianidad escolar mediante las dinámicas grupales (GFE), los estudiantes situaron el núcleo del problema de sus aprendizajes en las dinámicas interpersonales con el profesorado y las autoridades institucionales, manifestando un fuerte rechazo hacia lo que denominaron tratos discriminatorios y exclusiones internas. Los registros textuales sistematizados del grupo focal dieron cuenta de estas rupturas relacionales:

Principalmente se destacan las inconformidades con relación al ejercicio del profesorado // Lo único que se ve en el colegio es injusticia de parte de los profesores // Se imaginan un colegio donde los profesores no sean rosqueros e individualistas, sienten que todo lo que pasa en el colegio es Mazamorrero, expresan mucha inconformidad y rechazo hacia la docente X (GFE).

La manifestación de las inconformidades de los estudiantes se extendió hacia los canales de comunicación y las figuras de autoridad vertical dentro de la institución. Las expresiones colectivas develaron una percepción generalizada de injusticia, desprotección institucional y falta de contención afectiva ante su estatus de víctimas de desplazamiento:

Con ese rector no se puede hablar, ni hablando bien uno puede hablar // Aquí en el colegio hay mucho vicio // El rector es muy alcahueta // Sintieron que el rector los quería echar // Se me es difícil controlarme // Me da mucha rabia con los profesores // Esa profesora tiene rabia conmigo // Esos profesores yo no sé qué es lo que les

pasa // Algunos son muy faltosos // Nos hacen dar mucha rabia // Los profesores son muy atrevidos // Me voy de este colegio y no me llevo nada bueno // Aquí se vive mucha injusticia // Los profesores como no saben que es estar desplazados, para que vean que se siente // Profesores ingratos // Intolerancia entre compañeros // Hay rosca desde la cocinera (GFE).

El desinterés o la resistencia inicial de algunos menores a participar en las actividades investigativas quedó registrado en las bitácoras de campo como un emergente del campo defensivo internalizado por los estudiantes ante agentes externos: “una de las estudiantes decide no participar de la actividad, afirmando que no es de su interés. Los demás, se muestran muy motivados a la expectativa, sin embargo, manifestaron que no les gusta sentirse grabados, pues ya han pasado por unas situaciones y esto les genera mucha incomodidad” (GFE).

Finalmente, las proyecciones colectivas de los alumnos respecto al futuro escolar no se centraron en la supresión del conflicto bélico externo, sino en la transformación interna del clima de aula, demandando espacios pacíficos, equitativos y de comprensión mutua:

Yo quiero que mi colegio sea, un colegio donde el ambiente sea armonioso lleno de paz, donde haya más espacio deportivo y recreativo, donde los profesores sean más comprensivos y pasivos, donde haya una semana deportiva. También todos los estudiantes tienen que ser igualitarios, que no allá consumo de drogas, ni violencia de género o de identidad // Yo quisiera que mi colegio fuera de varios pisos, fuera privado, estuviera pintado de azul, que no haya consumidores, que los profesores sean buenos con los estudiantes, que la cocinera cocine mejor, que los estudiantes no sean groseros con los profesores, que no lleven de paseo cada fin de año, haya piscina, cancha de micro, futbol, basquetbol y tenis (GFE).

Discusión

Los hallazgos de esta investigación develan que la realidad escolar en contextos de conflicto armado interno impone una reconfiguración radical de las subjetividades y de las prácticas pedagógicas, tensionando las nociones tradicionales de calidad educativa y continuidad curricular. Al contrastar las narrativas de los docentes con los planteamientos de Quintero (2021), se convalida que la dinámica de violencia asociada a la guerra interna produce una erosión del tejido social que precariza de manera directa la vida de las infancias y las adolescencias. La “zona roja” del de-

partamento del Cauca funciona como un escenario geográfico donde la violencia se imbrica en la matriz cultural y escolar de la Institución Educativa Bajo San Francisco. En este entorno, el miedo se desplaza de su estatus de emoción transitoria para convertirse en una dimensión corporal constitutiva de la labor docente, vinculada a lo que Lizarralde (2003) describe como la interiorización del miedo como patrón de conducta cotidiano ante la inminencia de la barbarie.

