

**Incidencia del Conflicto Armado en los Estudiantes y Docente de Ciencias Sociales
del Grado Décimo Tres de la IE Policarpa Salavarrieta, Samaniego**



Leo Rodrigo Ceballos Rosero

Facultad Ciencias Humanas Y Sociales, Universidad de Nariño

Licenciatura Ciencias Sociales

2026

**Incidencia del Conflicto Armado en los Estudiantes y Docente de Ciencias Sociales
del Grado Décimo Tres de la IE Policarpa Salavarrieta, Samaniego**

Leo Rodrigo Ceballos Rosero

Informe Final en modalidad investigación presentado para optar por el título:

Licenciado Ciencias Sociales

Asesora:

Dra. María Elena Erazo Coral

Facultad Ciencias Humanas Y Sociales, Universidad de Nariño

Licenciatura Ciencias Sociales

2026

Contenido

Resumen.....	6
Capítulo I: Contextualización de la Problemática.....	6
1.1 Descripción de la Problemática	6
Formulación del problema	8
Objetivos:	9
Justificación del Proyecto	9
Capítulo II: Marco Referencial	11
Marco Teórico Conceptual:	11
Conflicto Armado.....	11
Escenario Escolar	16
Escuela en medio del Conflicto Armado.....	20
Capítulo III: Aspectos Metodológicos de la Investigación	26
3.1.1 Paradigma Cualitativo	26
3.1.2 Enfoque Histórico-Hermenéutico	28
3.2 Método Descriptivo	30
Capítulo IV: Hallazgos	33
4.1 LA HUELLA DEL CONFLICTO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA POLICARPA SALAVARRIETA Y EL TERRITORIO SAMANIEGUENSE.....	33
4.2 LA VENITA DE LA REBELDÍA	48
4.3 INCIDENCIA DEL CONFLICTO ARMADO: LA ESCUELA ENTRE LA RESISTENCIA Y LA TRANSFORMACIÓN.....	68
Conclusiones y Recomendaciones.....	94
5.1 Conclusión: Pizarra rota, escuela viva	94
5.2 Recomendación	96
Bibliografía	97
Capítulo VI: Anexos Investigación.....	105

Ilustración 1: El conflicto desde los propios ojos	72
Ilustración 1: El conflicto desde los propios ojos	72
Ilustración 2: A Negro y rojo	74
Ilustración 2: A Negro y rojo	74
Ilustración 3-4: La dualidad de ser estudiante en medio del conflicto armado	79
Ilustración 3-4: La dualidad de ser estudiante en medio del conflicto armado	79
Ilustración 4: El conflicto armado en la casa y escuela.	85
Tabla 1 Grupos armado en Samaniego.	33
Tabla 2: La voz del estudiante en medio del conflicto armado.....	70
Gráfico a: ¿Te consideras víctima del conflicto armado colombiano?	58
Gráfico b: ¿Algún familiar ha sido víctima del conflicto armado?	59
Gráfico c: ¿Qué incidencia del conflicto armado es evidente?	62
Gráfico d: ¿IPSA contribuye a la construcción de paz en el territorio?.....	66

Dedicatoria

A cada estudiante y docente que ha vivido la incidencia del conflicto armado, al aula y la pizarra que, aún rota, logra resistir. Dedico también este trabajo a la paz que anhelo algún día para Colombia, a esa esperanza que todavía buscamos construir colectivamente. Alcemos el lápiz porque soñar, en este país, es también un acto político.

Somos lo que insiste en quedarse.

Agradecimientos

Soy consciente de que podrían escribirse otros cientos de páginas para agradecer a quienes han caminado conmigo. A esas personas que no nombro, pero que siempre habitan mi memoria, también gracias.

A mi familia, que ha sido refugio, impulso y horizonte. Gracias por la confianza que sostiene, por la fuerza que acompaña incluso en silencio y por ese amor que ha sabido mantenerme de pie. Que este trabajo también sea para ustedes, que han sido raíz y camino.

A mis maestros, por cada palabra que empujó mis pasos; a mi asesora, María Elena Erazo, por recordarme que “en la vida, a veces hay que ser terco, Leo”, y a la profesora Martha Andrade, por su colaboración y por enseñarme que en los docentes siempre late una venita de rebeldía. Extiendo igualmente mi gratitud a las y los docentes de la LICSO, cuyas enseñanzas nacieron para la vida y desde la vida.

Al grupo universitario Los Toros, con quienes quisimos cambiar el mundo y terminamos riendo porque ninguno sabía por dónde empezar. Hoy sé que el mundo se cambia desde su amor, compañía y fortaleza.

A la Universidad de Nariño, IEM Libertad, Liceo Integrado y IE Policarpa Salavarrieta por enseñarme que el pensamiento también es una forma de respirar. En sus aulas aprendí a mirar distinto. Su huella me acompaña como una luz que no se apaga.

Y, finalmente, a ese niño que alguna vez fui: al que se inquietó por las historias del conflicto armado sin comprenderlas del todo, pero guardó la curiosidad necesaria para no renunciar al camino que hoy me trae aquí.

A todas las personas que se acercaron a este trabajo y, al leerlo, sonrieron o suspiraron: gracias.

Resumen

La investigación analiza la incidencia del conflicto armado en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Samaniego, tomando como referencia a 26 estudiantes del grado décimo tres y a la docente de Ciencias Sociales. El estudio se desarrolló en el paradigma cualitativo con enfoque histórico-hermenéutico y método descriptivo, lo cual permitió ubicar a los actores educativos en un contexto atravesado por la violencia armada. Para ello se utilizaron como técnicas la historia de vida, los grupos focales, la encuesta y el análisis documental de fuentes institucionales, académicas y oficiales. Los resultados evidenciaron que el conflicto armado tuvo incidencias físicas, emocionales, sociales, emocionales y pedagógicas en la vida escolar, manifestadas en desplazamientos, amenazas, restricciones a la movilidad e interrupciones en las dinámicas educativas. Estas situaciones generaron respuestas pedagógicas de resistencia, que funcionaron como espacios de memoria colectiva, reivindicación de la verdad y cohesión social.

Palabras clave: Escuela, Conflicto Armado, Escuela en medio Conflicto Armado.

Capítulo I: Contextualización de la Problemática

1.1 Descripción de la Problemática

El conflicto armado en Colombia, uno de los más prolongados y complejos de América Latina, ha involucrado a diversos actores como grupos guerrilleros, paramilitares y las fuerzas militares estatales. Esta situación ha dejado un rastro de violencia que Molano (2015) refiere en desplazamiento forzado y violaciones a los derechos humanos, marcando profundamente la historia del país durante más de medio siglo.

En ese contexto, el departamento de Nariño se ha visto especialmente afectado por el conflicto armado. Según datos recientes CICH (2024) revela que 50.236 personas se desplazaron de forma masiva, y por quinto año consecutivo, Nariño se mantuvo como el departamento con el mayor número de personas afectadas, concentrando el 52% del total nacional. Por lo tanto, Nariño sostiene unas dinámicas complejas a nivel territorial, por eso, a la luz de la teoría de Galtung (1998), se puede decir que se ha contagiado el virus de la violencia a miles de familias, quienes han debido abandonar sus hogares y territorios por la acción de diversos grupos armados. En este escenario, la ONU (2023) advierte que Samaniego registra la mayor tasa de desplazamientos masivos en el departamento, y su población civil ha experimentado múltiples impactos del conflicto armado.

Además, CICH (2024) expresa que los enfrentamientos entre grupos ilegales, el uso de minas antipersonales, los secuestros y asesinatos selectivos han causado graves daños en la comunidad. A pesar de los esfuerzos por la paz, el legado del conflicto sigue representando una herida abierta en el suroccidente colombiano. Dentro de este panorama, la escuela en Colombia, concebida como un “espacio de formación, aprendizaje y construcción de futuro” (Billard, 2002, p. 194), se ha visto afectada por los embates de la confrontación armada. Varias instituciones educativas han debido cerrar sus puertas, o han sido ocupadas o atacadas, generando un impacto profundo en el derecho a la educación.

Así mismo, la Federación Colombiana de Educadores (2021) refiere que la escuela hace parte de cada territorio, y es el reflejo de la realidad de la comunidad, por ello, cuando hay bombardeos, ocupaciones o acciones militares, guerrilleras o paramilitares, y ataque a sus integrantes, ocurre una alteración sobre propio entorno. En el caso particular de Nariño, la

mayoría de las investigaciones sobre la incidencia del conflicto armado se han concentrado en la zona pacífica.

Existe 3 producciones académicas que exponga la situación de las escuelas en Samaniego. Es por esta razón, que esta investigación se enfoca en los estudiantes y la docente de ciencias sociales del grado décimo tres de la IE Policarpa Salavarrieta, quienes han vivido su proceso educativo en un entorno atravesado por el conflicto. Dicho grupo, cursa un punto clave en la formación académica, pues los estudiantes consolidan aprendizajes fundamentales para su futuro. Además, la docente, como figura educativa principal, ha debido enfrentar retos particulares derivados del contexto de violencia, construyendo estrategias pedagógicas en medio de la adversidad.

Cabe aclarar que esta investigación no delimita un año específico de análisis, ya que los eventos relacionados con el conflicto armado no pueden restringirse a un periodo determinado. Su incidencia puede ser continua o derivada de hechos ocurridos en años anteriores, con manifestaciones diversas que persisten en el tiempo. Por ello, se hace necesario analizar la experiencia vivida más allá de una línea temporal fija.

A partir de lo anterior, la pregunta orientadora de esta investigación es:

Formulación del problema

¿Cómo incide el conflicto armado en los estudiantes y docente de Ciencias Sociales del grado décimo tres de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, Samaniego?

Objetivos:

1.3.1 Objetivo general

Analizar la incidencia del conflicto armado en los estudiantes y docente de Ciencias Sociales del grado décimo tres de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Samaniego.

1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el contexto sociopolítico y educativo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta en el marco del conflicto armado en el municipio de Samaniego.
- Identificar las vivencias de los estudiantes y docente de Ciencias Sociales del grado décimo tres en relación con el conflicto armado.
- Explicar la incidencia del conflicto armado en el entorno educativo de la IE Policarpa Salavarrieta.

Justificación del Proyecto

La realidad del conflicto armado en Colombia, específicamente en el departamento de Nariño, representa un desafío significativo para el adecuado funcionamiento de las instituciones educativas. Como señalan Lasso et al, “desde los acuerdos de paz de 2016, el departamento de Nariño no ha vivido la paz en los tiempos de paz, pues el conflicto armado sigue teniendo presencia en esta región del país” (2022, p. 3). Es por eso que la prolongada presencia de actores armados en esta zona ha generado incidencia en la vida cotidiana de la población, incluyendo a

la comunidad escolar de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta del municipio de Samaniego.

En este contexto de violencia y confrontación armada, las escuelas de Nariño han sido víctimas silenciosas de estas dinámicas. Muchas se han visto obligadas a cerrar sus puertas, abandonar sus instalaciones o adaptarse a condiciones de riesgo constante para la vida de estudiantes y docentes. Así lo afirman Portilla et al. (2014), al indicar que estos centros educativos “han debido enfrentar condiciones extremas que comprometen su funcionamiento y la seguridad de sus miembros” (p. 23).

A nivel nacional, se han desarrollado estudios de carácter macro sobre el impacto del conflicto armado en la educación, centrados especialmente en departamentos como Antioquia, Chocó y Santander. En esta línea, el *Informe Final de la Comisión de la Verdad (CEV)* (2022) establece a la escuela como víctima directa del conflicto armado, aunque sus estudios de caso se enfocaron principalmente en territorios como Cauca, Caquetá, Guaviare y Bolívar. En el caso del departamento de Nariño, los focos investigativos se han orientado hacia la zona pacífica, dejando de lado otras regiones con alta afectación, como Samaniego, a pesar de que este municipio encabeza las estadísticas departamentales en términos de desplazamiento forzado y hechos violentos relacionados con el conflicto armado, aún así se erige como espacio de paz y conversación con el grupo armado Comuneros del Sur.

Por estas razones, investigar la incidencia del conflicto armado en las escuelas de Samaniego adquiere una relevancia especial. Desde un enfoque de justicia social, se reconoce el valor de la escuela como institución clave para el desarrollo integral de las comunidades y como un espacio esencial para la cohesión social. En este sentido, visibilizar la incidencia del conflicto

armado en contextos educativos es una tarea académica, como una reivindicación política e histórica.

En consonancia con este propósito, la Universidad de Nariño ha asumido un compromiso con el desarrollo regional mediante su paradigma "Universidad-Región", que promueve la investigación de problemáticas locales para generar conocimiento significativo y transformador. Analizar la incidencia del conflicto armado en instituciones educativas como la IE Policarpa Salavarrieta, particularmente en Samaniego, se alinea con esta apuesta institucional. Así, esta investigación responde a los desafíos del territorio y contribuye a fortalecer el vínculo entre la academia y las comunidades.

Por todo lo anterior, este proyecto de investigación busca la reivindicación sobre las problemáticas que enfrenta la comunidad educativa de la IE Policarpa Salavarrieta de Samaniego. Al centrarse en las experiencias de los estudiantes y de la profesora de Ciencias Sociales del grado décimo tres, en un contexto atravesado por el conflicto armado. De esta manera, se reafirma la educación como un derecho humano fundamental y como un pilar esencial en la construcción de paz en el departamento de Nariño.

Capítulo II: Marco Referencial

Marco Teórico Conceptual:

Conflicto Armado

El concepto de conflicto armado se aborda desde marcos internacionales y nacionales, partiendo de las definiciones del Derecho Internacional Humanitario y su aplicación al caso colombiano. Desde los Convenios de Ginebra de 1949, el conflicto en

Colombia se inscribe dentro de la categoría de Conflicto Armado No Internacional, al desarrollarse en un solo territorio nacional y presentar enfrentamientos sostenidos entre el Estado y grupos armados organizados, con mando responsable, capacidad operativa, control territorial e intensidad que supera hechos aislados (CICR, 2012).

En esta misma línea, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2018) define el conflicto armado como una confrontación prolongada entre actores armados regulares o irregulares con objetivos políticos, sociales o identitarios, caracterizada por el uso organizado de la violencia y por impactos directos en el territorio y la seguridad humana. Esta definición incorpora criterios cuantitativos y cualitativos que permiten reconocer la complejidad de las violencias organizadas contemporáneas, más allá de la confrontación directa entre fuerzas estatales e insurgentes.

Las consecuencias del conflicto armado en Colombia se evidencian en los datos históricos reportados por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), que registran cientos de miles de víctimas mortales, desapariciones, hechos de violencia sexual y millones de personas desplazadas. Estas cifras dan cuenta de la incidencia sostenida del conflicto armado en el país y de sus efectos en la población y el territorio (ACNUR, 2019).

El conflicto armado colombiano se caracteriza por la coexistencia de múltiples confrontaciones entre el Estado y diversos actores armados, así como entre grupos insurgentes, con presencia en distintas regiones del país. Según el Comité Internacional de la Cruz Roja (2019), estas dinámicas incluyen enfrentamientos con el ELN, el EPL, las AGC, estructuras disidentes de las FARC-EP y disputas armadas entre el ELN y el EPL, particularmente en zonas estratégicas como el Catatumbo. Estos conflictos tienen orígenes

históricos distintos y se han mantenido o reconfigurado en el tiempo, con presencia en regiones como Arauca, Nariño, Chocó, Norte de Santander, Antioquia, Caquetá y Putumayo.

En este marco, el conflicto ha evolucionado hacia formas diversas de control territorial, social y económico, lo que ha dificultado los procesos de negociación y los esfuerzos estatales de paz, debido a la multiplicidad de actores, intereses y capacidades de adaptación. Trejos Rosero (2013) señala que esta situación se explica, en parte, por la incapacidad del Estado para ejercer control efectivo sobre todo el territorio, lo que ha permitido la consolidación de poderes armados en regiones periféricas y la imposición de órdenes paralelos mediante la violencia. Además, el conflicto implica disputas por legitimidad política, en las que los actores armados buscan respaldo social a través de narrativas propias.

Por su parte, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (2022) concibe el conflicto como un proceso prolongado, marcado por disputas territoriales, violencia contra la población civil, economías ilegales y problemas estructurales como la exclusión política y la desigualdad. Estas dinámicas han derivado en violaciones de derechos humanos y han limitado el acceso a derechos fundamentales, afectando de manera diferenciada a diversos sectores sociales. Finalmente, Yeste y Fernández (2005) explican el conflicto como el resultado de la interacción de factores políticos, económicos, sociales, culturales y geográficos, vinculados a la debilidad institucional, la concentración de la tierra, la marginación social y las dificultades del Estado para ejercer control en determinadas regiones del país.

Esta complejidad se ve profundizada por la interacción simultánea de múltiples actores —estatales, insurgentes, paramilitares, narcotraficantes y sectores económicos— que operan en distintos niveles territoriales, políticos y sociales. Para Yeste y Fernández (2005) Las características del territorio colombiano han facilitado tanto el asentamiento de actores armados ilegales como el establecimiento de rutas estratégicas para el narcotráfico. De este modo, el conflicto armado se configura como una realidad multidimensional en la que diversos intereses y dinámicas se entrelazan, afectando profundamente a la sociedad colombiana

El conflicto armado ha dejado secuelas generacionales profundas en Colombia, debilitando el tejido social mediante el desplazamiento forzado, la ruptura de los lazos comunitarios, la naturalización de la violencia y la desconfianza en las instituciones del Estado. Estos efectos han perpetuado un ciclo de violencia y violaciones de derechos humanos que han marcado el desarrollo histórico del país, tanto en términos sociales como ambientales. En este contexto, diversos actores —grupos guerrilleros, paramilitares, narcotraficantes, el Estado y la sociedad civil— han jugado roles clave, contribuyendo a la prolongación del conflicto mediante sus intereses, acciones y confrontaciones, especialmente en los territorios más afectados.

En el estudio de la violencia, Galtung (1998) aborda la violencia como un fenómeno estructural que va más allá de los actos físicos, afectando la estructura social en su totalidad. Por su parte, Tobar (2022) lleva este concepto al contexto colombiano, comparando la violencia con un virus que se propaga desde su núcleo social, infectando relaciones y entorno. Es así que, aplicado al conflicto armado, este término permite analizar cómo el conflicto armado se afecta a diferentes grupos y territorios según sus condiciones sociales,

económicas y culturales.

En investigaciones cualitativas, "incidencia" describe hechos, se refiere a los efectos y transformaciones que un fenómeno tiene sobre la vida de las personas. Taylor y Bogdán (1987) definen incidir como la influencia directa sobre las percepciones y comportamientos de los individuos o grupos. En el contexto del conflicto armado, la incidencia permite identificar cómo este afecta la memoria, la convivencia y la educación, tal como lo destacan González y Quintero (2013), quienes afirman que la incidencia en términos cualitativos revela las huellas dejadas en la subjetividad de los actores. Desde esta perspectiva, la incidencia del conflicto aborda los desplazamientos o interrupciones escolares, así como analiza la resignificación de las experiencias en los vínculos afectivos, las memorias y las prácticas docentes en las comunidades rurales afectadas.

Así, el término "incidencia" es clave en una investigación cualitativa para comprender las afectaciones del conflicto, cómo este transforma profundamente los sentidos y significados que los actores dan a sus experiencias, ajustándose al enfoque que Stake (1995) plantea sobre la observación de fenómenos en contextos reales y complejos.