Este miedo internalizado influye en el surgimiento de confrontaciones internas permanentes en el profesorado, dividiendo sus esfuerzos entre la vocación pedagógica y el imperativo ético de la supervivencia biológica. De acuerdo con las evidencias presentadas en los informes de las Naciones Unidas (2015), los hechos de violencia armada en los territorios de conflicto generan inestabilidad sistémica en el aparato educativo debido a los docentes desaparecidos, heridos o muertos. Las narrativas analizadas expanden esta realidad al demostrar que la inestabilidad no solo es estadística, sino profundamente psíquica. Los traumas psicológicos y la zozobra expresada por los maestros actúan como barreras invisibles que fragmentan la continuidad pedagógica (Almeida y Jiménez, 2022) y los lleva a inhibirse en su ejercicio por temor (Rangel, 2016), limitando las condiciones de posibilidad de un ambiente de enseñanza formal y regular.

Por otra parte, las evidencias empíricas recolectadas sitúan al ausentismo escolar y al desplazamiento forzado como factores de interrupción radical de los procesos de aprendizaje. Al dialogar con las tesis de García (2009), se corrobora que la violencia armada se constituye en la barrera estructural que impide el acceso y la permanencia de millones de menores en la educación formal colombiana. El flujo discontinuo de estudiantes que van y vienen con trayectorias educativas inconclusas imposibilita el cumplimiento de los logros propuestos en los diseños curriculares estándar. Como bien afirma Quintero (2021), el impacto de la guerra en las escuelas trasciende el daño material de la infraestructura y el equipamiento escolar; su verdadero alcance radica en la pérdida de vidas y el desarraigo de los sujetos, lo que obliga al cuerpo docente a desplazar su función exclusivamente formativa hacia una labor pedagógica de emergencia y contención social itinerante.

Frente a este escenario de destrucción contextual, los maestros activan agencias y estrategias didácticas alternativas ligadas al constructivismo práctico y la flexibilización metodológica. Esta capacidad de adaptación se alinea con la perspectiva de Delgado et al. (2006) sobre la necesidad de propender por la formación de educadores capaces de reconocer, reflexionar y transformar sus propias prácticas pedagógicas frente a escenarios de violencia colectiva. No obstante, al cruzar las bitácoras docentes con las percepciones surgidas en el grupo focal de estudiantes,

emerge un hallazgo inesperado que desafía la complementariedad del entorno. Mientras los maestros conceptualizan sus espacios de escucha y diálogo como prácticas de innovación social y sanación psicosocial en los términos de Jaillier (2017), los estudiantes los perciben bajo sospecha o desinterés debido a sus propios mecanismos defensivos y de autoprotección comunitaria, donde el ser grabados o auscultados les genera incomodidad y desconfianza.

El núcleo problemático que responde a la pregunta de esta indagación (¿Qué le pasa a este muchacho que no aprende?) expresa una disyunción analítica fundamental entre la interpretación del docente y la experiencia vivida por el estudiante. El profesorado atribuye las dificultades de aprendizaje a variables psicosociales internas del menor, tales como la baja autoestima y los vacíos conceptuales provocados por la distracción mental de la guerra. Sin embargo, las voces de los propios estudiantes dislocan esta lectura al demostrar que sus principales barreras para aprender no están vinculadas directamente al trauma bélico, sino a las relaciones interpersonales de micro-violencia dentro de la escuela: el bullying, la hipocresía, la desigualdad relacional y lo que denominaron de forma recurrente como la “rosca” e individualismo de los docentes y directivos.