En líneas generales, el conflicto armado en Colombia es un fenómeno sumamente complejo que en su largo proceso ha tomado distintas dinámicas en el tiempo-espacio, afectando gran parte del territorio. Por esta razón, el conflicto colombiano se enmarca como un Conflicto Armado No Internacional debido a las características de los enfrentamientos entre fuerzas estatales y grupos armados organizados, el control territorial y de violencia sostenida. La realidad en el país muestra una diversidad de conflictos armados internos que coexisten, involucrando entre otros actores como el ELN, EPL, AGC y las disidencias de las FARC-EP. Estos grupos han modificado de manera progresiva los escenarios de violencia organizada, lo que ha implicado

costos humanitarios significativos para la sociedad colombiana. En este contexto, el análisis del conflicto armado demanda una perspectiva integral que incorpore sus diversas dimensiones, incluidas las implicaciones políticas, sociales y territoriales.

Escenario Escolar

La escuela ha experimentado transformaciones históricas asociadas a los contextos sociales, políticos y culturales de cada época. De acuerdo con Novoa (2013), en la Antigüedad y la Edad Media estuvo restringida a grupos de élite bajo control eclesiástico; durante el Renacimiento incorporó una orientación humanista manteniendo distinciones sociales; entre los siglos XVII y XVIII se configuró como institución disciplinaria; en el siglo XIX se consolidó la escuela pública, gratuita y obligatoria vinculada a la industrialización; y en el siglo XX se afirmó como derecho universal, aunque persisten debates sobre su función social y su papel en la regulación de la vida colectiva.

Desde una perspectiva social, la escuela cumple una función central en la relación entre individuo y sociedad. Según Echavarría (2003), constituye un espacio de socialización donde se configuran identidades sociales y culturales mediante la transmisión de normas, valores y prácticas colectivas. Este proceso incluye aprendizajes derivados de las interacciones cotidianas, los conflictos y las relaciones con la autoridad, entendiendo la escuela como un espacio de aprendizaje permanente (Ramírez, 2021).

En este marco, la escuela permite la construcción de memoria y comprensión social, aspectos relevantes para el análisis de contextos atravesados por el conflicto armado. A través de las ciencias sociales, se promueve la comprensión del pasado, su relación con el presente y la posibilidad de intervención en el futuro. Asimismo, Durkheim (1976) plantea que la escuela prepara a los individuos para participar en la conservación y transformación

de la sociedad, lo que implica prácticas orientadas al reconocimiento, la inclusión y la equidad. En determinados territorios, la escuela asume un papel clave en la garantía de derechos de la infancia y la adolescencia, así como en la construcción de narrativas orientadas a la convivencia y la paz (Orellana, 2009).

Álvarez (2010) ofrece una perspectiva innovadora, considerando la escuela como "el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas" (p. 257). Esta definición resalta la función de la escuela en dirigir la atención de los estudiantes hacia aspectos clave del mundo y del conocimiento, enseñándoles a valorar ciertos tipos de saberes y habilidades. La escuela transmite información, además cultiva curiosidad y asombro por el mundo que los rodea.

Por otro lado, Varela y Álvarez (1991), en su crítica sobre la evolución de la escuela, señalan que esta ha operado como un mecanismo de control social, diseñado para segregar a los niños del mundo adulto. Esta perspectiva sostiene que la escuela ha sido utilizada para reproducir desigualdades sociales y para imponer la cultura dominante, ejemplificada por la "invención del pupitre", un dispositivo que establece una distancia física y simbólica entre los estudiantes, marcando la escuela como un medio para homogeneizar y disciplinar a los jóvenes.

En contraste, Tarabini (2020) argumenta que, aunque la escuela ha sido un instrumento de control, sumado a ello puede ser un agente de cambio social y democratización, pues convierte a todos en estudiantes, poniendo a todos en una situación inicial común. De esta forma, la escuela se convierte en la base fundamental de la sociedad, abogando por la educación inclusiva y para todos.

El concepto de escuela se refleja en el reconocimiento de su papel en el aprendizaje

activo. Según Masschelein y Simons (2014), la escuela debe centrarse en el aprendizaje activo, donde el estudiante es el foco de atención. Esto subraya que la escuela es una institución que potencializa el proceso de aprendizaje, adaptándose a los desafíos contemporáneos como la revolución digital y la globalización. Allí surge la escuela pertinente busca responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes y de la sociedad, promoviendo una educación alineada con los valores y aspiraciones de las comunidades.

McLaren y Huerta (2021) proponen cuatro principios para una escuela pertinente: contextualización, globalización, multidimensionalidad y complejidad. La contextualización destaca la importancia de adaptar el conocimiento escolar al contexto social, económico, cultural y personal de los estudiantes. La globalización se refiere a la comunicación inmediata entre las escuelas, mientras que la multidimensionalidad promueve abordar las realidades desde diversas perspectivas. La complejidad hace énfasis en la constante adaptación y renovación de la escuela en respuesta a las corrientes globales, siempre con un enfoque en la esperanza y la humanidad, y reflexionando sobre el significado de la escuela como resistencia al olvido de su esencia.

La propuesta de la escuela como espacio democrático y de transformación es clave para la educación del siglo XXI, donde no solo se busca instruir, sino formar ciudadanos activos y reflexivos. Según Delval (2012), la escuela debe ir más allá de la simple obediencia a normas, promoviendo la participación y responsabilidad de los estudiantes en el proceso educativo, alineándose con los valores de una sociedad democrática. La escuela debe enseñar a los estudiantes a aprender y adaptarse a un mundo en constante cambio, preparándolos para ser ciudadanos comprometidos en una sociedad democrática, en lugar de súbditos.

Otro aspecto importante es la promoción de la autonomía y la felicidad en los estudiantes. Delval (2012) sostiene que la autonomía implica la capacidad de pensar y actuar por uno mismo,

tomando decisiones basadas en principios universales que beneficien a la comunidad. Esto empodera a los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos de una sociedad cambiante. La felicidad, por su parte, se refiere a encontrar un equilibrio entre las expectativas personales y la realidad social, considerando siempre el bienestar colectivo. Las instituciones educativas deben centrarse no solo en el rendimiento académico, deben promover un ambiente que favorezca el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Delval (2012) también resalta la relación intrínseca entre la escuela y la sociedad, afirmando que la escuela no puede permanecer aislada de la comunidad. Debe estar profundamente conectada con la vida social de los estudiantes, abordando los problemas reales que enfrenta la sociedad. Esto implica que tanto estudiantes, maestros como la comunidad deben participar activamente en el proceso educativo, fomentando un intercambio y una construcción conjunta de conocimiento. La escuela debe convertirse en un espacio de análisis crítico de la realidad.

La transformación de la escuela hacia un espacio democrático representa un desafío crucial para la educación contemporánea. Esta evolución requiere un cambio estructural en las instituciones educativas, dentro de una comprensión profunda de la relación simbiótica entre la escuela y la sociedad. La propuesta de Delval (2012) subraya que la institución educativa debe trascender su rol tradicional para convertirse en un espacio donde la autonomía, la felicidad y la participación sean pilares fundamentales. Solo así, mediante la formación de ciudadanos críticos y comprometidos, la escuela podrá cumplir su misión transformadora en la sociedad del siglo XXI.

En conclusión, la escuela ha evolucionado de ser un espacio de control social hacia un entorno potencialmente democratizador y transformador. La escuela contemporánea enfrenta el reto de equilibrar múltiples dimensiones: ser un espacio de aprendizaje activo, un agente de cambio social, un lugar de construcción de memoria colectiva y un entorno para el desarrollo integral de las personas. Este nuevo paradigma educativo demanda una escuela contextualizada y adaptativa, capaz de responder a las exigencias globales mientras mantiene su esencia transformadora. La escuela debe equilibrar valores fundamentales con la innovación para afrontar los retos contemporáneos, configurándose como un espacio donde la diversidad, la participación democrática y el pensamiento crítico sean los pilares fundamentales para su misión transformadora, más aún, tratándose de escuelas que se ubican en territorios de conflicto armado.

Escuela en medio del Conflicto Armado

La Escuela colombiana ha enfrentado numerosos desafíos en el contexto del conflicto armado, debido a que las escuelas trascienden su función educativa tradicional. En territorios afectados por la violencia, las instituciones educativas se han transformado en espacios que combinan la enseñanza con la protección de sus comunidades, convirtiéndose en centros de resistencia y construcción de paz. Esta dualidad ha generado tanto oportunidades como retos significativos para estudiantes y docentes, quienes deben desempeñarse entre su labor educativa y la realidad del conflicto que los rodea. Es por ello que la categoría expone cómo las escuelas en zonas de conflicto han adaptado su rol para responder a las necesidades de poblaciones vulnerables, mientras enfrentan amenazas directas a su funcionamiento y seguridad.

Páez (2021) manifiesta que, en el contexto del conflicto armado en Colombia, la escuela cumple un papel que trasciende su función educativa, convirtiéndose en un espacio de refugio y resistencia dentro de comunidades afectadas por la violencia y la fragmentación social. En

territorios con presencia de grupos armados, como menciona FECODE (2020) las instituciones educativas se constituyen en espacios donde estudiantes y docentes pueden hallar una medida de protección frente a las amenazas. Este rol va más allá de lo pedagógico, pues brinda estabilidad emocional y sentido de pertenencia en un entorno donde el tejido social ha sido impactado, como se vera en el desarrollo de esta investigación.

En estos escenarios, la educación se transforma en una herramienta de resistencia. A través de programas de pedagogía para la paz y proyectos de memoria histórica, las escuelas fomentan en sus estudiantes la capacidad de comprender y resignificar experiencias frente al conflicto armado. Este proceso contribuye a construir una identidad que, aunque influenciada por el conflicto, exclusivamente por el temor que busca un futuro en el que puedan sobreponerse a la violencia.

Un ejemplo concreto de esta labor sostiene IMH (2017) se encuentra en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, que cuenta con un museo escolar de la memoria, coordinado por el Centro de Iniciativa Memoria Histórica. Este museo, parte del proyecto Tejiendo la Memoria de Nuestro Pueblo para No Olvidarla, el cual se desarrolló en el marco de las clases de Ciencias Sociales con los estudiantes de últimos grados. A través de entrevistas, recolección de testimonios y documentación de historias de vida, los estudiantes contribuyen a la recuperación de la memoria histórica de las víctimas del conflicto armado en el municipio de Samaniego. Este proceso busca preservar la historia local para fortalecer el sentido de pertenencia y la valoración de las tradiciones culturales de la región.

Sin embargo, la presencia del conflicto impone una carga compleja sobre la institución educativa, que se convierte en víctima directa de la violencia. En múltiples comunidades, los

planteles escolares han sido atacados, ocupados o usados estratégicamente por grupos armados en sus enfrentamientos territoriales, generando consecuencias como la interrupción de clases y el desplazamiento de docentes y estudiantes, lo cual limita el acceso a la educación. Yepes y Giraldo (2023) destacan que, a pesar de las dificultades, la escuela se convierte en un espacio de acogida y construcción de paz para los estudiantes desplazados, donde encuentran apoyo para reconstituir sus proyectos de vida. Así, las instituciones educativas actúan como lugares de interacción y convivencia, permitiendo a los estudiantes recuperar confianza y arraigo en un entorno seguro.

Un ejemplo ilustrativo de cómo el conflicto armado ha dejado huellas visibles en el espacio educativo es el trabajo fotográfico “Silencios” de Echavarría, realizado con la colaboración de Grisalez. En este proyecto, Echavarría documentó escuelas abandonadas y destruidas por la guerra, encontrando más de cien instituciones educativas deterioradas o sin uso durante más de una década. A través de esas imágenes se recuperan tableros borrados por el tiempo, aulas que se desvanecen entre la vegetación y fragmentos de memoria que luchan por persistir. Esta labor visual pone en evidencia cómo los espacios escolares pueden transformarse en lugares políticos en silenciosos por el conflicto, reforzando la idea de que la escuela no es solo transmisora de conocimiento, sino también escenario y testigo de la memoria social.



Echavarría, J. M. (2011). *Silencio con grieta* [Fotografía]. Recuperado de <https://jmechavarria.com/es/work/silencios/>

En esta misma línea, la situación de los docentes frente al conflicto armado es igualmente compleja, ya que estos se ven frecuentemente expuestos a amenazas y presiones de los actores armados. Esto limita su capacidad para abordar temas relacionados con el conflicto, pues temen represalias, afectando así la libertad de cátedra y la seguridad en el aula. Angulo (2022) documenta cómo, en territorios afrodescendientes del municipio de Barbacoas en Nariño, los docentes no solo educan, sino que también protegen y defienden a la comunidad mediante actos de resistencia. Sin embargo, en situaciones donde los grupos armados imponen su control, los docentes son desplazados o incluso asesinados, dejando a la comunidad sin protección estatal y obligada a someterse a nuevas autoridades. Esta situación según Angulo genera en las personas una desesperanza aprendida que normaliza la violencia y limita sus expectativas de cambio (2022, p. 90).

Las estadísticas subrayan la fuerte incidencia del conflicto en la educación. Según la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (2022), entre 1986 y 2016, más de 6,000 docentes fueron forzados a abandonar sus puestos debido a la violencia, con 952 desplazados adicionales entre 2016 y 2021. Por su parte El Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) documenta el asesinato de 1,100 docentes entre 1986 y 2016, con 83 casos más en el periodo 2016-2021. Además, entre 2018 y 2021 se registraron más de 700 amenazas contra docentes, a las que se sumaron 120 casos adicionales en 2022. Estas cifras son especialmente altas en zonas como Antioquia, Cauca, Norte de Santander, Nariño y Valle del Cauca, regiones históricamente afectadas por conflictos territoriales y presencia de grupos armados.

Blandón y Castellano (2022) exploran cómo el conflicto armado impacta profundamente a las instituciones educativas, describiendo a la escuela como un espacio donde, aunque la socialización y el sentido de pertenencia son posibles, la violencia y la falta de infraestructura obstaculizan el aprendizaje. La presencia de actores armados y las restricciones de movilidad incrementan la deserción escolar y el reclutamiento de jóvenes, mientras que la falta de recursos limita la capacidad institucional para proteger y apoyar a los estudiantes.

La ocupación de escuelas por grupos armados refleja el control que estos buscan ejercer sobre las comunidades. Según la CEV (2022), entre 1986 y 2021 se documentaron 881 casos de afectación directa a comunidades educativas por el conflicto, mientras que UNICEF (2023) reporta que algunas escuelas son utilizadas como refugios, campamentos militares y centros de reclutamiento, lo que altera significativamente la dinámica educativa y fomenta un ambiente de censura y autocensura. Esto se evidencia en la investigación de Ramírez y Londoño (2020), quienes observan que en tales entornos se evita tratar temas sensibles, generando un tipo de silencio colectivo.

La violencia contribuye a un alto índice de deserción escolar, como plantean Ramírez y Londoño (2020). En áreas de conflicto, muchas familias optan por trasladarse o retirar a sus hijos de la escuela para protegerlos de posibles reclutamientos, lo que profundiza las desigualdades y perpetúa el ciclo de pobreza. Al interrumpir su educación, los jóvenes quedan más expuestos a las dinámicas del conflicto, limitando sus oportunidades para mejorar sus condiciones de vida. En Samaniego, Nariño, la violencia ha causado múltiples desplazamientos desde 2020, afectando a cientos de familias; aunque las cifras oficiales registran aproximadamente 400 familias desplazadas en 2022, el número real es probablemente mayor debido a la dificultad de registrar casos en zonas aisladas (Procuraduría General de la Nación, 2023). No obstante, la escuela en

contextos de conflicto representa un espacio dual: por un lado, constituye un símbolo de resistencia y paz, y por el otro, refleja la realidad de un país atravesado por la violencia. Frente a este escenario, las escuelas asumen una postura política y ética que apuesta por abrir espacios para pensar realidades distintas, promover la reconciliación, el diálogo y la construcción de verdad desde las voces de las víctimas.

En este contexto, la docente de Ciencias Sociales cumple un papel fundamental. Según García (2014), los docentes facilitan el acceso al conocimiento y actúan como actores centrales para la construcción de ciudadanía, memoria histórica y paz. En territorios afectados por la violencia, su labor trasciende la enseñanza de contenidos curriculares al involucrarse en la creación de ambientes pedagógicos que impulsan el pensamiento crítico y la promoción de valores como la tolerancia y el respeto (Cordero, 2020). De acuerdo con Angulo (2022), los docentes deben actuar como educadores y protectores frente a las amenazas de los grupos armados, involucrándose en procesos de formación moral y ética que ayuden a los estudiantes a entender y superar la violencia. En la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Samaniego, la docente Martha Andrade facilita procesos pedagógicos centrados en la memoria histórica y la reconciliación, guiando a los estudiantes en la recolección de testimonios y en la construcción de una memoria colectiva que visibiliza las experiencias de las víctimas del conflicto armado regional (IMH, 2017).

Por su parte, los 27 estudiantes de décimo grado tres, entre 14 y 16 años, atraviesan una etapa de desarrollo marcada por la búsqueda de identidad y la consolidación de valores y creencias (Papalia et al, 2012). En contextos de conflicto armado, estos jóvenes enfrentan los retos de la adolescencia junto con la violencia, el desplazamiento y la fragmentación social. Según Meneses et al. (2019), la intensificación de acciones armadas incrementa el porcentaje de

estudiantes con desempeño académico insuficiente, ya que son testigos o víctimas directas del conflicto. A través del Museo Escolar de la Memoria, los estudiantes narran sus historias y las de sus comunidades, contribuyendo a procesos de reflexión, toma de conciencia, sanación y memoria histórica. Como afirman Espinosa y Restrepo (2023), involucrar a los jóvenes en la construcción de memoria fomenta una ciudadanía crítica comprometida con la no repetición de la violencia, posicionándose como agentes de cambio con capacidad de transformar su realidad mediante iniciativas educativas y sociales orientadas hacia la paz y la justicia (El País, 2024).

Capítulo III: Aspectos Metodológicos de la Investigación

3.1 Paradigma y enfoque de investigación

3.1.1 Paradigma Cualitativo

El paradigma cualitativo fundamenta la metodología de la investigación. Debido a su carácter subjetivo y contextual, permite analizar las realidades desde la perspectiva de la docente de Ciencias Sociales y estudiantes de grado décimo tres, considerando la complejidad de sus experiencias en un entorno de violencia. Como señala Gurdián (2007) “Tenemos un paradigma para relacionarnos con y en el mundo, para leer e interpretar el mundo, es decir, un esquema de categorías o referencias que nos permite organizar nuestras percepciones, interpretaciones y valoraciones del mundo” (p. 65).

En este sentido, el paradigma cualitativo reconoce la influencia de factores sociales, culturales y emocionales en la construcción de la conciencia, lo que resulta clave para entender cómo el conflicto ha impactado en la escuela. Desde una perspectiva holística, este paradigma permite examinar la interacción entre el contexto social y las percepciones individuales, lo cual

facilita un análisis más profundo de los significados que la docente de Ciencias Sociales y estudiantes atribuyen a su labor en Samaniego, un municipio caracterizado por sus altos índices de violencia debido al conflicto armado.

De manera complementaria, Badilla (2006) plantea un marco teórico y epistemológico para comprender la realidad desde una perspectiva interpretativa y contextual:

Los contextos no pueden entenderse sin su historia, de igual manera sucede con los hechos educativos. Las situaciones actuales se pueden comprender si se consideran los actos que sucedieron. Por ello se habla de contextos diacrónicos en el sentido de que los hechos cuentan tal y como se han desarrollado a través del tiempo (p. 44).