Este hallazgo coincide con las lecturas analíticas de Quintero (2021) sobre los relatos escolares en contextos de transición en Colombia, demostrando que las aulas en zonas de conflicto armado reproducen formas sutiles y devastadoras de violencia que degradan la dignidad humana. En este sentido, la baja autoestima señalada por los maestros no constituye una patología psicológica aislada del menor, sino un emergente social de la estigmatización y la injusticia relacional vivida dentro de la institución. Las demandas futuras de los alumnos por un colegio armonioso, igualitario y libre de exclusiones demuestran que, ante la imposibilidad de controlar la macro-guerra territorial, el aula debe transformarse en el primer espacio de re-existencia social y construcción comunitaria del cuidado mutuo, superando el trauma mediante narrativas colectivas de equidad práctica y reconocimiento de la alteridad (Ospina et al., 2020).

Cierre apertura

En contextos de guerra, el proceso de enseñanza, aprendizaje e investigación se transforma en una experiencia de gran tensión. La labor del investigador se convierte en un acto de valentía, al abrirse al dolor y, al mismo tiempo, verse inmerso en él. Esta dualidad entre la investigación y la realidad vivida genera una tensión constante entre el deseo de saber y la cruda realidad del conflicto. Según Adichie (2021), la pena está intrínsecamente ligada al lenguaje, a su incapacidad para expresarla y a su profunda necesidad.

En el escenario de la guerra, tanto maestros como estudiantes se convierten en un espejo de la violencia. La desconfianza y la hostilidad del entorno obstaculizan el aprendizaje, volviendo la noción de “enemigo” una parte internalizada de su realidad. El aula deja de ser un espacio seguro y la calle, con sus peligros, se convierte en el lugar de la vida.

La investigación sobre Santander de Quilichao evidencia cómo se forja un sujeto marcado por la adversidad. Los maestros, despojados de un futuro prometedor, luchan en un presente catastrófico. La guerra provoca desplazamiento y silencia voces, afectando profundamente a los estudiantes que son reclutados o que simplemente pierden la esperanza.

A pesar de esta vorágine, la figura del maestro emerge como un faro. Su labor es un acto de resistencia, una siembra de conocimiento en terreno árido que se convierte en una promesa de un mañana mejor. Aunque la violencia persista y la educación se vuelva un lujo, la lucha por la educación y la esperanza sigue viva. La labor de enseñar y aprender, en medio de la guerra, adquiere un significado profundo, un acto de resistencia y una afirmación de la vida en medio de la muerte.

Referencias

- Adichie, C.N. (2021). *Sobre el duelo*. Literatura Random House
- Almeida, J. G., & Jiménez Manonellas, G. (2022). Poner el cuerpo en la formación política: los círculos de reflexión como dispositivo de cuidado popular. En M. M. Palumbo, F. Cabaluz, M. Salazar Castilla, & A. Guelman. *Formación política en América Latina: reflexiones desde la educación popular y las pedagogías críticas* (págs. 163-176). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169813/1/Formacion-politica-en-AL.pdf>
- Barrero Cuellar, E. (2011). *De los pájaros azules a las águilas negras. Estética de lo atroz. Psicohistoria de la Violencia política en Colombia*. Ediciones Cátedra Libre.
<https://catedralibremartinbaro.org/biblioteca-de-consulta/>
- Brecht, B. (1965). *Me-Ti*. El libro de las mutaciones. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castellini Pérez, F. (2017). *El juego en Psicoanálisis*. Universidad de la República.
- Cifuentes Zarta, N. M., Riveros Mahecha, S. L., & Tello Perdomo, E. (2018). Desarrollando los factores resilientes en los estudiantes que han vivido hechos de violencia en el marco del conflicto armado en el Tolima (Tesis doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://hdl.handle.net/10656/7694>
- Comisión de la Verdad (2022). Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Primera edición. Comisión de la Verdad, 2022. Tomo 2. Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia.
<https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones-1>
- Cuesta Moreno, Ó. J., & Cabra Torres, F. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios. Revista de investigación social*, 493-518. doi: <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.886>