Estas consideraciones fundamentan la investigación al destacar la importancia del paradigma cualitativo en el estudio de experiencias subjetivas, fenómenos y construcciones sociales. En consecuencia, su carácter multidimensional resulta esencial para analizar cómo la docente de Ciencias Sociales y estudiantes de grado décimo tres han sido afectados por el conflicto armado en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, Badilla (2006) enfatiza la necesidad de comprender el impacto de factores sociales, culturales y políticos en la escuela. Su aporte fortalece esta investigación al proporcionar una base teórica que legitima el análisis de las experiencias desde una perspectiva subjetiva, sustentando una aproximación integral y comprensiva de la incidencia del conflicto armado en los actores educativos.

De igual manera, Carabalí (2021) destaca que el paradigma cualitativo ha sido fundamental para conocer y mejorar la realidad social, permitiendo una exploración profunda

que otorga al investigador una visión integral de dicha realidad. La investigación cualitativa se centra en el individuo como actor principal, abordando sus acciones y las circunstancias que rodean su vida. Además, se enfoca en revelar el significado de las acciones humanas y de la vida social, considerando la subjetividad de las experiencias, creencias, motivaciones e intenciones que guían sus decisiones y comportamientos. Este paradigma, de naturaleza inductiva, considera los escenarios y personas desde una perspectiva global, permitiéndole al investigador sensibilizarse sobre su incidencia en los sujetos estudiados.

En el contexto de esta investigación, el paradigma cualitativo resulta adecuado debido a su perspectiva social, que facilita la comprensión de cómo el fenómeno del conflicto armado afecta la vida educativa. Este paradigma permite explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes y docentes en sus entornos específicos, capturando cómo el conflicto ha influido en su realidad social y educativa. En el marco del conflicto armado, la experiencia educativa y pedagógica se entrelaza con las vivencias personales y comunitarias, lo que permite una comprensión general de la realidad educativa afectada.

3.1.2 Enfoque Histórico-Hermenéutico

El enfoque histórico-hermenéutico es el más adecuado para la investigación, ya que permite interpretar y comprender las experiencias subjetivas de los actores involucrados en un contexto social y temporal específico. A diferencia de otros enfoques, este no se limita a la recopilación de datos objetivos, por el contrario, profundiza en los significados, percepciones y transformaciones que la violencia ha generado en la comunidad educativa. Según Hernández (2023), la comprensión en este enfoque busca interpretar el significado y sentido sobre los diversos actos humanos, estableciendo una relación entre el sujeto, el fenómeno y el objeto.

Desde una perspectiva temporal, este enfoque posibilita analizar cómo los hechos del pasado han configurado la realidad actual de la docente y estudiantes, considerando esta etapa como clave para evidenciar las secuelas del conflicto. En este sentido: “La comprensión debe incluir los hechos ocurridos y los significados que se les atribuyó subjetivamente, lo cual permite reconstruir la memoria histórica” (Hernández, 2023, p. 10567).

Asimismo, el enfoque histórico-hermenéutico resulta pertinente debido a su énfasis en la interpretación del contexto sociocultural. Angulo (2022) refiere que la violencia y el conflicto armado han afectado el acceso y la permanencia en la educación, han transformado la identidad de los sujetos, sus relaciones interpersonales y sus perspectivas de futuro.

Por ello, aplicar el enfoque histórico-hermenéutico en esta investigación es fundamental para analizar cómo la docente de Ciencias Sociales y estudiantes del grado décimo tres de la IE Policarpa Salavarrieta interpretan y construyen su realidad frente a la incidencia del conflicto armado.

Este enfoque reconoce el carácter dinámico y dialéctico de la realidad social y permite captar cómo el conflicto armado incide en el ámbito escolar, no como un hecho aislado, más bien como un fenómeno relacionado con la historia, el contexto y las interacciones que los sujetos experimentan. Así, se facilita un análisis que considera la naturaleza conflictiva y contextual de sus experiencias, lo cual es relevante para comprender de manera integral la situación en la que se encuentra la comunidad educativa.

El enfoque histórico-hermenéutico permite abordar la realidad social como una construcción compleja, sistémica y en constante transformación, reconociendo según Ortiz (2015) que no existe una realidad única y fragmentable. Este enfoque sostiene que la realidad es

una configuración holística, con aspectos sistémicos y dialécticos, y cuya comprensión depende de los contextos histórico y social en que se desenvuelve. Además, al aceptar una concepción relativista de la realidad, se entiende que el conocimiento de esta está vinculado a contextos temporales y espaciales específicos.

Como lo señala Vain (2012), este enfoque implica un doble proceso de interpretación: por un lado, cómo los sujetos construyen su realidad social y, por otro, cómo los investigadores interpretan esas construcciones a través del análisis de sus relatos y discursos (p. 39). Esto permite dar voz a los sujetos de estudio, rescatando sus vivencias y percepciones sin imponer categorías externas. En lugar de reducir la investigación a un análisis cuantitativo, este enfoque facilita una aproximación más profunda a la realidad educativa.

3.2 Método Descriptivo

El método descriptivo es vital para el desarrollo de la investigación, debido a los factores fundamentales que lo componen para el estudio en un contexto específico. Según Ortiz (2015), este método permite observar e identificar las propiedades del fenómeno sin intervenir en él, es una caracterización profunda y multidimensional de la realidad estudiada. Esto posibilita la documentación sistemática de las experiencias vividas por la comunidad educativa, la identificación de patrones recurrentes en cuanto a los impactos psicosociales y académicos, y el establecimiento de relaciones entre variables contextuales y educativas.

Por ello, el método descriptivo es pertinente, puesto que la información previa sobre el impacto específico del conflicto en esta institución carece de sistematización, lo que representa una estrategia inicial necesaria antes de avanzar hacia estudios de mayor complejidad. Como plantea Martínez (2018), este método permite visibilizar realidades que permanecen ocultas en

contextos de violencia estructural, dando voz a comunidades afectadas sin imponer marcos interpretativos externos. Además, categoriza el fenómeno para su comprensión total mediante la identificación de patrones o tendencias, lo cual resulta útil en Samaniego, donde el conflicto ha generado narrativas hegemónicas que frecuentemente invisibilizan las experiencias educativas.

En consecuencia, el método descriptivo es el más adecuado para esta investigación, porque permite caracterizar y analizar la incidencia del conflicto armado en la docente de Ciencias Sociales y estudiantes de grado décimo tres de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta sin necesidad de manipular variables. Según Guevara et al. (2020), este tipo de estudio tiene como objetivo detallar las características fundamentales de un fenómeno utilizando criterios sistemáticos, lo que permite obtener información estructurada y comparable con otras fuentes. En este sentido, este método es pertinente porque busca describir cómo la violencia ha impactado la educación desde la perspectiva de los sujetos involucrados, sin establecer únicas relaciones de causalidad. De acuerdo con Guevara et al. (2020) “la investigación descriptiva se centra en análisis y registro de los hechos sin intervenir en ellos, lo que la convierte en una herramienta clave para comprender fenómenos sociales y educativos en su estado natural” (p. 167).

Finalmente, el propósito no invasivo del método representa una ventaja ética significativa en una comunidad expuesta a múltiples riesgos. Asimismo, la aplicación de este método permitirá generar productos de conocimiento para las instituciones educativas en zonas de conflicto, como la caracterización de necesidades específicas, la identificación de recursos comunitarios resilientes y la documentación de estrategias adaptativas desarrolladas frente a la adversidad. De este modo, se constituye un insumo valioso para la construcción de paz desde el ámbito escolar.

3.3 Participantes

La investigación se realizó con los estudiantes del grado décimo tres y la docente de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta. La elección de esta docente se fundamenta en que, en este nivel educativo, los estándares básicos de competencias incluyen la interpretación del contexto social e histórico del país, en relación con el conflicto armado.

La selección de los estudiantes responde a su trayectoria académica y pedagógica, que les permite una comprensión más profunda de cómo el conflicto ha incidido en su formación. Se empleará un muestreo intencionado, priorizando a aquellos participantes cuyas experiencias o reflexiones contribuyan de manera significativa a los objetivos de la investigación.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para analizar la incidencia del conflicto armado en la comunidad educativa, se emplearon cuatro técnicas: Historia de vida aplicada a la docente de Ciencias Sociales mediante preguntas semiestructuradas sobre sus experiencias personales y profesionales; Grupos focales en cinco sesiones con estudiantes del grado décimo tres mediante matriz de preguntas orientadoras sobre sus vivencias; Análisis documental de fuentes institucionales, académicas y gubernamentales sobre el impacto del conflicto en el ámbito educativo; y Triangulación de técnicas confrontando los resultados para garantizar validez, confiabilidad y una visión integral del fenómeno.

Capítulo IV: Hallazgos

4.1 LA HUELLA DEL CONFLICTO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA POLICARPA SALAVARRIETA Y EL TERRITORIO SAMANIEGUENSE.

El presente capítulo tiene como objetivo caracterizar el contexto sociopolítico y educativo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta (IPSA), ubicada en el municipio de Samaniego, Nariño, en relación con el conflicto armado. Para ello, se utilizaron fuentes del Diario del Sur previamente sistematizadas por estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, entre las que se incluyen la categorización de noticias publicadas por el Diario del Sur sobre hechos de violencia y procesos relacionados con la paz en Nariño, así como informes estatales y documentos institucionales.

El análisis del contexto educativo se sustenta en la revisión del PEI, el Manual de Convivencia y materiales pedagógicos elaborados por la comunidad escolar, incluidos los producidos en el Museo Escolar *Recuerdos de mi Wuayco*. Estas fuentes permiten relacionar las dinámicas del conflicto armado con las transformaciones institucionales, a partir del vínculo entre aspectos estructurales y prácticas pedagógicas, entendiendo la escuela como un escenario implicado en el conflicto y atravesado por sus efectos históricos, sociales y educativos. En este marco, el conflicto armado en Samaniego, caracterizado por la presencia de actores armados, disputas territoriales, economías ilegales, desplazamientos y violaciones de derechos humanos, ha incidido en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, afectando los procesos formativos, la seguridad de la comunidad escolar y las experiencias de docentes y estudiantes (Defensoría del Pueblo, 2023).

Tabla 1 Grupos armado en Samaniego.

GRUPOS ARMADOS	PRESENCIA EN SAMANIEGO
Ejército de Liberación (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018)	1980- ACTUALIDAD
Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP) (Mouly et al. 2016)	1980-2016
Frente Comunereros del Sur (ELN) (Fundación Ideas para la Paz, 2019)	1992- ACTUALIDAD
Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) – Bloque Libertadores del Sur (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2010)	2000 - 2005
Disidencia Frente 29 “Daniel Aldana” (ex-FARC) (Indepaz, 2022)	2017 - FRAGMENTADO
Frente Oliver Sinisterra (FOS) (Fundación Ideas para la Paz, 2020)	2018-FRAGMENTADO
Autodefensas Gaitanistas de Colombia (AGC) (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2022)	2018- FRAGMENTADO
Segunda Marquetalia (disidencia de las FARC) (Gobernación de Nariño, 2023)	2019 - FRAGMENTADO
Guerrillas Unidas del Pacífico (GUP) (Indepaz, 2023)	2019 - FRAGMENTADO
Comando Coordinador de Occidente (CCO) (Indepaz, 2022)	2021 - FRAGMENTADO

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, la institución ha desarrollado estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de memoria y la promoción de una cultura de paz. Estas iniciativas buscan responder a las afectaciones, en el sentido de resignificar el papel de la escuela como espacio de resistencia y transformación. Por tanto, el presente capítulo propone una caracterización crítica del contexto sociopolítico y educativo de la IPSA, que considera tanto los impactos del conflicto armado como las respuestas construidas por la comunidad educativa.

4.1.1 Contexto sociopolítico

El municipio de Samaniego, ubicado en el suroccidente de Nariño, ha sido históricamente un territorio golpeado por la violencia. Estos factores han configurado una realidad sociopolítica

atravesada por el conflicto armado, el control territorial de grupos ilegales y la vulneración sistemática de derechos.

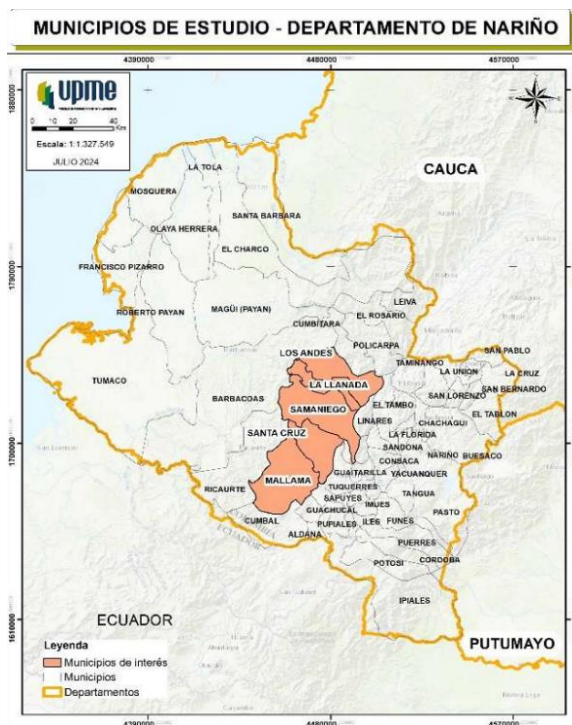
Por lo cual, La CEV (2022) refiere que, desde finales del siglo XX, Samaniego se convirtió en escenario de disputa entre grupos guerrilleros como las FARC-EP y el ELN, quienes establecieron presencia en la región e impusieron formas de control social mediante la administración de justicia y la regulación de la vida comunitaria. La violencia se expresó a través de masacres, asesinatos selectivos, desplazamientos forzados y restricciones a la movilidad. Entre 1988 y 1998, los homicidios en el municipio aumentaron dramáticamente, pasando de 172 a 853 casos anuales debido a la intensificación del conflicto armado con presencia guerrillera.

Posteriormente, la CEV (2022) plantea que la llegada del paramilitarismo a inicios del año 2000, el panorama se agudizó. En tan solo dos años, la cifra de homicidios alcanzó altos niveles: 1.669 en 2000 y 3.445 en 2002. Durante este periodo, incursionaron estas estructuras en Samaniego con el objetivo de recuperar el territorio controlado por la insurgencia desde la década de los 80. Estas incursiones derivaron en nuevas violaciones a los derechos humanos y profundizaron la fragmentación del tejido social.

Además, uno de los puntos críticos fue el año 2008, cuando el aumento de los cultivos de coca intensificó la confrontación armada. La expansión de economías ilegales, en particular el narcotráfico, convirtió al municipio en un corredor estratégico para el transporte de droga hacia el Pacífico. Samaniego tiene conexiones hacia el norte con los municipios de La Llanada y Sotomayor, hacia el occidente con el Telembí y el litoral pacífico, y hacia el oriente con Guachavés y Túquerres. Esta localización geográfica ha favorecido el interés de distintos actores

armados por dominar la zona (CEV, 2022), A continuación, se ubica el mapa del departamento de Nariño, la subregión abordada es los Abades; la primera en los indicativos.

Región de los Abades, del departamento de Nariño



Nota. Mapa del departamento de Nariño, región de Abades. Tomado de Diagnóstico UPME 2024, elaboración con base en datos del IGAC.

Igualmente, la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (2013) refiere que la violencia también se manifestó a través del uso sistemático de minas antipersona. Según registros oficiales, en Samaniego se han documentado 119 víctimas por estos artefactos, de las cuales 96 son civiles. Este hecho posiciona al departamento de Nariño como el segundo en el país con mayor número de víctimas civiles por minas, después de Antioquia.

Aunado a ello, El Centro de Memoria Paz y Reconciliación (CMPR) publicó que 15 de agosto de 2020, en el municipio de Samaniego, Nariño, se registró una de las masacres del

contexto reciente del conflicto armado colombiano. Ocho jóvenes fueron asesinados mientras compartían en una finca en la vereda Santa Catalina, a pocos minutos del casco urbano. Las víctimas fueron identificadas como Laurita Mischell Melo Riascos, Brayán Alexis Cuarán Rosero, Bairon Danilo Patiño Córdoba, Daniel Steven Vargas Jurado Campo, Elián Benavides Eraso, John Sebastián Quintero Cortés, Óscar Andrés Obando Betancourth y Rubén Darío Ibarra Andrade. Este crimen causó una conmoción social y despertó el rechazo de la comunidad nacional e internacional (CMPR, 2020).

En consecuencia, el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) refiere que la masacre evidenció la persistencia del accionar de grupos armados ilegales en la región, como la precariedad de las garantías de seguridad para la población civil, especialmente para la juventud rural (2020). A pesar de múltiples llamados de atención por parte de organismos como la Defensoría del Pueblo y la ONU, este hecho confirmó la vulnerabilidad de los territorios que, tras la firma del Acuerdo de Paz en 2016, no han experimentado una transformación efectiva en términos de presencia estatal, inversión social ni desmantelamiento de estructuras armadas ilegales. Por su parte Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ) pusieron en evidencia la continuidad del conflicto armado en la región y la vulnerabilidad de la juventud samanieguense. La masacre generó un fuerte rechazo social, movilizaciones comunitarias y denuncias públicas, pero también evidenció la ausencia de mecanismos eficaces de protección estatal (INDEPAZ, 2021).

Sumado al confinamiento y desplazamiento forzado que padecieron las comunidades del sector montañoso, se sumó la ofensiva militar del Estado, lo que generó nuevas olas de temor y profundizó la ruptura del tejido comunitario. En 2023, la Procuraduría General de la Nación

advirtió que cientos de personas fueron desplazadas de sus hogares a causa de los enfrentamientos entre grupos armados ilegales (Procuraduría General de la Nación, 2023).

Ahora bien, como parte del proceso investigativo desarrollado en el marco de la Licenciatura en Ciencias Sociales, se llevó a cabo una revisión de fuentes hemerográficas del Diario del Sur en el departamento de Nariño. El análisis se centró en las publicaciones emitidas entre los años 2016 y 2020, específicamente en las secciones relacionadas con Violencia y Paz, permitiendo identificar patrones sistemáticos de afectación a la comunidad y convivencia. Por lo cual en el municipio de Samaniego esta revisión reveló que, con frecuencia mensual, se reportan hechos vinculados al conflicto armado, tales como atentados con explosivos, homicidios selectivos, enfrentamientos armados, desplazamientos forzados, amenazas a líderes sociales y control territorial por parte de grupos armados ilegales. Lejos de ser eventos aislados, estas situaciones constituyen una tendencia prolongada que pone en evidencia la permanencia de estructuras de violencia en el territorio hasta años recientes (ver en anexo A11, A3, A4).

En el Anexo A1, correspondiente a la noticia titulada “Encapuchados se llevaron a estudiante en Samaniego” (Diario del Sur, 25 de abril de 2016), se registra la desaparición de un estudiante por parte de individuos encapuchados en el municipio de Samaniego. Este hecho permite evidenciar la continuidad de situaciones de violencia que afectan a la población juvenil y que inciden en los entornos escolares. La desaparición forzada se configura como una manifestación del conflicto armado que interrumpe los procesos educativos y genera un ambiente de inseguridad que repercute en la asistencia y la permanencia de los estudiantes en la institución.

De manera complementaria, el Anexo A2, bajo el título “Samaniego es el municipio con más desapariciones de Nariño” (Diario del Sur, 28 de octubre de 2017), presenta a Samaniego como el territorio con mayor número de desapariciones en el departamento. Esta noticia refleja la magnitud del conflicto y la persistencia de un contexto de violencia estructural que atraviesa la vida cotidiana de las comunidades. En este sentido, la desaparición de personas afecta directamente el tejido social y educativo, incidiendo en la estabilidad emocional de docentes, estudiantes y familias, y evidenciando la incidencia del conflicto armado en la vida comunitaria y escolar.

Asimismo, el Anexo A3, titulado “Mataron a docente en barrio de Samaniego” (Diario del Sur, 19 de noviembre de 2017), informa sobre el asesinato de un maestro en el casco urbano del municipio. Este acontecimiento pone de manifiesto el riesgo permanente que enfrentan los docentes en territorios donde la confrontación armada ha limitado el ejercicio educativo. La pérdida de un educador constituye una afectación directa a la comunidad escolar, pues interrumpe procesos pedagógicos y genera temor en el desarrollo de las actividades académicas. Desde esta perspectiva, la noticia permite analizar la incidencia del conflicto armado en la labor docente, la cual se ve condicionada por la inseguridad y la amenaza constante a la integridad personal.

Por otro lado, el Anexo A4, correspondiente a la noticia “Secuestraron a profesor en Samaniego” (Diario del Sur, 18 de septiembre de 2017), reporta el secuestro de un docente por presuntos actores armados en zona rural. Este hecho evidencia las situaciones de coerción y control territorial que limitan la autonomía profesional de los maestros y que afectan el desarrollo normal de las actividades educativas. El análisis de esta información muestra cómo las

amenazas, los desplazamientos y los secuestros generan rupturas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debilitando la relación entre escuela, familia y comunidad.

En contraste con los anteriores hechos de violencia, el Anexo A5, titulado “Docentes hablaron de paz en Samaniego” (Diario del Sur, 25 de agosto de 2019), expone una iniciativa pedagógica en la que maestros del municipio reflexionaron sobre la paz y la reconciliación. Este acontecimiento adquiere relevancia al evidenciar que, a pesar de la persistencia del conflicto, el sector educativo impulsa procesos de diálogo, memoria y reconstrucción social. En el marco de la investigación, esta experiencia permite reconocer la incidencia transformadora del accionar docente frente a las consecuencias de la guerra, al promover la escuela como espacio de encuentro, participación y aprendizaje orientado hacia la convivencia.



Fuente: Docentes hablaron de paz y memoria en Samaniego, (2019, 25 agosto), Tomado de Diario del Sur

En conjunto, los Anexos A1 a A5 permiten comprender la complejidad del conflicto armado en Samaniego y su incidencia directa en la escuela. Las noticias muestran tanto los efectos de la violencia —manifestados en desapariciones, asesinatos y secuestros— como las respuestas pedagógicas orientadas a la construcción de paz. De este modo, la revisión hemerográfica se consolida como una fuente complementaria que contribuye al análisis del contexto sociopolítico y educativo del municipio, reafirmando el papel de la escuela como escenario social afectado, pero también como agente activo en la transformación del territorio.

A partir de la revisión general del Diario del Sur durante el periodo 2016–2022, se identificó una marcada incidencia del conflicto armado sobre la escuela en el municipio de Samaniego, Nariño, reflejo de una situación en la que tanto estudiantes como docentes han sido víctimas directas de la violencia. La juventud ha sido uno de los sectores más afectados, como lo demuestran titulares como “Encapuchados se llevaron a estudiante” (Diario del Sur, 25 de abril de 2016), “Asesinada menor de edad y estudiante en Samaniego” (Diario del Sur, 5 de septiembre de 2021), “Masacre: 8 jóvenes en Samaniego” (Diario del Sur, 19 de agosto de 2020) y “Encontraron cuerpo de joven en Samaniego” (Diario del Sur, 17 de julio de 2022). Estos hechos reflejan el riesgo permanente que enfrentan los jóvenes en un territorio donde el conflicto se manifiesta de manera persistente.

De igual forma, los docentes han sido objeto de amenazas, secuestros y asesinatos, como lo registran las publicaciones “Mataron a docente en Samaniego” (Diario del Sur, 19 de noviembre de 2017) y “Secuestraron a profesor en Samaniego” (Diario del Sur, 18 de septiembre de 2017), lo que evidencia la vulnerabilidad de quienes ejercen la labor educativa en contextos de guerra. No obstante, frente a este panorama de miedo e incertidumbre, emergen acciones de resistencia y memoria, como lo destaca la noticia del 25 de agosto de 2019, “Docentes hablaron

de paz y memoria en Samaniego”, donde se visibiliza el compromiso del magisterio por reconstruir el tejido social desde la escuela, promover el diálogo y formar nuevas generaciones con una apuesta firme por la paz (ver anexos A1, A3, A13, A17).

Estos registros periodísticos documentan las acciones que tejen una narrativa persistente de vulnerabilidad, en la que Samaniego aparece reiteradamente como uno de los municipios con mayor presencia de conflictividad armada en Nariño. Dicha imagen corresponde a una realidad concreta vivida por sus habitantes, quienes experimentan cotidianamente las consecuencias del abandono estatal, la debilidad institucional y el control social impuesto por actores armados no estatales.

Es por lo que la revisión de esta fuente hemerográfica permite concluir que el conflicto armado en Samaniego no ha sido superado; por el contrario, ha incidido en nuevas formas de violencia, lo que exige una lectura crítica de la situación que combine el análisis estructural con los testimonios y experiencias locales.

De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), la incidencia del conflicto no se limitó a lo físico o material; también se instauró una cultura del miedo que obstaculizó la participación política, fragmentó la cohesión social e impuso el silencio como estrategia de supervivencia. En este entorno, la comunidad ha vivido entre el temor, la resignación y formas de resistencia.

A partir de lo expuesto se diría que en el contexto sociopolítico de Samaniego está marcado por una prolongada y compleja confrontación armada, por una institucionalidad debilitada y por la persistencia de factores de exclusión y violencia estructural. En este contexto,

la comunidad ha respondido con diversas formas de resistencia, entre ellas el fortalecimiento de la educación como espacio de construcción de paz y memoria colectiva.

4.1.2 Contexto Educativo

La Institución Educativa Policarpa Salavarrieta (IPSA), situada en el municipio de Samaniego, Nariño, está profundamente influenciada por el contexto del conflicto armado colombiano, lo que ha afectado de manera significativa las dinámicas escolares, la vida comunitaria y la posibilidad de garantizar el derecho a la educación en condiciones de dignidad, seguridad y permanencia.

Según su Proyecto Educativo Institucional, la IPSA reconoce que el conflicto armado ha impuesto múltiples barreras para el acceso y la permanencia educativa, como el desplazamiento forzado, las amenazas a los docentes, las restricciones de movilidad y el constante temor que permea la vida escolar. Como señala el documento: “El conflicto armado ha generado restricciones en la movilidad de los estudiantes y docentes, causando interrupciones académicas y desplazamientos forzados” (Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, 2018, p. 13).

Esta situación ha sido parte de la cotidianidad del colegio, que ha vivido momentos críticos como enfrentamientos cercanos a la institución y la caída de proyectiles en sus instalaciones, eventos que han marcado a varias generaciones de estudiantes y educadores. Durante las últimas décadas, la violencia de actores armados ilegales ha transformado la institución en un espacio de resistencia y vulnerabilidad, afectando el tejido social de estudiantes y docentes ante la normalización del conflicto armado.

El conflicto armado en Samaniego ha sido una constante, con noticias diarias de desplazamientos, extorsiones, secuestros, ataques terroristas, desapariciones forzadas, homicidios

y masacres en los últimos 30 años. A pesar de ello, la paz ha tenido un efecto calmante, y tras experimentar la tranquilidad reciente, resultado de las negociaciones entre el Gobierno y las FARC, la comunidad no desea regresar a ese pasado reciente. El apoyo al proceso de paz es unánime en el municipio, ya que ha sido utilizado como un campo de prueba para los actos más crueles de la guerra (Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, 2018).

Los testimonios recogidos por FECODE (2020) expresan, como en el caso de la profesora Andrade, quien ha estado en la institución durante 30 años, la gravedad de los eventos vividos en el municipio. Ella recuerda cómo, durante las tomas guerrilleras o enfrentamientos, los estudiantes ya sabían a qué salón dirigirse para resguardarse, mientras los padres golpeaban desesperadamente los portones buscando a sus hijos. A pesar de las recomendaciones de no acudir en medio del fuego cruzado, los padres llegaban a enfrentar el miedo con el instinto protector.

La Institución Educativa Policarpa Salavarrieta ha desarrollado un papel activo y propositivo frente a la realidad que enfrenta su comunidad. Con una visión pedagógica transformadora, ha impulsado estrategias que fortalecen el sentido de pertenencia territorial y resignifican la memoria colectiva. Un ejemplo emblemático es el Museo Escolar de la Memoria “Recuerdos de mi Wayco”, creado en 2016 con la participación de estudiantes de grados décimo y once. Esta iniciativa, surgida en el marco de las clases de Ciencias Sociales, promueve la recuperación de la memoria histórica del municipio y amplifica las voces de las víctimas del conflicto armado. Además, se consolidó como un proceso formativo extracurricular en el que los estudiantes asumieron un rol protagónico como investigadores de su territorio, realizando entrevistas, recolectando testimonios y construyendo narrativas que fortalecen la identidad colectiva y la memoria viva de la comunidad (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

Este proyecto permitió que los jóvenes comprendieran los hechos violentos desde una perspectiva crítica y empática, y también los posicionó como sujetos activos. Como afirma la profesora Andrade, “los muchachos se apropian de su territorio, indagan en su contexto y hacen la historia” (Ministerio de Cultura, 2024, p. 4). De esta manera, el museo se convirtió en un espacio vivo de construcción de memoria, reconciliación y paz.

Estas iniciativas se inscriben dentro de una tendencia pedagógica en Colombia que reconoce a las escuelas como lugares de memoria, en los que se construyen sentidos colectivos sobre el pasado y se generan procesos de transformación social. Según Bermeo et al. (2022), la musealización en las escuelas de territorios afectados por el conflicto cumple una función simbólica crucial: más allá de representar al estado, es el primer contacto cotidiano que tienen los niños y jóvenes con las instituciones públicas. Por lo tanto, los proyectos de memoria escolar contribuyen a resignificar esa relación, generando nuevas formas de confianza, participación democrática y resiliencia comunitaria.

En este sentido, Samaniego, Nariño, al ser una zona de alto riesgo por la presencia de acciones armadas y narcotráfico, Bermeo (2020) afirma que Samaniego ha sido un contexto particular en el que, como señala la docente de Ciencias Sociales en la IPSA, “[...] los libros de texto no reflejan la realidad local, omitiendo la violencia que afecta directamente a la comunidad” (pág. 9).

Posteriormente a la masacre del 2020 que cobró la vida de ocho jóvenes relata Bermeo (2020), algunos exalumnos del colegio, la docente del colegio Policarpa Salavarrieta participó en una convocatoria del Centro Nacional de Memoria Histórica y propuso un proyecto de investigación-acción participativa que resultó en la creación del museo escolar 'Memorias de mi

Wayco'. Este museo, ubicado dentro del colegio, documenta la historia del conflicto en Samaniego a través de biografías, murales, mapas y estrategias interactivas desarrolladas con los estudiantes de grado decimo y undécimo.

La IPSA, en Samaniego, Nariño, se ha consolidado como un modelo educativo en el sur occidente de Colombia por su compromiso con la memoria histórica y la paz. A través de iniciativas como el Museo Escolar “Recuerdos de mi Wayco” y espacios como la “Galería de la verdad y la memoria”, la IPSA ha promovido la participación de los estudiantes en la reconstrucción del pasado local, fortaleciendo el tejido social y fomentando una cultura de reconciliación (Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, 2018).

Así las cosas, El libro *Crónicas de víctimas del conflicto armado: iniciativas locales de paz en Samaniego* es una obra desarrollada en el nicho de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta (IPSA, 2024), que recoge algunos de los episodios más emblemáticos del conflicto armado en este municipio del sur occidente colombiano. Esta publicación surge como un ejercicio colectivo de memoria, impulsado por docentes y estudiantes comprometidos con la recuperación de las voces silenciadas por la violencia. A través de relatos, testimonios y crónicas elaboradas por los propios miembros de la comunidad educativa, el libro reconstruye hechos que marcaron profundamente la vida local, poniendo de relieve las múltiples formas de resistencia civil frente al conflicto armado.

La mayoría de las historias relatadas en el libro tienen una conexión directa con la IPSA, pues muchos de los acontecimientos documentados involucran a estudiantes, exalumnos y docentes. Desde casos de desplazamiento forzado y amenazas a educadores, hasta pérdidas por homicidios y masacres, la escuela aparece como un espacio atravesado por la violencia, pero

también como un lugar de esperanza, resiliencia y transformación (IPSA, 2024). Esta obra contó con el apoyo del Centro Nacional de Memoria Histórica para reivindicar la memoria de las víctimas y fortalecer el papel de la escuela como agente activo en los procesos de construcción de paz y justicia restaurativa en el territorio. Por esta razón, la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta es una de las instituciones más representativas del sur occidente de Colombia ante la incidencia del conflicto armado y sus formas de resistencia.

Además, investigaciones como las de Lizarralde (2012) señalan que las escuelas han sido históricamente invisibilizadas en el análisis del conflicto armado, a pesar de ser un blanco frecuente de la violencia y de estar profundamente marcadas por su impacto. En consecuencia, "es necesario entender los ambientes educativos siendo espacios de enseñanza-aprendizaje, y espacios donde se disputan sentidos, se resignifican identidades y se proyectan futuros posibles" (Lizarralde, 2012, pág. 37). En el caso de la IPSA, la experiencia del museo, junto con otras acciones institucionales enmarcadas en la educación para la paz, el enfoque diferencial y la atención psicosocial, demuestra el papel activo de la escuela en la reconstrucción del tejido social de Samaniego.

La realidad sociopolítica de Samaniego se configura a partir de la interacción entre actores armados ilegales, economías ilícitas y conflictos por el control territorial. Estas condiciones han repercutido directamente en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta (IPSA), donde el conflicto armado ha transformado las prácticas pedagógicas, las relaciones comunitarias y el desarrollo cotidiano de la vida escolar.

La caracterización realizada permite afirmar que el contexto educativo de la IPSA debe entenderse dentro de este panorama histórico de violencia, exclusión y ruptura del tejido social.

La escuela, sus estudiantes y sus docentes han sido impactados de diversas maneras: interrupción de clases, amenazas, desplazamientos, silencios forzados y cicatrices simbólicas que todavía configuran la cotidianidad. Es por esto que desde el aula viva, el mural y la palabra, la comunidad educativa ha generado propuestas orientadas a la recuperación de la memoria, la defensa de la vida y la construcción de una paz arraigada en el territorio. Iniciativas como el Museo Escolar Recuerdos de mi Wayco, lideradas desde el área de Ciencias Sociales, evidencian que la escuela puede asumir un papel activo en la resignificación y legitimidad de la experiencia del conflicto, dignificando las voces de las víctimas y promoviendo procesos formativos orientados a la verdad, la justicia y la reconciliación.

En definitiva, la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta se presenta como un referente de compromiso pedagógico en medio del conflicto armado. Su experiencia demuestra que, aun en contextos marcados por la violencia, la escuela puede sostener procesos de construcción de sentido, fortalecer la identidad territorial y contribuir a la transformación social. Esta caracterización permite decir que la educación, cuando se vincula críticamente con la historia local y reconoce el valor de las memorias subalternas, que además de resistir, lidera procesos de cambio desde los márgenes y periferias, de la mano de sus comunidades.

4.2 LA VENITA DE LA REBELDÍA

El presente capítulo tiene como objetivo identificar las vivencias de los estudiantes y de la docente de Ciencias Sociales del grado décimo tres en relación con el conflicto armado. Para lograrlo, el análisis correspondiente al objetivo II se dividirá en dos secciones. La primera de ellas se centra en las vivencias pedagógicas, políticas y comunitarias de la profesora Andrade en el contexto del conflicto, destacando su papel en la construcción de una pedagogía social de la memoria, entendida como una práctica que articula el recuerdo con la acción transformadora.

Como lo plantea Tobar (2022), “la pedagogía social de la memoria permite resignificar los relatos del conflicto armado desde los espacios educativos, brindando una oportunidad para transformar las experiencias vividas en acciones colectivas orientadas hacia la paz” (p. 192). En esta línea, el liderazgo de la docente en la promoción de iniciativas de paz desde el aula y en la defensa activa de los derechos de las mujeres víctimas en Samaniego, refleja una comprensión amplia y comprometida del rol docente, que trasciende los límites del currículo formal y se proyecta hacia la transformación social.

4.2.1 Incidencia Docente Ciencias Sociales

Este análisis se construye a partir de la historia de vida de la docente Ciencias Sociales, así como de fuentes teóricas y documentales, con el fin de ofrecer una visión crítica y situada de la escuela como espacio de disputa simbólica y posibilidad de transformación en territorios afectados por la guerra.

En este marco, la historia de vida de Andrade, docente del área de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Samaniego (IPSA), revela cómo el conflicto armado ha atravesado su ejercicio pedagógico, transformando al maestro en un sujeto inmerso en dinámicas de violencia, resistencia y memoria. Su testimonio permite la reivindicación las dinámicas estructurales que enfrenta la labor docente en contextos rurales marcados por el conflicto armado, incluyendo la instrumentalización de la escuela por parte de actores ilegales y el señalamiento a quienes promueven procesos de memoria o participación comunitaria.

Andrade nació y ha vivido toda su vida en el municipio de Samaniego, en el departamento de Nariño, una región montañosa o el “Wuayco” como lo refiere la docente. Su sentido de pertenencia territorial es impresionante, incluso frente a los múltiples episodios de

violencia que han atravesado la historia reciente del municipio. “Sí, yo soy de aquí de Samaniego, nací aquí, vivo aquí... a pesar de que ha sido muy afectado por la violencia, es un municipio muy bonito que tiene gente muy amable, su clima... nos dicen wuaycosos porque estamos en un hueco, ese es un gentilicio quechua” (Andrade, comunicación personal, 2025). Este arraigo no ha sido indiferente al dolor: “por esta violencia mucha gente se ha tenido que ir, mucha gente ha perdido su vida, sus familias, pero seguimos acá en Samaniego” (Andrade, comunicación personal, 2025). Estas palabras evidencian cómo el vínculo con el territorio se entrelaza con el duelo, la resistencia y la permanencia como forma de dignidad. Desde allí se gesta una identidad profundamente territorializada, que marca también su ejercicio pedagógico.

Su primer encuentro directo con el conflicto armado ocurrió como maestra en la vereda Chuguldi, zona rural de difícil acceso donde trabajó durante seis años. “Fue el primer lugar donde llegó la guerrilla... en primer momento llegó el frente 29 de las FARC y luego después de un tiempo llegó el ELN... ellos empezaron a hacer incidencia y a operar desde esas veredas” (Andrade, comunicación personal, 2025).

Este contexto no solo condicionó sus prácticas educativas, en esta perspectiva, profundizó su sensibilidad social y su compromiso con las comunidades campesinas. Aunque en principio deseaba estudiar psicología infantil, fue un docente de filosofía quien la inspiró a convertirse en maestra: “Él nos hacía mirar mucho la injusticia social que había... hacíamos círculos de lectura y me fue gustando... también debe ser porque ya como permeados nosotros aquí por esa violencia decíamos: aquí hay algo que hacer” (Andrade, comunicación personal, 2025). De esa reflexión surgida en los salones de clase y en medio de la adversidad, se consolidó su decisión de estudiar Ciencias Sociales en la Universidad de Nariño, motivada por lo que ella

llama “esa venita de rebeldía” que compartía con sus compañeros, y que hoy transforma en acción pedagógica y memoria.