- Dávila, X., & Maturana, H. (2019). *Historia de nuestro vivir cotidiano. Evolución del cosmos que aparece cuando explicamos nuestro vivir con nuestro vivir*. Paidós.
- Díaz Barriga, A. F., (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, XXIV(98),6-25.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209802>
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2017). Informe de Gestión para la unidad de atención y reparación integral a las víctimas.
<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/informe-de-gestion-2017/40573>
- Delgado S., R., Castillo Guzmán, E., Guido Guevara, S. P., Ortiz Morales, E. F., García Ríos, D. P., Hurtado Rodríguez, L. J., Tobar Gutiérrez, M. E., Espitia Malagón, P. P. & Piamonte Cruz, M. (2006). Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas. Universidad Pedagógica Nacional. ISBN: 9789588316185
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 201-229. doi: <http://orcid.org/0000-0002-7889-2243>
- Galvis Céspedes, I. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. *Conocimiento semilla*, 60-78. <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/semilla/article/view/1093>
- García, C. (2009). Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector. Bogotá: Fundación Dos Mundos. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/download.aspx?id=2502&tipo=documento>
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, 33, 53–62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Hernández, S, R., Fernández, C, C. y Baptista, L, P. (2014). Metodología de la investigación: (6a. ed. --.). México D.F: McGraw-Hill.
- Hillman, J. (2010). Un terrible amor por la guerra. México D.F.: Sexto Piso
- Jaillier Castrillon, E. (2017). Construyendo la Innovación Social: Guía para comprender la innovación social en Colombia. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/5464>
- Klein, N., & García, I. F. (2007). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre* (Vol. 1). Paidós.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 2-24. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.1.2.330>
- Márquez Banda, J. L., & Arteaga Arteaga, L. D. (2021). La escuela como sujeto colectivo en el conflicto armado: el caso de la comunidad educativa de Villanueva (Valencia, Córdoba) abordado desde un enfoque de memoria histórica. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/4133>
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. Melusina.
- Naciones Unidas. (2015). *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*. Naciones Unidas. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10391.pdf>
- Ospina-Alvarado, M. C., Varón Vega, V., & Cardona Salazar, L. M. (2020). Narrativas colectivas y memorias del conflicto armado colombiano: Sentidos y prácticas de abuelas y madres de niñas y niños de la primera infancia. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(1).
<https://doi.org/10.16888/http://dx.doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.17>
- Pineda Muñoz, J. A. (2014). Geopoética de la guerra. He oído música en el estruendo del combate y he hallado paz donde las bombas escupían fuego [Tesis doctoral]. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE.
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/480>
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 455-459.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1162>

Gaviria Gutiérrez, W.O., & Gómez Torres, K.J. (2026)
Afectaciones del conflicto armado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Revista Tempus Psicológico, 9(2) - ISSN: 2619-6336

- Quintero Mejía, M. (2021). Itinerarios de la afectación del conflicto armado en la escuela. En: Quintero Mejía, M (Comp). *Pedagogía de las emociones: narrativas de maestros y maestras en contextos de posconflicto*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ISBN: 978-958-787-260-6
- Rangel, C. S. (2016). *Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono* (Tesis doctoral, Universidad del Rosario). https://doi.org/10.48713/10336_12656
- Rojas-Bahamón, M. J., Campillo, D. F. A., & Medina, J. D. P. (2017). Análisis del desempeño escolar de estudiantes de secundaria en función de asignaturas, estrato socioeconómico y conflicto armado. *Amazonia Investiga*, 6(10), 78-87. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/723>
- Sánchez, O., & Rodríguez, S. (2009). Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuesta para superar las políticas de olvido e impunidad. En A. Serna & D. Gómez (Comps.), *El papel de la memoria en los laberintos de la verdad, la justicia y la reparación* (pp. 203-229). *Memorias del Seminario Internacional*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Unidad para la Víctimas. (31 de Octubre de 2023). Registro único de víctimas. Obtenido de <https://datospaz.unidadvictimas.gov.co/registro-unico-de-victimas/>
- Vygotsky, L. S. (1977). The development of higher psychological functions. *Soviet Psychology*, 15(3), 60-73. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405150360>