En consecuencia, el rol docente se configura dentro de dinámicas de adaptación y resistencia, particularmente en zonas atravesadas por el conflicto armado. La trayectoria de la docente Andrade en Chuguldi, una vereda marcada por la confrontación armada evidencia cómo el conflicto ha incidido en su labor desde múltiples dimensiones: su labor educativa ha sido leída como un acto político, su cercanía con las comunidades rurales como motivo de sospecha, y su liderazgo comunitario como una amenaza para los intereses de los actores armados. “En Chuguldi, una vez un actor armado me llamó y me dijo: ‘Usted por qué hace eso. Eso no se hace. ¿Quién le dio permiso?’” (Andrade, comunicación personal, 2025). Como lo señala el CNMH (2013), “los docentes fueron reconocidos como vulnerables en contextos de conflicto armado porque fueron señalados y vulnerados como víctimas como ideólogos del enemigo, especialmente por su rol en la formación política y su cercanía con las comunidades rurales” (p. 43).

Esta afirmación da cuenta de la incidencia directa del conflicto en la percepción y tratamiento del maestro rural como un sujeto vigilado, censurado y, en ocasiones, amenazado por ejercer su labor desde una perspectiva crítica. La CEV caso 82 (2022) afirma que en municipios como Samaniego las escuelas fueron blanco de control armado, pero también espacios de resistencia y de contención del miedo. Un doble papel que en la práctica de la docente se hace evidente a través de su compromiso con los derechos humanos, el trabajo con las víctimas y los procesos de construcción de paz desde lo local.

La experiencia de la docente Andrade demuestra que la incidencia del conflicto armado se manifiesta en términos de amenaza externa, con la fuerza que reconfigura el sentido mismo de la enseñanza. Ella concibe la memoria como una herramienta pedagógica para la paz, ya que permite a los estudiantes comprender las causas y consecuencias del conflicto, reconocer a las víctimas y dimensionar los impactos en su propia comunidad. “Yo creo que la memoria es una herramienta pedagógica que debe usarse. Es como el hilo que cose todo lo que uno quiere trabajar” (Andrade, comunicación personal, 2025). Esta visión se inscribe en una pedagogía crítica, en la que el aula se convierte en espacio de interpretación histórica y emancipación. Freire (1970) sostiene que la educación debe ser un acto de liberación que invite al oprimido a “nombrar el mundo” (p. 88).

En coherencia con esta perspectiva, Andrade diseña procesos de enseñanza que parten del contexto inmediato, articulando los libros de texto estandarizados así como la construcción colectiva del conocimiento. En sus clases, los estudiantes investigan, documentan y narran las historias de sus comunidades, creando una pedagogía de la memoria que articula emoción, conocimiento y acción política. “A los chicos se les asignó investigar a líderes sociales, a víctimas del conflicto, a sus familiares. De ahí salieron unas biografías hermosas” (Andrade, comunicación personal, 2025). Los resultados de estas actividades se expresan en el Museo Recuerdos de Mi Wuayco, espacio que recoge las huellas del conflicto desde las voces del estudiantado.

El aula, por tanto, se desborda hacia otros espacios simbólicos que resignifican la enseñanza de las Ciencias Sociales. Uno de los ejemplos más relevantes es el propio Museo Escolar de la Memoria IPSA, construido con los relatos de las víctimas, los dibujos y trabajos de los estudiantes, y el acompañamiento metodológico de la docente. “Los niños y las niñas trajeron

objetos, hicieron entrevistas, construyeron cartografías, y con eso armamos el museo” (Andrade, comunicación personal, 2025). Esta iniciativa rompe con la lógica tradicional de la escuela y apuesta por una educación situada, sensible al territorio y a las heridas colectivas.

Según Bermeo et al (2022), la musealización del conflicto cumple una función transformadora, ya que “permite que los estudiantes se reconozcan como sujetos de memoria, reconstruyan los relatos de su comunidad y participen en la creación de narrativas alternativas al discurso hegemónico” (p. 10). En el caso de Samaniego, esta apuesta pedagógica toma forma concreta en herramientas como el calendario de la memoria, el árbol de las víctimas, los lienzos de dolor y resistencia, la cartografía de minas antipersona y los murales sobre mujeres asesinadas. Cada uno de estos productos visibiliza la incidencia del conflicto armado en la historia local, y reconfigura el espacio escolar como lugar de reparación simbólica.

No obstante, esta labor pedagógica no ha estado exenta de riesgo. La docente fue amenazada por el ELN tras denunciar feminicidios en su programa radial comunitario, que tuvo que abandonar. “Yo presenté un programa sobre mujeres asesinadas y recibí amenazas. Me tocó cerrar el espacio radial” (M. Andrade, comunicación personal, 2025). Además, ha debido desempeñar su función sin el respaldo institucional suficiente, enfrentando la carga emocional de acompañar a estudiantes y familias marcadas por la violencia. Pese a ello, ha mantenido un compromiso ético con la vida, el cuidado colectivo y la transformación del entorno. En sus palabras, su mayor satisfacción ha sido “dejar huella en los corazones de los muchachos” (Andrade, comunicación personal, 2025), expresión que condensa el sentido de su labor como formadora de conciencia y generadora de agencia ciudadana en contextos adversos.

En concordancia, Lizarralde (2012) plantea que “la escuela no puede ser entendida solo como un lugar de instrucción, sino como un espacio donde se disputan sentidos, se reconstruyen memorias y se configuran subjetividades políticas” (p. 37), idea que se materializa en la práctica docente de Andrade, orientada a resignificar el rol del maestro en territorios golpeados por la guerra. Aunado a lo anterior, la incidencia del conflicto armado en la vida de la profesora Andrade no se limita a su ejercicio docente, debido a que atraviesa su historia personal y familiar. El 5 de mayo de 2022, su hermano fue víctima de desaparición forzada en circunstancias aún no esclarecidas por las autoridades.

Este hecho incentivó su compromiso con los procesos de búsqueda, verdad y reparación. “En la mesa con Comuneros del Sur, sobre todo en el tema de desaparición forzada, porque yo tengo un hermanito que se desapareció ya hace un par de años. [...] el 2022 lo secuestraron, el 5 de mayo, y hasta ahorita no sabemos nada” (Andrade, comunicación personal, 2025). En otra ocasión expresó: “mi hermano fue secuestrado y luego desaparecido, entonces pertenezco a ASVISUR, a una asociación de mujeres buscadoras, con ellas pues hemos estado trabajando también” (Andrade, comunicación personal, 2025).

En el libro *Crónicas de víctimas del conflicto armado. Iniciativas locales de paz en Samaniego*, la profesora cierra su relato con una frase cargada de memoria, persistencia y dignidad: “Hermanito, el recuerdo indeleble de tu presencia nos abraza y acompaña siempre. Estás presente en nuestra memoria y te vamos a buscar hasta encontrarte” (IPSA, 2024, p. 106). La desaparición forzada, como práctica sistemática, ha dejado heridas abiertas en el tejido social colombiano. Según el CNMH (2014), “la desaparición forzada no es solo una estrategia de eliminación física, una forma de ejercer control social mediante el miedo, la incertidumbre y el silenciamiento prolongado” (p. 27). En este sentido, la experiencia de Andrade resignifica el aula

como espacio donde el dolor personal se transforma en acción pedagógica y donde el duelo se convierte en apuesta por la verdad y la memoria colectiva.

El museo escolar es solo una parte de un conjunto más amplio de iniciativas pedagógicas orientadas a la paz. Proyectos como “Tejiendo la memoria para no olvidarla”, “Biografías de líderes sociales” y “El jardín de la memoria”, desarrollados desde la IPSA, evidencian cómo la comunidad educativa ha respondido a la incidencia del conflicto con propuestas colectivas que articulan memoria, arte y ciudadanía. Estas prácticas están en consonancia con el Acuerdo Final de Paz, que reconoce a la educación como agente clave para la reconciliación y la garantía de no repetición. En efecto, el Ministerio de Educación Nacional (2020) señala que “la escuela debe ser entendida como un agente estratégico para la transformación de las condiciones que han reproducido el conflicto armado en Colombia” (p. 21).

Así como el liderazgo de la docente Andrade también se extiende a otros escenarios comunitarios. Ha sido impulsora del Movimiento de Niños y Niñas por la Paz, participante activa del Consejo de Paz de Samaniego y coordinadora de la Mesa Municipal de Mujeres. Estos espacios le han permitido articular su trabajo docente con la defensa de los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado. Su pertenencia a organizaciones como Asociación de víctimas unidas por la verdad (ASVISUV) y Asociación de víctimas abrazando el Futuro con esperanza y razón (AVAFER), integradas por mujeres buscadoras de desaparecidos, revela una pedagogía situada en los duelos reales de la guerra. Desde su rol como educadora, ha promovido procesos de formación política, acompañamiento psicosocial y participación en instancias de interlocución con el Estado, como la Mesa de Diálogos del Frente Comuneros del Sur.

Esta praxis encarna lo que Freire (1997) denominó “educación comprometida”, entendida como una forma de actuar que parte de la experiencia histórica de los sujetos para proyectarlos como actores de cambio. Para el autor, “no hay palabra verdadera que no sea al mismo tiempo praxis. Por eso, decir la palabra verdadera es transformar el mundo” (p. 107). En el caso de Andrade, esta praxis se manifiesta en el aula, en los murales, en las caminatas por la memoria, en los talleres con víctimas y en las asambleas comunitarias. La incidencia del conflicto no ha sido negada ni omitida en su trabajo, ha sido enfrentada con herramientas simbólicas, didácticas y metodológicas que dignifican a los estudiantes, a las víctimas y a ella misma como sujeto político.

El recorrido social y pedagógico de Andrade refleja la configuración de una práctica docente que excede las fronteras de lo escolar para anclarse en procesos territoriales de construcción de sentido, defensa de la memoria y fortalecimiento del tejido social. Su experiencia muestra que la incidencia del conflicto armado no es reduccionista a hechos violentos o interrupciones escolares, más bien, atraviesa los sentidos mismos de la educación, los vínculos comunitarios y la subjetividad del maestro. Amenazas, censura, pérdida de seres queridos y estigmatización han acompañado su trayectoria, pero no han paralizado su labor. Por el contrario, han sido catalizadores para la creación de respuestas pedagógicas críticas, comunitarias y transformadoras.

En este escenario, la escuela se reconfigura como un territorio de memoria y paz, donde los saberes locales, las historias silenciadas y las prácticas organizativas se articulan en proyectos educativos vivos. El análisis de la experiencia de Andrade no solo permite alcanzar el propósito del segundo objetivo de esta investigación, sino que también aporta elementos para repensar el papel del maestro rural como sujeto político activo en la construcción de paz. La incidencia del

conflicto armado, lejos de anular la acción pedagógica, ha impulsado la creación de alternativas éticas, colectivas y resilientes desde el aula y la comunidad.

4.2.2 Incidencia estudiantes décimo tres

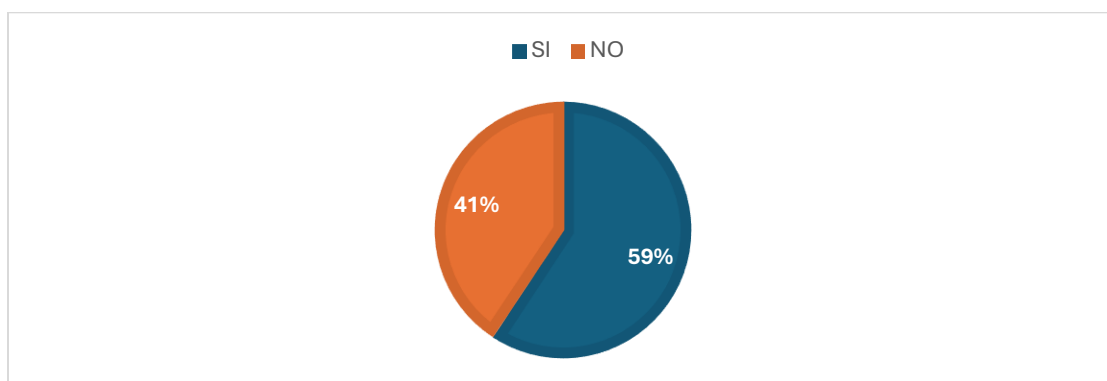
En esta segunda sección del capítulo II se identifica las vivencias de los estudiantes del grado 10-3 de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Samaniego (IPSA), en torno a la incidencia del conflicto armado en sus trayectorias escolares, familiares y comunitarias. Desde su posición como jóvenes en un territorio históricamente afectado por la violencia como lo refiere Arboleda (2023), hasta diciembre de 2022 se habían registrado más de 20.458 víctimas, incluyendo 426 desapariciones forzadas y 17.125 desplazamientos forzosos. Por lo tanto, el relato de los estudiantes ofrece una mirada contextualizada sobre los efectos de la guerra en su cotidianidad, en lo que ubica Bermeo (2022) como “Samaniego es zona roja por la intensidad de enfrentamientos, disputa de producción cultivos ilícitos y control territorial” (p.109) .

Para este propósito se aplicaron dos instrumentos: una encuesta y un grupo focal orientado por núcleos temáticos. A partir de sus respuestas, se evidencia resultados como: el miedo, la pérdida, el silencio, la transformación del entorno y la función que la escuela cumple como espacio de cohesión social en Samaniego. Lo anterior, muestra cómo el conflicto armado ha incidido y pasa lo físico, afectando las emociones, los vínculos sociales y la forma en que los estudiantes interpretan su entorno y a la escuela. Sus voces revelan tanto las heridas que el conflicto armado ha dejado.

Una de las primeras revelaciones que dejan los instrumentos aplicados es el reconocimiento que los mismos estudiantes hacen de su lugar y posición en el conflicto armado. A la pregunta “¿Te consideras víctima del conflicto armado colombiano?”, 16 de los 27

estudiantes (59,26%) respondieron que sí, mientras que un 40, 74% indicó que no sabe o no está seguro.

Gráfico a: ¿Te consideras víctima del conflicto armado colombiano?



Fuente: Estudiantes grado 10-3 IPSA.

Esta ambigüedad revela la falta de información jurídica sobre lo que significa ser víctima según lo estipula la Ley 1448 de 2011, la cual define como tal a “las personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985 se consideran víctimas, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de derechos humanos ocurridas con ocasión del conflicto armado interno” (Art. 3, 2011).

Además, esta respuesta da cuenta de la incertidumbre del conflicto en sus vidas, debido a que se aterriza en la cotidianidad de manera silenciosa y hace parte del tejido social.

Un estudiante expresó en una de las cartulinas:

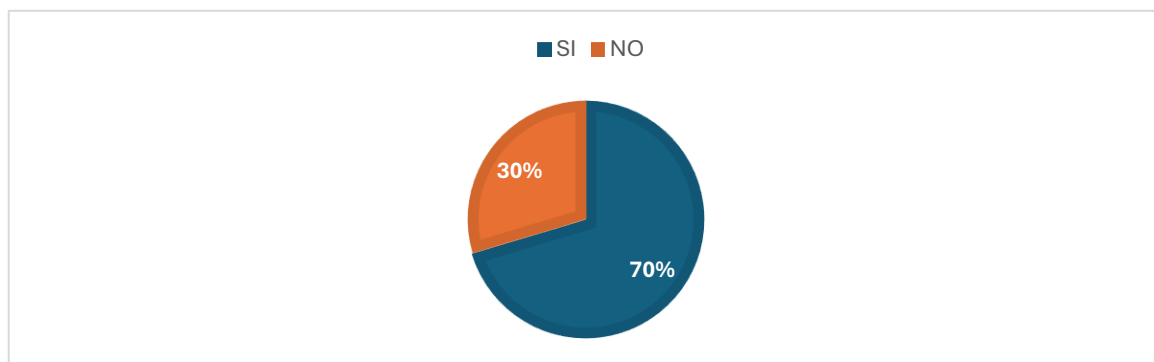
“Para mí ser estudiante en Samaniego significa estar a disposición de diversos factores, desde aspectos buenos como un buen aprendizaje [...] hasta un miedo interno que surge por la

Zona Roja [...] aunque no lo finjamos tener, sí lo tenemos” (Grupo focal a estudiantes, comunicación personal, 2025).

Su participación sugiere que el conflicto ha generado incidencia en el día a día de los jóvenes. Aunque no todos se reconocen jurídicamente como víctimas, sí experimentan formas de vulneración, por ejemplo: la inseguridad, la alerta constante y la naturalización del miedo al salir de sus casas rumbo a la escuela. Tal como señala el CNMH (2018) el ser víctima no es una identidad voluntaria ni elegida, se configura en una condición impuesta por hechos que alteran de forma profunda la vida personal y colectiva.

Además, la alta tendencia de respuestas afirmativas en esta pregunta se complementa con los resultados de la segunda pregunta, donde el 70,37% indicó que algún familiar ha sido víctima del conflicto armado. Estos resultados también contribuyen a la construcción de una identidad familiar permeada por la guerra, aunque no se nombre así explícitamente

Gráfico b: ¿Algún familiar ha sido víctima del conflicto armado?



Fuente: Estudiantes grado 10-3 IPSA.

Otro estudiante escribió:

“Para mí ser estudiante en Samaniego significa tener un privilegio que muchos jóvenes como yo no tienen ya que algunos por algún conflicto armado no se pueden quedar [...] y por ende no pueden estudiar en este municipio” (Grupo focal a estudiantes, comunicación personal, 2025).

Lo anterior evidencia que la permanencia en la escuela, en contextos atravesados por la violencia, no representa una condición ordinaria, sino un acto de resistencia. Mientras que en circunstancias normales la educación debería garantizarse como un derecho básico y estable, en estos territorios se convierte en una lucha cotidiana por mantenerse en el sistema escolar. Como señala Restrepo (2011), en contextos de violencia sostenida temporalmente, “la educación se convierte en un derecho vulnerado y en un campo de disputa y de sobrevivencia simbólica” (p. 128).

Es así como, hay una doble dimensión de la incidencia del conflicto armado en los estudiantes: por un lado, los efectos materiales y físicos —como el desplazamiento o la pérdida de familiares—; y por otro, las huellas subjetivas —miedo, incertidumbre, sensación de amenaza constante—. Aunque muchos jóvenes no se identifican como víctimas en el sentido legal, sus testimonios dan cuenta de realidades y contextos inmediatos en relación con el conflicto armado.

El conflicto armado cruza la puerta de la casa

Una de las formas más simbólicas en las que el conflicto armado incide en la vida de los estudiantes es a través de la experiencia familiar. En la segunda pregunta de la encuesta, 19 de los 27 estudiantes (70,37%) afirmaron que algún familiar ha sido víctima del conflicto armado colombiano. Estos números muestran que, aunque algunos jóvenes no se reconocen directamente como víctimas, sin embargo, la guerra ha permeado directamente los núcleos familiares,

extendiendo sus efectos al ámbito social, político, emocional, económico y cultural, tal como lo advierte el informe ¡Basta Ya! CNMH (2013), “las dinámicas de victimización familiar han dejado huellas en los cuerpos, en las emociones, en los relatos y en las formas de estar en comunidad” (p. 21).

En ese sentido, la escuela se convierte en un lugar clave para reconocer, asimilar y resignificar estas memorias y dolores heredados, muchas veces silenciadas en los hogares por temor, dolor o desconocimiento territorial.

En los grupos focales, los estudiantes manifestaron huellas generacionales, ya que los recuerdos de familia o vecinos aparecen como parte del relato vital de los adolescentes. Uno de ellos expresó: “Recuerdo que a mi vecino en un momento en donde el conflicto armado le disparó en la pierna dejándolo ensangrentado, provocándole la amputación de su pierna izquierda” (Grupo focal a estudiantes, comunicación personal, 2025). Este tipo de testimonios muestran cómo la violencia ha moldeado la percepción de los jóvenes sobre su comunidad y la vulnerabilidad de sus seres cercanos.

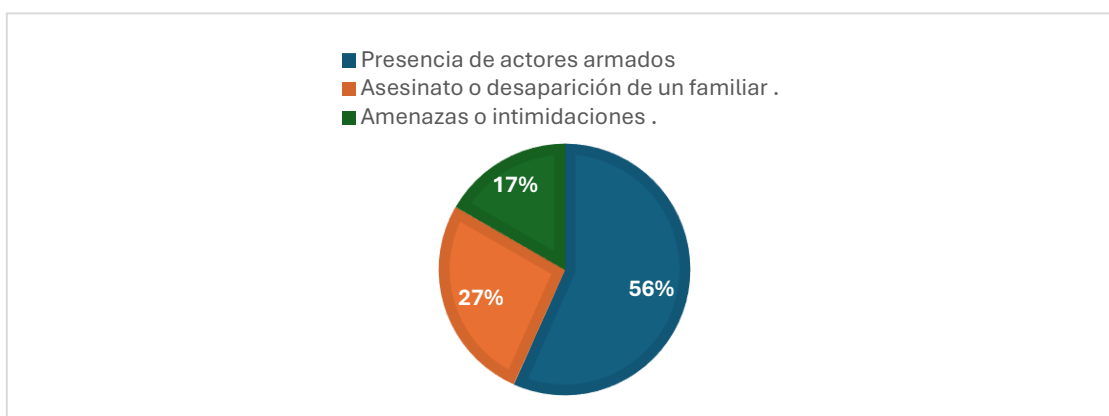
Además, la participación de algunos estudiantes en procesos de memoria escolar, como los murales, cartografías o el Museo Recuerdos de mi Wuayco, puede leerse como una forma de canalizar el dolor heredado en prácticas pedagógicas que se orienta a la comprensión y transformación de su realidad. Como lo plantean Jelin (2022), “la memoria colectiva es un espacio donde las huellas de la violencia se mezclan con los afectos, las ausencias y los silencios” (p. 75), y la escuela tiene el reto de acompañar pedagógicamente esos procesos en los cuales la comunidad tiene sus encuentros.

Por tanto, la incidencia del conflicto armado en el ámbito familiar no es un dato de recuerdo inerte, se convierte en un condicionante estructural que determina en buena medida la experiencia escolar de los estudiantes.

La cotidianidad alterada

La tercera, cuarta y quinta pregunta del instrumento aplicado a los estudiantes del grado 10-3 permitieron identificar una serie de experiencias que dan cuenta de la incidencia directa del conflicto armado en sus vidas. A la pregunta sobre qué tipo de hechos vinculados al conflicto han vivido directamente, los estudiantes señalaron en su mayoría la presencia de actores armados (62,96%), el asesinato o desaparición de un familiar (29,63%), el desplazamiento forzado (29,63%) y las amenazas o intimidaciones (18,52%). Estas respuestas no solo revelan cifras: son el reflejo de vidas alteradas, trayectorias truncadas y entornos cotidianos transformados por la violencia.

Gráfico c: ¿Qué incidencia del conflicto armado es evidente?



Fuente: Estudiantes grado 10-3 IPSA.

Una de las voces recogidas en los grupos focales expresó: “Un recuerdo de mi infancia es cuando entró un grupo armado para adueñarse del territorio, murieron personas, los niños

tuvieron que dejar su colegio, eso sucedió en el sector montañoso cuando las FARC entró para tomar el territorio del ELN” (Grupo focal a estudiantes, comunicación personal, 2025). Esta participación muestra cómo el conflicto armado se instaló en la infancia, dejando marcas profundas y configurando una memoria colectiva atravesada por el miedo.

Desde otra perspectiva, al responder si consideran que el conflicto ha afectado su vida escolar, el 44,44% indicó que sí, mientras que una parte importante (22,22%) manifestó no estar segura. Esta incertidumbre es, en sí misma, el ejemplo del conflicto, dado que, no siempre es posible llamar por su nombre al conflicto armado cuando éste se vuelve eje de lo cotidiano. Según un estudiante: “Porque uno nunca olvida lo que pasó” (Encuesta a estudiantes, comunicación personal, 2025). Otro añadió: “Cuando se presentan conflictos armados... se crea miedo de salir de nuestras casas por miedo a enfrentamientos” (Encuesta a estudiantes, comunicación personal, 2025). Estas afirmaciones dan cuenta que el miedo se vuelve parte de la rutina incidiendo en las dinámicas de socialización, libertad y autonomía.

Por otro lado, un 44,44% de los estudiantes reconoce haber conocido casos de compañeros o docentes que se han visto obligados a abandonar la escuela por razones relacionadas con el conflicto. Este dato tiene lógica cuando expresa un estudiante: “Conozco el caso de la profesora Marta que dejó de asistir al colegio por algunos días por la desaparición de su hermano y su ocupación de crear un movimiento de colaboración psicológica a las víctimas de estos sucesos”. (Grupo focal a estudiantes, comunicación personal, 2025). Así, los efectos del conflicto se manifiestan en las víctimas directas, en quienes las rodean y deben continuar sus trayectorias educativas en medio de la ausencia y el dolor, es decir la incidencia del conflicto se teje entre la comunidad educativa y no son acciones aisladas al desarrollo escolar.

Este horizonte confirma lo planteado por el CNMH (2013), cuando sostiene que “el conflicto armado dejó impactos profundos en las comunidades rurales, no solo por las muertes o desplazamientos, sino por las heridas psicosociales y las transformaciones y adaptaciones de la vida cotidiana” (p. 99). En este caso, la escuela se configura como un escenario fracturado con fallas geológicas, pero, aun así, es el espacio donde esos dolores pueden ser nombrados, compartidos y simbólicamente tratados. La incidencia del conflicto no es solamente individual: es comunitaria, estructural y exige respuestas pedagógicas que reconozcan esas realidades para transformarlas.

Nos tocó quedarnos en la casa

El conflicto armado ha incidido en la historia personal de los estudiantes del grado 10-3 de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Samaniego (IPSA), así mismo como en la estructura misma de su experiencia educativa. Al indagar por los cambios observados en el colegio como consecuencia del conflicto, 16 estudiantes (59,26%) mencionaron la llegada de compañeros desplazados o afectados, 15 (55,56%) señalaron la suspensión de clases o actividades, y 8 (29,63%) hicieron referencia a cambios en el ambiente escolar, como el incremento del miedo y el silencio. Solo uno afirmó no haber notado ningún cambio. Esto permite afirmar que la incidencia del conflicto se manifiesta en la realidad visibles y en la realidad emocionales y simbólicas del entorno escolar.

A partir de las respuestas de los estudiantes, el conflicto armado irrumpe en lo cotidiano de la escuela, por ejemplo: interrumpiendo las clases. Como lo expresó uno de los estudiantes: “Nos tocó quedarnos en la casa porque dijeron que podía pasar algo” (Entrevista a estudiantes, comunicación personal, 2025). Este tipo de interrupciones afectan la relación del estudiante con

el espacio educativo, porque la escuela deja de ser el espacio de refugio y seguro para ser un entorno en riesgo inminente.

De forma complementaria, la séptima pregunta indagó sobre las maneras concretas en que la violencia ha impactado la experiencia escolar de los jóvenes. El 37,04% indicó haber sentido miedo o inseguridad en el entorno escolar, otro 37,04% señaló que ha perdido clases, y un 14,81% afirmó haber tenido que cambiar de colegio a causa del conflicto. Además, 15 estudiantes (55,56%) mencionaron que su escuela ha desarrollado actividades de paz y memoria, lo que indica una respuesta institucional ante las múltiples formas de afectación lideradas por la docente Andrade con los proyectos del Museo Escolar.

Como afirmaron algunos de los jóvenes en el grupo focal: “Sí, el caso es cuando el conflicto armado hace que la institución educativa cierre y no logremos acceder a las clases” o “cuando hay amenazas nos mandan para la casa” (Grupo focal a estudiantes, comunicación personal, 2025). Estas expresiones demuestran que la incidencia del conflicto es más que ocurrencias aisladas y son una experiencia estructural que impide, fragmenta y condiciona la formación de los estudiantes.

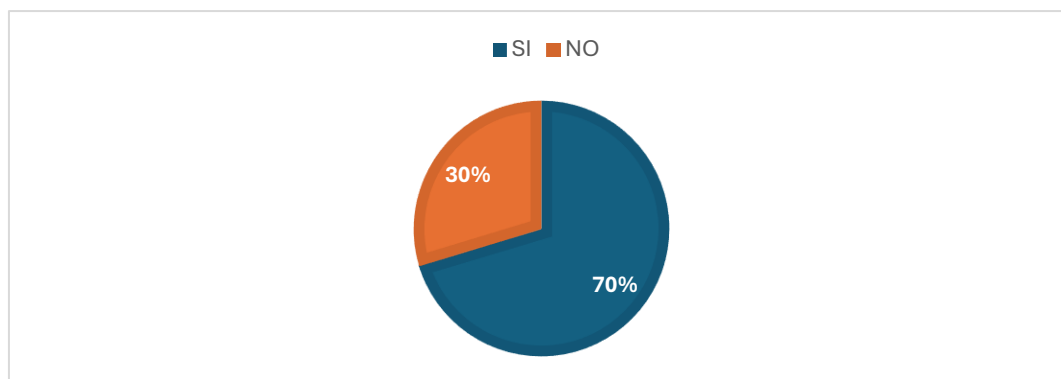
En este contexto, el derecho a la educación se ve comprometido por causas que escapan a la voluntad individual. Como lo reconoce la Corte Constitucional de Colombia, “la educación en zonas de conflicto armado debe ser garantizada como un derecho fundamental y una estrategia para la prevención de nuevas violencias” (Sentencia T-025/2004). De este modo, la escuela debe ser entendida como víctima colateral, al igual que en escenario estratégico de resistencia, cuidado y transformación reivindicando su figura como derecho fundamental en la Constitución política de Colombia. Por lo tanto, las respuestas de los estudiantes de decimo tres reconocen que

la incidencia del conflicto armado trasciende a lo territorial o físico, e incrusta en las rutinas escolares, en las emociones de los estudiantes y en los modos en que viven, habitan y comprenden su proceso educativo.

¿La escuela como territorio de paz?

Una de las afirmaciones más fuertes que surgieron de los instrumentos aplicados es el reconocimiento que los propios estudiantes hacen del papel transformador de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta. A la pregunta: “¿Te sientes parte de un colegio que contribuye a la paz en la comunidad?”, 19 de los 27 estudiantes (70,37%) respondieron afirmativamente, mientras que el resto manifestó dudas o una participación menor.

Gráfico d: ¿IPSA contribuye a la construcción de paz en el territorio?



Fuente: Estudiantes grado 10-3 IPSA.

Esta percepción se refuerza con expresiones textuales recopiladas durante el grupo focal: “Para mí la institución educativa Policarpa Salavarrieta es parte de mi familia, aquí pasamos los años más valiosos, aprendemos cosas que nos ayudan en la vida” (Grupo focal a estudiantes, comunicación personal, 2025). Estas ideas muestran que, pese a la incidencia del conflicto armado, la escuela ha logrado consolidarse como un espacio de pertenencia, acogida y sentido para Samaniego.

En coherencia con lo anterior, los estudiantes también identifican que la escuela ha promovido acciones orientadas a la paz, la memoria y la reflexión. De los 27 encuestados, 15 indicaron que su institución ha realizado actividades de paz y memoria. Esta afirmación se corrobora en los testimonios de la docente Andrade, quien ha liderado procesos como el Museo Escolar de la Memoria y otros proyectos pedagógicos con enfoque en derechos humanos, y reivindicación de víctimas. Según sus palabras, “la memoria es el hilo que cose todo lo que uno quiere trabajar con los chicos. Es imposible hablar de paz sin hablar del pasado” (Andrade, comunicación personal, 2025).

Así, la escuela es un espacio donde se enfrenta y trata la violencia, en un ejercicio que resignifica desde el conocimiento crítico y la experiencia colectiva. Ahora bien, la CEV (2022) ha señalado que “en municipios de presencia del conflicto armado, las escuelas fueron blanco de control armado, pero también espacios de resistencia y de contención del miedo” (p. 212). Esta afirmación permite interpretar que la escuela ha tenido múltiples incidencias del conflicto, por ejemplo, ser como víctima del conflicto armado, pero también como lugar político de transformación social. En las participaciones de los estudiantes esto se observa como esperanza, protección y construcción de vínculos. Una estudiante expresó: “Para mí ser estudiante en Samaniego significa querer estudiar y mejorarse en la vida, aunque sea zona roja. El todo es el querer” (Grupo focal a estudiantes, comunicación personal, 2025).

Como idea integradora, la escuela no solo se adapta a la incidencia del conflicto armado, sino que también lo confronta activamente mediante estrategias pedagógicas, sociales, institucionales y emocionales que emergen desde su cotidianidad. Esta doble dimensión —de adaptación y resistencia— revela su capacidad de reconfigurarse como un espacio de contención, protección y construcción de sentido frente a la violencia. Tal como lo afirma Andrade, “lo más

importante es que los muchachos no se acostumbren a la guerra, sino que la cuestionen, que sepan que se puede vivir diferente” (Andrade, comunicación personal, 2025). Su voz refleja una apuesta ética y política por mantener viva la esperanza en contextos donde la guerra busca imponerse como normalidad. Esta perspectiva se articula con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2020), al reconocer a la escuela como “un agente estratégico para la transformación de las condiciones que han reproducido el conflicto armado en Colombia” (p. 21). Así, la experiencia educativa en medio del conflicto es estructurante, y asume un papel activo en la construcción de subjetividades críticas y memorias colectivas.

4.3 INCIDENCIA DEL CONFLICTO ARMADO: LA ESCUELA ENTRE LA RESISTENCIA Y LA TRANSFORMACIÓN

En este capítulo se desarrolla el objetivo de explicar la incidencia del conflicto armado en el entorno educativo de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta. El análisis parte de las voces de los estudiantes y de las representaciones gráficas que permitieron reconocer la incidencia del conflicto en la escuela. A partir de estas expresiones se realizó una subcategorización de violencias, tales como: incidencias físicas, psicológicas y emocionales, sociales, políticas y pedagógicas.

Cada subcategoría se construye a partir de una conceptualización teórica que permite comprender con mayor profundidad la incidencia del conflicto armado. Posteriormente, se analizan la recurrencia de palabras para articularlas con las representaciones gráficas elaboradas por los estudiantes, las cuales proyectan cómo el conflicto ha impactado tanto a la escuela como a sus propias vidas. Por esta razón, el capítulo aborda el conflicto armado en el ámbito educativo representada en la escuela, mostrando su incidencia en la cotidianidad institucional

4.3.1 Incidencia física del conflicto armado en la escuela

La incidencia física del conflicto armado se manifiesta en experiencias como el desplazamiento forzado, los asesinatos, la presencia de actores armados y el cierre de las instituciones educativas. Esto interrumpe la normalidad escolar y, como consecuencia, transforma la vida cotidiana de los estudiantes y docentes de Ciencias Sociales de grado décimo tres.

El desplazamiento constituye una de las expresiones más visibles de esta incidencia. El Centro Nacional de Memoria Histórica refiere que:

En Colombia, el desplazamiento forzado —delito de lesa humanidad— es un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos. Esta última característica evidencia que, más allá de la confrontación entre actores armados, existen intereses económicos y políticos que presionan el desalojo de la población civil de sus tierras y territorios. Sucede así con el narcotráfico y sus estructuras de financiación, que han sido definitivos en la sostenibilidad y agudización de la violencia sociopolítica en diferentes regiones del país (CNMH, 2013, p. 71).

De acuerdo con esta perspectiva, el desplazamiento forzado es la consecuencia de amenazas, masacres, enfrentamientos o la ocupación de territorios por parte de actores armados, lo que produce la pérdida del lugar de vida, de la tierra y la comunidad, la palabra desplazamiento se menciona ocho veces como se puede observar en la tabla 1 en las narrativas estudiantiles, y refleja la incidencia de una experiencia que rompe con los entornos de socialización y aprendizaje.

Tabla 2: La voz del estudiante en medio del conflicto armado.

PALABRA	MENCIONADAS ESTUDIANTES
Miedo (Comunicación personal, Grupo focal, estudiantes 10-3, 2025)	15 ocasiones
Desplazamiento (Comunicación personal, Grupo focal, estudiantes 10-3, 2025)	8 ocasiones
Presencia grupos armados (Comunicación personal, Grupo focal, estudiantes 10-3, 2025)	8 ocasiones
Zona roja (Comunicación personal, Grupo focal, estudiantes 10-3, 2025)	7 ocasiones
Trauma (Comunicación personal, Grupo focal, estudiantes 10-3, 2025)	6 ocasiones
Conflicto (Comunicación personal, Grupo focal, estudiantes 10-3, 2025)	5 ocasiones
Afectaciones (Comunicación personal, Grupo focal, estudiantes 10-3, 2025)	1 ocasión

Nota: La tabla 1 es elaboración propia desde las participaciones de los estudiantes 10-3 en los grupos focales, 2025.

En esta misma línea, la presencia de grupos armados se reconoce como una expresión central de esta incidencia. Según Molano (2001), los procesos de desplazamiento están orientados al desarraigo, pues los actores armados ingresaron a los pueblos y se apropiaron de la vida cotidiana, arrebatando la niñez, la juventud y la vejez, al tiempo que establecieron normas y castigos que marcaron a generaciones. En esta misma línea, Giraldo (2021) amplía esta comprensión al señalar que el desplazamiento forzado se concentra en zonas rurales con valor estratégico por sus recursos naturales, lo que genera disputas entre los grupos armados que buscan controlar el territorio y consolidar su poder.

De este modo, mientras Molano (2001) enfatiza el desarraigo humano y social que produce la violencia armada, Giraldo (2021) evidencia la dimensión territorial y económica que la sostiene. Ambos autores coinciden en que el desplazamiento no se limita a una consecuencia inmediata del conflicto armado, sino que constituye una estrategia para dominar espacios y reconfigurar la vida de las comunidades.

A partir de estas perspectivas, la incidencia física del conflicto armado se manifiesta en el control territorial ejercido por los grupos armados y el desplazamiento masivo de comunidades. Estas acciones alteran el espacio educativo y la vida material de quienes lo habitan, interrumpen los procesos escolares y transforman la cotidianidad de los estudiantes y docentes. En consecuencia, la escuela deja de ser un entorno seguro y pasa a convertirse en un lugar vulnerable dentro de la dinámica bélica del territorio. Es por ello que, en las voces de los estudiantes aparece en ocho ocasiones la expresión “presencia de grupos armados”, asociada al control del territorio, la vigilancia de caminos, la imposición de castigos y las restricciones para asistir a clases.

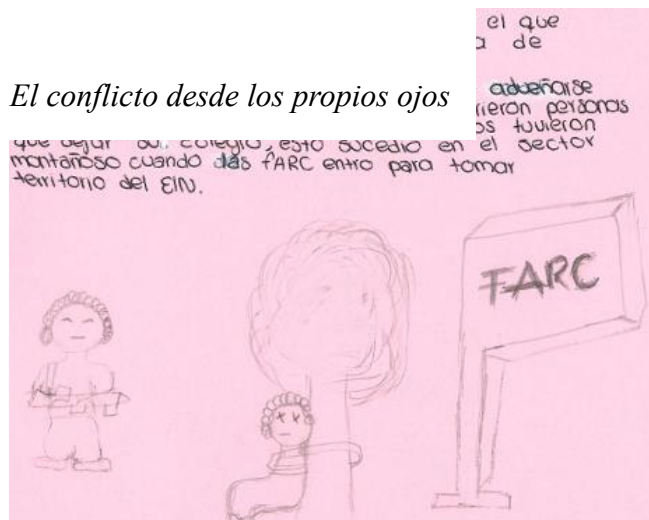
A su vez, el cierre de escuelas constituye otra forma de incidencia física, pues interrumpe los procesos formativos y debilita el derecho a la educación. La Comisión de la Verdad (CEV, 2022) complementa esta lectura al advertir que las confrontaciones armadas provocaron cierres temporales de instituciones públicas, entre ellas las escuelas, privando a los niños, niñas y adolescentes de su derecho a aprender y generando rupturas en la vida comunitaria. Estas experiencias se reflejan en los relatos de los estudiantes de la IPSA, quienes recuerdan los momentos en que la escuela cerró sus puertas debido al conflicto, revelando las huellas materiales que deja la guerra en los espacios educativos.

En las representaciones gráficas de los estudiantes, esta incidencia se proyecta a través de imágenes de desplazamientos colectivos, de cuerpos sin vida y de espacios escolares rodeados por el conflicto armado. Tales dibujos reproducen hechos y condensan la memoria de una generación que ha vivido la guerra en su cotidianidad. Estas producciones no son simples ilustraciones; son formas de enunciación simbólica que expresan el sentido que en la palabra oral o escrita no se puede decir. Como lo refiere Ramírez (2025)

Los ejercicios realizados con la imagen y la narrativa como prácticas psicosociales permitieron visibilizar la manera en que los contextos atraviesan las experiencias personales y colectivas, revelando huellas de violencia, abandono, exclusión, pero también de resistencia, memoria, esperanza y transformación (p. 31).

Ilustración 1: El conflicto desde los propios ojos

Ilustración 2: El conflicto desde los propios ojos



Nota: La representación hay una persona atada a un árbol siendo apuntada por un actor armado, y detrás de ellos una bandera con las siglas “FARC” (Ilustración E¹, 2025)

En la ilustración realizada por E7 de manera textual expresa que: “cuando entra un grupo armado para adueñarse del territorio hubo muchos afectados, murieron personas tuvieron que dejar su territorio, los niños tuvieron que dejar su colegio, esto sucedió en el sector montañoso cuando las FARC entro para tomar territorio del ELN”. Esta ilustración revela la forma directa en que los estudiantes asocian el conflicto armado con la violencia física, la intimidación y la pérdida de vidas como se puede observar en los dibujos (ver anexos Representación conflicto armado 10-3), es así como el despojo territorial y la interrupción escolar provocados por la disputa entre grupos armados. En este sentido, la figura 1 evidencia la incidencia del conflicto en la cotidianidad educativa, donde los espacios de aprendizaje son reemplazados por escenarios de conflicto aterrizados en la memoria de los jóvenes. De manera complementaria, los dibujos aquí analizados se constituyen como historias trazadas que presentan la percepción estudiantil sobre el conflicto armado, la escuela y la posibilidad de imaginar alternativas. Como Jelin (2020):

No se puede esperar una relación lineal o directa entre lo individual y lo colectivo. Las inscripciones subjetivas de la experiencia no son nunca reflejos especulares de los acontecimientos públicos, por lo que no podemos esperar encontrar una «integración» o «ajuste» entre memorias individuales y memorias públicas, o la presencia de una memoria única. Hay contradicciones, tensiones, silencios, conflictos, huecos, disyunciones, así como lugares de encuentro y aun «integración». La realidad social es

¹ Estudiante es el código del análisis para los estudiantes de 10-3 que participaron en el grupo focal.

compleja, contradictoria, llena de tensiones y conflictos. La memoria no es una excepción. (p. 37).

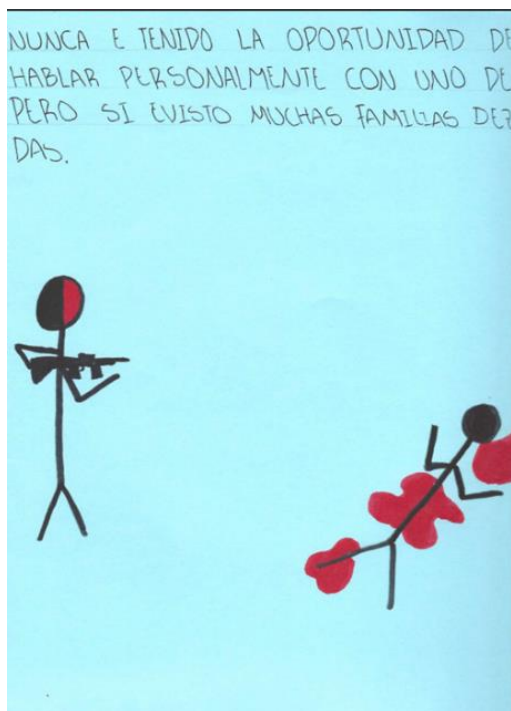
Por su parte, la incidencia física del conflicto armado se evidencia en la vida de Andrade² (2025) a través de las amenazas directas y la violencia que marcó la cotidianidad de Samaniego. La escuela no estuvo aislada de estas dinámicas, pues el entorno comunitario reflejaba la crudeza de la confrontación armada. Andrade recuerda cómo el riesgo era permanente: “Aquí en Samaniego, en la época del 2000, donde el conflicto estaba bien fuerte, la policía no podía ir a hacer levantamientos... fueron los bomberos quienes recogían a las víctimas, porque la policía era atacada constantemente” (2025). Y posteriormente el conflicto armado hizo presencia directa, con la desaparición de su hermano. Cabe destacar que estas experiencias comunitarias y personales dan muestra de la incidencia física, pasa por los cuerpos de las víctimas y generan un cambio en el rumbo de sus vidas.

A partir de lo anterior se puede afirmar que la incidencia física del conflicto armado en la escuela se expresa en el desplazamiento, desaparición forzada, asesinatos, la presencia de actores armados y el cierre de las instituciones educativas. Estas experiencias, nombradas reiteradamente por los estudiantes y plasmadas en sus dibujos, muestran cómo el conflicto armado interrumpe los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando huellas en la memoria escolar.

Ilustración 3: A Negro y rojo

Ilustración 4: A Negro y rojo

² Andrade es la docente de Ciencias Sociales del grado 10-3 de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta.



Nota: De manera escrita el E2 expresa que ha visto muchas personas desplazadas (E2, 2025).

En la ilustración 2 se observa a un actor armado identificado por los colores rojo y negro, símbolos que representan al Ejército de Liberación Nacional (ELN). A su lado yace un cuerpo rodeado de sangre, elemento que refuerza la violencia implícita en la escena. De este modo, la figura constituye una representación del modo en que los actores armados ingresan a los territorios y se imponen mediante la fuerza. Asimismo, la imagen invita a reflexionar sobre la realidad de las comunidades que habitan en contextos de conflicto como Samaniego y sobre las formas en que estas expresan y simbolizan su experiencia. En consecuencia, puede interpretarse como una postura crítica visual del poder que el actor armado ejerce al decidir sobre la vida y la muerte. Así las cosas, la incidencia no termina en lo tangible de los cuerpos y territorios heridos,

se prolonga en lo invisible, en el miedo y en el dolor que configuran la subjetividad de quienes deben aprender las realidades de su contexto.

4.3.2 Incidencia psicológica y emocional en contextos de conflicto armado

La incidencia psicológica y emocional del conflicto armado se expresa en las voces de los estudiantes a través de palabras como “miedo” y “traumas”. Estas expresiones reflejan las secuelas que deja el conflicto armado en la subjetividad de niños, niñas y adolescentes, marcando su manera de relacionarse con la escuela y con la vida cotidiana.

El miedo aparece en quince ocasiones, lo que muestra su centralidad como experiencia compartida abordada por Uribe y Wills (2007) cuando explican que el miedo no es solo una emoción individual, es una estrategia social del conflicto que busca paralizar, controlar y silenciar a comunidades enteras que se pueden codificar mediante los vehículos de la memoria. En este sentido, la recurrencia de esta palabra en las participaciones muestra cómo el conflicto instala el miedo como una forma de vida cotidiana en el territorio.

La noción de “trauma” se menciona en seis ocasiones y se asocia con recuerdos dolorosos, duelos no elaborados y situaciones que se reviven al recordar. Para Jelin (2002):

Cuando se toma a la memoria como objeto de estudio, la relación entre memoria e historia cobra otro sentido, especialmente cuando se incorpora la dimensión de lo traumático. Los acontecimientos traumáticos son aquellos que por su intensidad generan en el sujeto una incapacidad de responder, provocando trastornos diversos en su funcionamiento social (p. 68).

Es decir, el trauma colectivo se construye en el cruce entre la experiencia individual del dolor y las memorias sociales que lo mantienen vivo en el tiempo. Bajo esta lógica, en los lugares donde se vivieron conflictos violentos y procesos represivos, los procesos de expresar y hacer públicas las interpretaciones y sentidos de esos pasados son dinámicos, no están fijados de una vez para siempre, esta idea permite entender que el trauma en los estudiantes es más que un recuerdo personal estático, forma parte de la memoria compartida de una comunidad afectada por la guerra la cual se adapta y modifica.

Asimismo, las secuelas emocionales del conflicto se evidencian en el testimonio de Andrade, tanto en su experiencia personal como en su labor de acompañamiento a víctimas. El dolor, la impotencia y la sensación de abandono institucional constituyen huellas persistentes que atraviesan su práctica docente y social. Andrade evoca las voces de las comunidades que sienten que sus historias han sido silenciadas: “Mire, nadie nos ha escuchado. Nadie se ha interesado por nosotros. Les dicen a los muchachos: ‘Ustedes son los únicos que nos han escuchado llorando’” (2025). De este modo, la incidencia psicológica se prolonga en quienes, al enfrentarse a los relatos del dolor, asumen la responsabilidad de sostener la memoria y de construir alternativas de paz en medio del conflicto armado.

Ahora bien, aunque la tristeza no aparece mencionada con la misma frecuencia que el miedo, se hace visible en los dibujos a través de rostros cabizbajos, lágrimas y escenas de duelo. Esta emoción adquiere un valor colectivo, pues refleja la manera en que las comunidades de Samaniego transforman el dolor en memoria compartida. Según Ramírez et al. (2017), las emociones, los recuerdos y los silencios compartidos permiten reconocer el sufrimiento ajeno y fortalecer los lazos de solidaridad; de ese modo, sentimientos como la tristeza, la nostalgia, la

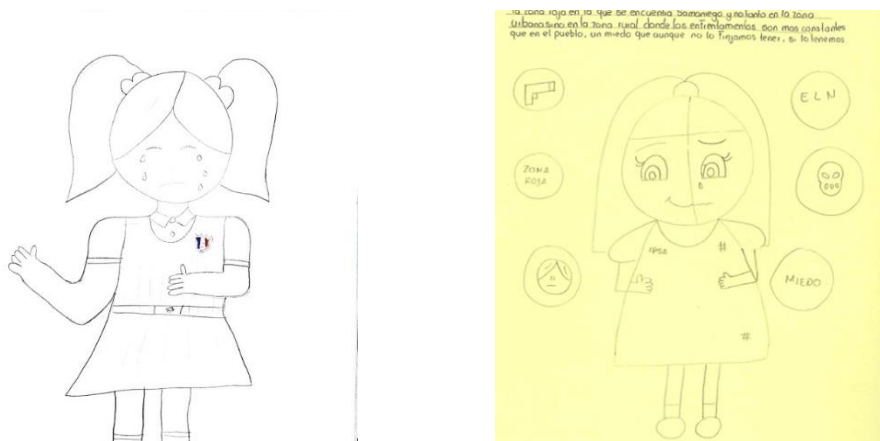
indignación y la esperanza se viven y expresan colectivamente, conformando un relato común que otorga sentido y cohesión a la historia compartida.

Estas manifestaciones coinciden con lo expresado en las representaciones gráficas de los estudiantes, donde el sufrimiento emocional se convierte en parte de la memoria visual del conflicto, como refiere Moreno et al (2021) en los contextos de conflicto armado se desarrolla la geografía del miedo, es una manera de ver y habitar el mundo, el sentimiento es colectivo pero silenciado, lo cual lo hace emerger en la comunidad como una reacción inmediata frente a la amenaza, la cual se instala de manera prolongada en la vida de las personas y las comunidades, afectando la construcción de proyectos vitales y el bienestar colectivo. Este miedo permanente se relaciona con la incertidumbre, la angustia y la desconfianza, lo cual fractura los lazos sociales y dificulta la convivencia comunitaria.

En Samaniego, tanto los estudiantes como la docente de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta viven la tristeza no solo como una emoción individual, sino como una huella colectiva del conflicto armado. En los dibujos y reflexiones de los jóvenes, las lágrimas y los rostros cabizbajos expresan una memoria compartida del dolor, en la que se entrelazan las pérdidas familiares, el miedo y la nostalgia por la paz. La escuela se convierte así en un espacio donde esas emociones encuentran voz y sentido, y donde la docente actúa como mediadora para transformar el sufrimiento en aprendizaje y reflexión. En este contexto, la tristeza adquiere un valor social, pues une a quienes han experimentado la violencia en torno a la empatía y la solidaridad. Tal como advierte Moreno et al. (2021), la “geografía del miedo” que afecta las relaciones cotidianas. No obstante, en Samaniego, las experiencias escolares de memoria permiten resignificar ese miedo y convertirlo en una fuerza para reconstruir los lazos comunitarios y reafirmar la esperanza colectiva.

Ilustración 5-4: La dualidad de ser estudiante en medio del conflicto armado

Ilustración 6-4: La dualidad de ser estudiante en medio del conflicto armado



Por consiguiente, la incidencia psicológica y emocional del conflicto armado se refleja en la repetición de palabras como miedo y trauma, y en las representaciones gráficas que expresan tristeza y duelo. Estas experiencias condensan las secuelas invisibles de la violencia, que no se limitan a los hechos físicos, más bien atraviesan la vida emocional de los estudiantes y dejan marcas en su subjetividad.

Nota: En ambas representaciones se evidencia miedo, tristeza, inseguridad, ilustrada mediante una estudiante del IPSA (E3 y E4, 2025).

Las ilustraciones 3 y 4 representan miedo, tristeza e inseguridad a través de la imagen elaborada por una estudiante del grado 10-3 de la IE Policarpa Salavarrieta. Estas ilustraciones revelan cómo las emociones individuales se colectivizan en el tejido social, debilitando la confianza comunitaria y transformando las relaciones entre los sujetos. En este contexto, la inseguridad se asocia al temor constante de perder la vida y a las consecuencias directas de las

dinámicas del conflicto armado. Ser estudiante en Samaniego implica habitar simultáneamente dos dimensiones: la búsqueda de formación académica y la exposición permanente a amenazas externas. Esta dualidad refleja la incidencia emocional del conflicto, que fractura la vida escolar y convierte la experiencia educativa en un proceso atravesado por la vulnerabilidad, el miedo y la incertidumbre cotidiana, donde las emociones dejan de pertenecer al ámbito íntimo y se proyectan colectivamente, reconfigurando los lazos sociales y las formas de habitar el territorio.

4.3.3 Incidencia social en la vida comunitaria y escolar

La incidencia social del conflicto armado se manifiesta en las narrativas estudiantiles mediante la expresión “zona roja”, mencionada en siete ocasiones. Esta denominación evidencia cómo los territorios se cargan de estigmas y miedos colectivos que afectan la vida comunitaria y transforman la percepción de la escuela como espacio de resguardo y encuentro. En el contexto colombiano, el término “zona roja” designa aquellos territorios donde la presencia de actores armados limita la movilidad, condiciona la convivencia y altera las relaciones sociales. Galtung (2003) explica que la violencia estructural y cultural se expresa en la normalización del miedo y en la aceptación de las zonas de riesgo como parte de la cotidianidad (p. 112). La reiteración de esta expresión por parte de los estudiantes de Samaniego revela la interiorización del conflicto como elemento constitutivo de su entorno, lo que repercute directamente en sus dinámicas de socialización y en la manera en que se vinculan con su territorio.

En el marco de la investigación, resulta pertinente abordar el concepto de *zona roja* desde la perspectiva propuesta por Serje (2011), quien explica que estos territorios, como Samaniego, tienen su origen en la noción de *tierras de nadie* o *tierras salvajes*. Dichos conceptos aluden a espacios periféricos donde el Estado nacional no logró consolidar su presencia, permitiendo el

predominio de la violencia y el control de actores armados. En este sentido, Serje (2011) plantea que en estos lugares se impone “la ley del monte, entendida como la voluntad del más fuerte que regía las relaciones sociales y políticas en ausencia de un orden estatal” (p. 18). Esta interpretación resulta fundamental para comprender el contexto sociopolítico de Samaniego, configurado como un territorio distante del centro del poder, donde las dinámicas sociales y políticas son determinadas por fuerzas externas al Estado.

Asimismo, a lo largo de la consolidación del Estado-nación y la modernidad, las zonas rojas se configuraron como lugares y territorios necesarios para el avance del proyecto civilizatorio. En este sentido, Seje (2011) advierte que el ideal de progreso moderno requirió de patios traseros, periferias y fronteras internas donde se legitimaba la explotación de recursos y la subordinación de poblaciones que salían del marco del proyecto moderno, siendo un lugar de convergencia para los “otros”. Así, las zonas rojas emergieron como espacios de tolerancia frente a prácticas violentas y extractivas que se justificaban en nombre del desarrollo. De acuerdo con Serje, (2011) “lo que guía este designio de progreso es un ímpetu devorador de gentes y paisajes [...], donde precisamente al poner un límite a la universalidad de su orden, crea zonas de tolerancia [...]: las tierras de nadie, las ‘zonas rojas’ y las ‘fronteras internas’” (p. 22).

De igual manera, conviene destacar que estas zonas va más allá de la concepción de espacios materiales, se configuran como geografías simbólicas. En palabras de la autora, se trata de “contextos imaginados y conceptualizados a partir de imágenes, relatos y nociones que se entretejen en una red de intertextualidad” (Seje, 2011, p. 23). Por consiguiente, las zonas rojas deben entenderse como construcciones político-discursivas que, además de señalar territorios específicos en el mapa físico, son la forma en que la nación produce alteridades.

En este orden de ideas, en el contexto actual, las denominadas *zonas rojas* se han configurado como espacios de disputa vinculados al conflicto armado, en tanto allí convergen y se enfrentan diversos actores ilegales. En esta línea, Serje (2011) sostiene que estas zonas o *tierras de nadie* constituyen los “bajos fondos del espacio nacional”, es decir, el reverso de la nación, donde tanto los paisajes como sus habitantes son reducidos a simples representaciones simbólicas e históricas (p. 17). Esta interpretación conserva plena vigencia en el caso de Samaniego, municipio que ha experimentado de manera reiterada procesos de violencia y control armado, consolidándose como un territorio de frontera interna, marcado por la marginalidad y la presencia intermitente del Estado.

Por lo anterior, Samaniego se ubica en una región estratégica del departamento de Nariño, caracterizada por su geografía montañosa y su cercanía con corredores de movilidad hacia la costa pacífica y la frontera con Ecuador. Estas condiciones han favorecido la presencia de distintos actores armados que, a lo largo de las últimas décadas, han disputado el control del territorio. Así las cosas, la violencia en Samaniego no puede comprenderse como un fenómeno aislado, su análisis es parte de la lógica nacional en la que las zonas rojas se convierten en escenarios de enfrentamiento, dominación y resistencia desde la lógica de movilidad económica y construcción alterna de nación.

De igual forma, se puede señalar que la población Samanieguense ha sido directamente incidida por estas dinámicas de confrontación. Los desplazamientos forzados, las masacres, las amenazas y el reclutamiento de jóvenes por parte de grupos armados han incidido en la vida cotidiana, provocando miedo y desconfianza. Esta situación refleja la afirmación de Serje (2011) según la cual las zonas rojas representan el revés de la nación, en tanto allí se concentran los impactos más profundos de la guerra, al tiempo que el Estado aparece como ausente o débil en su

capacidad de garantizar derechos y seguridad. Es la cara oculta y las realidades que suceden a la par del centro.

De este modo, Samaniego se configura como una frontera interna. En este territorio, la realidad contextual y el tejido social han sido reducidos a representaciones asociadas con la violencia, alimentando imaginarios estigmatizantes que lo identifican como un lugar de riesgo. Sin embargo, esta reducción simbólica desconoce la capacidad de resistencia de sus habitantes, quienes han tejido memorias colectivas, redes comunitarias y proyectos de paz que desafían la visión homogénea de *zona roja*, especialmente desde la escuela.

La Comisión de la Verdad (CEV, 2022) recoge testimonios de comunidades que describen sus municipios como zonas rojas, asociadas al control armado, toques de queda y estigmatización externa. El informe señala que "el modelo de seguridad se estructuró fundamentalmente bajo la necesidad del control territorial del Estado, a través de la militarización de territorios considerados como zonas rojas, zonas especiales de orden público" (p. 398). Este señalamiento trasciende lo territorial y se convierte en una carga simbólica para las comunidades educativas.

En Nariño, la noción de violencia periférica permite comprender cómo el conflicto armado se expresa en los departamentos de frontera. Ríos (2019) plantea que esta situación debe abordarse desde una triple perspectiva: la violencia directa, relacionada con las acciones de los grupos armados; la violencia estructural, vinculada con la pobreza, la inequidad y la exclusión social; y las percepciones locales de los gobiernos municipales, que reflejan la tensión entre institucionalidad, conflicto y expectativas de posconflicto (pp. 117-118). Desde esta mirada, la escuela en Samaniego no puede desligarse de su contexto periférico, pues la incidencia del

conflicto armado se proyecta tanto en las violencias visibles como en las condiciones estructurales que restringen las oportunidades de sus estudiantes. En los dibujos elaborados por los estudiantes, esta incidencia se representa mediante caminos bloqueados, logos y banderas que dividen el territorio, reflejando que el espacio escolar se inserta en esta dinámica social.

El municipio de Samaniego ha sido históricamente un territorio de conflictividad armada permeado por guerrillas, paramilitares y otras estructuras armadas ilegales. El caso 83 de la CEV (2022) expone que Samaniego ha sido escenario de múltiples disputas territoriales generando desplazamientos, desapariciones forzadas y un clima persistente de inseguridad. En este contexto, la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta (IPSA) ha desarrollado su labor entre amenazas, silencios y rupturas cotidianas, impulsando estrategias pedagógicas que resignifican el dolor a partir de la memoria y la resistencia. Según Cuesta y Cabra (2021), la escuela en medio del conflicto debe entenderse como un escenario donde se disputan sentidos, se reconstruyen memorias y se configuran subjetividades políticas. En palabras de los autores, "el impacto del conflicto armado en las escuelas rurales deja cicatrices en sus paredes, pero sobre todo en los sujetos que encarnan la escuela: los maestros y estudiantes" (p. 511), otorgando a la escuela una función política y ética fundamental en la construcción de paz.

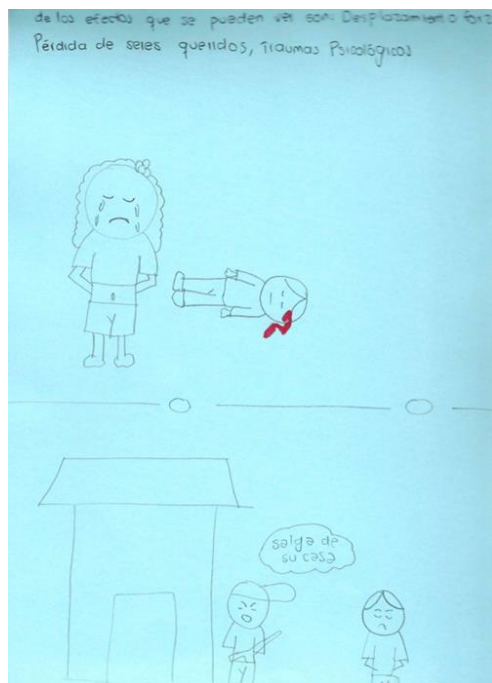
El conflicto armado incide socialmente en la labor pedagógica de Andrade, quien ha liderado procesos de memoria en la región. Desde su perspectiva, la escuela y el trabajo comunitario han permitido resignificar la violencia en espacios de resistencia. Ella lo expresa con claridad al describir la labor de memoria en su municipio: "Este museo, antes que un archivo frío, es un aula viva, donde aquí no vamos a encontrar cifras, sino personas, vidas" (Andrade, 2025). Estas palabras muestran que el conflicto armado, además de destruir vínculos sociales,

Ilustración 7: El conflicto armado en la casa y escuela.

comunidad educativa a
de resistencia,
reconocimiento de las

En líneas
del conflicto armado se
territorial expresada
roja. Esta designación,
estudiantiles, revela
vida social, fragmenta

silencios en torno a la violencia, afectando de manera directa a la escuela y a su comunidad.



impulsa a la
construir escenarios colectivos
reivindicación y
víctimas.

generales, la incidencia social
refleja en la estigmatización
mediante la noción de *zona*
reiterada en los relatos
cómo el conflicto redefine la
la convivencia y refuerza los

Nota: En
evidencia dos
el primer una niña
muerta y la
armado con la
casa (E5, 2025).



la ilustración 5 se
cuadros horizontales;
junto a una persona
segunda un actor
orden de salir de su

Estas escenas condensan la incidencia social y comunitaria del conflicto, mostrando cómo la violencia irrumpe en los hogares y vulnera los vínculos familiares. La pérdida y el desarraigo se integran a la experiencia infantil y escolar, dejando huellas que trascienden lo individual y se convierten en parte de la memoria colectiva. La figura resume cómo la guerra impone desplazamientos, silencios y duelos que acompañan a los estudiantes incluso dentro de la escuela.

Ilustración 6: Conmemoración 8 jóvenes asesinados Samaniego

Nota: En esta ilustración 6 se observa 8 cuadros y velas como conmemoración a la memoria de los ex estudiantes de la IPSA que fueron asesinados en Samaniego (E6, 2025).

Esta representación articula la memoria y la resistencia, pues transforma la violencia en un acto de conmemoración colectiva. La ilustración visibiliza que la escuela es víctima, es el escenario donde se dignifican las vidas arrebatadas. En este sentido, la incidencia del conflicto se asume pedagógicamente al promover lugares de memoria que contraponen el olvido y fortalecen la identidad escolar, configurando a la institución como un espacio de duelo compartido y de reconstrucción simbólica frente a la guerra.

La escuela, al estar inserta en comunidades marcadas por el estigma y la exclusión, no puede permanecer indiferente. Su práctica pedagógica se ve interpelada y adquiere un carácter de resistencia, en el que la enseñanza se transforma en un ejercicio de conciencia crítica frente al conflicto armado.

4.3.4 Incidencia pedagógica con sentido político

La incidencia pedagógica del conflicto armado se evidencia en la manera como la escuela asume el reto de educar en medio de la violencia y cómo los estudiantes elaboran procesos de conciencia frente a su realidad. Esta incidencia no aparece de manera explícita en el conteo de palabras, pero se manifiesta en las representaciones gráficas que incluyen símbolos de paz, consignas de justicia y la figura de la escuela como lugar de refugio, como si la escuela fuera una gota de agua en el desierto.

Es necesario focalizar la incidencia del conflicto armado en la transformación de las prácticas de enseñanza. Andrade reconoce que el dolor vivido en el territorio la llevó a replantear su forma de enseñar historia, dándole un enfoque crítico y reflexivo, afirma: “Nosotros ya

pasamos de una historia memorística, basada en hechos y datos, a que el estudiante sea más crítico, más reflexivo, más analítico, que construya conocimiento. Porque él es el protagonista en nuestra región” (2025). Esta postura pedagógica muestra cómo, en contextos de conflicto, la escuela puede convertirse en un espacio de emancipación y construcción de conciencia, en lugar de reproducir narrativas hegemónicas de silencio o negación.

Freire (1997) sostiene que “la educación no puede ser neutra: o se coloca al servicio de la domesticación o se convierte en práctica de la libertad” (p. 32). Esta premisa es importante en contextos atravesados por el conflicto armado, porque la escuela se convierte en un escenario de disputa simbólica. La neutralidad no tiene espacio debido a que la educación, al estar anclada a Samaniego, necesariamente piensa desde allí, o reproduce los silencios y las lógicas de opresión impuestas por el miedo, o se proyecta como espacio de resistencia.

En la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, las experiencias de los estudiantes y docente de Ciencias Sociales revelan cómo la escuela transita hacia una pedagogía de autonomía. Este tránsito se refleja en la capacidad de los actores escolares para nombrar la violencia, cuestionar sus efectos e imaginar alternativas de convivencia. La incidencia del conflicto no solo se reconoce en los relatos de miedo o desplazamiento, sino también en las respuestas pedagógicas que buscan contrarrestar el impacto de la guerra en la subjetividad de los jóvenes.

De este modo, la educación se convierte en práctica de libertad cuando la escuela fomenta conciencia crítica frente a las realidades del territorio, permitiendo a los estudiantes comprender que la violencia que los atraviesa no debe ser naturalizada. cotidiana e inevitable, más bien es producto de tejidos históricos y sociales que pueden ser transformadas. Esta perspectiva freireana ayuda a interpretar las expresiones gráficas y testimoniales de los

estudiantes como ejercicios de resistencia simbólica, donde el acto de narrar y representar la violencia es, a la vez, un gesto de liberación.

Cuesta y Cabra (2021), al analizar la escuela rural en contextos de guerra, plantea que la institución educativa se transforma en escenario político, donde se crean concesos y disensos por el silencio, se transmiten miedos, pero también se construyen apuestas por la paz. Este aporte permite comprender que la incidencia política del conflicto trasmuta la violencia ejercida desde afuera, para emerger en las prácticas pedagógicas que intentan sostener la vida escolar.

Hernández et al. (2015) señala que, en territorios afectados por el conflicto armado, la escuela ha sido un pilar de resistencia y cohesión social, la escuela más allá de representar una planta física es una institución de socialización, libertad y encuentro comunitario, se puede afirmar que se convierte en una gota de agua en medio del desierto, donde los estudiantes encuentran un espacio de protección y de construcción de esperanza. Esta perspectiva coincide con las voces estudiantiles, que reconocen a la escuela como el lugar donde es posible aprender a convivir, elaborar memoria y proyectar un futuro distinto al de la guerra.

Las representaciones 22, 23, 27 de los estudiantes muestran esta incidencia a través de palomas de la paz, banderas blancas y consignas que asocian a la escuela con la esperanza y resiliencia. Tales imágenes confirman que la institución educativa recibe las secuelas del conflicto, y actúa como un pilar político-pedagógico para resistir y transformar las experiencias de violencia. En suma, la incidencia pedagógica es una postura política del conflicto armado, debido a que se expresa en la capacidad de la escuela para sostener la vida educativa, promover procesos de conciencia y ofrecer a los estudiantes un espacio de resistencia frente a la violencia. Esta

dimensión revela que, en medio del conflicto, la escuela no solo es víctima, también sujeto activo en la construcción de paz.

Ir a la escuela es resistir

La incidencia del conflicto armado en el entorno educativo de la Institución Policarpa Salavarrieta se revela de manera compleja y multidimensional. En primer lugar, las incidencias físicas, expresadas en el desplazamiento, la presencia de actores armados y el cierre de escuelas, muestran cómo la violencia interrumpe la continuidad educativa y marca la vida escolar con rupturas materiales y territoriales. En segundo lugar, las incidencias psicológicas y emocionales, condensadas en las palabras miedo, trauma y tristeza, reflejan las huellas invisibles que la guerra deja en la subjetividad de los estudiantes, convirtiéndose en una memoria emocional que atraviesa su experiencia escolar.

En tercer lugar, las incidencias sociales, vinculadas a la denominación de zona roja y al estigma territorial, evidencian cómo la violencia trasciende lo físico y emocional para configurar dinámicas de exclusión, silencios colectivos y restricciones en la vida comunitaria, afectando las posibilidades de convivencia y confianza. Finalmente, las incidencias políticas y pedagógicas muestran que la escuela, a pesar de estar atravesada por la guerra, se convierte en un espacio de resistencia, donde se elaboran memorias, se forman conciencias críticas y se construyen proyectos de vida orientados hacia la paz.

En conjunto, estas incidencias reflejan que el conflicto armado no se presenta únicamente como un fenómeno externo a la escuela. Por el contrario, constituye una realidad que la atraviesa en múltiples dimensiones: los cuerpos, las emociones, los territorios y las prácticas pedagógicas. Comprender esta situación permite reconocer que la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta,

al mismo tiempo que padece los impactos de la violencia, también despliega capacidades para resistir y resignificar las experiencias, consolidándose como un pilar en medio de la adversidad.

Ilustración 7: Alrededor de la escuela

Nota: Esta representación se ubica la Institución Policarpa Salavarrieta y a su alrededor la presencia de grupos armados como el Ejército de Liberación Nacional (ELN) (E7, 2025).

La figura 7 refleja cómo la violencia se instala en la cotidianidad escolar, configurando la escuela como un espacio bajo amenaza permanente. Este contexto evidencia que la incidencia

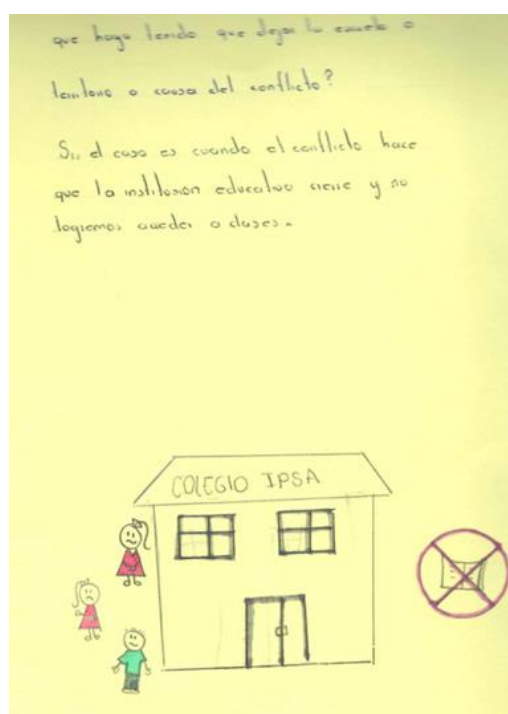


del conflicto trasciende los hechos aislados, convirtiéndose en una estructura que ataca la noción de seguridad y condiciona la vida educativa, simbolizando la tensión entre el derecho a la educación y la imposición de lógicas bélicas que rodean y limitan el libre desarrollo escolar.

Esta representación es crucial para la investigación, pues no solo ilustra una situación concreta, sino que grafica el sentido mismo del estudio: comprender cómo el conflicto armado atraviesa la experiencia educativa y cómo, desde allí, emergen formas de resistencia y reconstrucción de la vida. La figura encarna el objetivo de la investigación al visibilizar el modo

Ilustración 8: La escuela cierra

en que la escuela, pese a la amenaza, sigue siendo un espacio de memoria, de protección simbólica y de apuesta política por la paz.



Nota: En esta escuela cerrada por el estudiantes (E8,

La figura 8

representación se observa la conflicto armado y a su lado los 2025).

expresa de manera clara cómo el conflicto armado interrumpe el derecho fundamental a la educación, generando rupturas en los procesos de aprendizaje y afectando el proyecto de vida de los jóvenes. El cierre escolar se convierte aquí en una metáfora del despojo y la suspensión de la infancia, donde los estudiantes ven reemplazada la formación académica y personal por la necesidad de sobrevivir en medio de la violencia, evidencia la manera en que el conflicto incide directamente en la cotidianidad escolar y en la continuidad de la vida educativa.

Se eligió esta imagen en este apartado porque, a partir de las elaboraciones visuales y los relatos de vida, puede afirmarse que la incidencia del conflicto armado en la IPSA no es un fenómeno externo, sino una realidad estructural y estructurante que trastoca la posibilidad del derecho a la educación, los vínculos y tejidos escolares, así como las formas de comprender el presente. Bourdieu (2007) plantea que los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (p. 86), es decir, principios generadores que organizan prácticas y representaciones colectivas. Desde esta perspectiva, el conflicto armado opera como una estructura que configura las formas de habitar y significar la escuela.

Sin embargo, la comunidad educativa, y en particular Andrade (2025), ha logrado transformar ese escenario adverso en una experiencia pedagógica profundamente política. El aula se convierte en un territorio de palabra y memoria, donde el dolor puede nombrarse, la esperanza puede sostenerse y las preguntas pueden formularse, aun cuando no tengan respuesta inmediata. Esta representación es fundamental para la investigación, porque no solo ilustra una herida social, sino también la potencia de la escuela como espacio de resistencia, reconstrucción simbólica y afirmación del derecho a la educación como acto de dignidad colectiva.

A manera de cierre, la incidencia del conflicto armado en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta se manifiesta de forma multidimensional. Como se evidenció en los apartados anteriores, la IPSA se encuentra en un territorio marcado por la presencia de actores armados, violencias múltiples y profundos miedos, lo que impacta directamente el quehacer pedagógico y la vida escolar. No obstante, esta comunidad educativa no ha permanecido pasiva

frente a la adversidad: ha respondido con prácticas de memoria y compromiso ético que transforman las incidencias en propuestas colectivas de paz.

Las representaciones gráficas elaboradas por los estudiantes, junto con las experiencias de Andrade, revelan que enseñar y aprender en Samaniego constituye un acto cotidiano de resistencia. La escuela, aunque ha sido víctima del conflicto armado, también se erige como un espacio de construcción de paz, verdad y esperanza. En este sentido, puede afirmarse que **ir a la escuela es resistir**.

Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Conclusión: Pizarra rota, escuela viva

La ruta metodológica permitió reivindicar las voces de los actores escolares y sus experiencias frente al conflicto armado. A partir de su aplicación, esta ruta se consolidó como un aporte científico, en la medida en que fue validada en el desarrollo del presente trabajo y demostró su capacidad para comprender la incidencia del conflicto armado desde las subjetividades escolares. Su implementación articulada, mediante encuestas, historia de vida, revisión documental y grupos focales, reveló que la incidencia del conflicto armado fue atemporal, subjetiva y particular, dado que un mismo hecho no se vivió ni se recordó de la misma manera. Aunque existieron limitaciones asociadas a la dificultad de abordar un tema sensible, el método descriptivo sirvió como recurso para evitar la revictimización y posibilitar una narración directa de las experiencias. En consecuencia, los resultados evidenciaron la pertinencia de esta estrategia metodológica para mostrar que la escuela, al ser la institución más representativa de la comunidad, se convirtió en un escenario privilegiado donde se concentraron y se expresaron los impactos del conflicto.

En este marco, la investigación tuvo como objetivo general analizar la incidencia del conflicto armado en la vida escolar de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta. El proceso permitió comprender que esta incidencia no correspondió únicamente a hechos del pasado, sino que se mantuvo vigente y se proyectó en el tiempo. El conflicto armado no fue un episodio cerrado, sino una realidad que habitó e incidió en las dinámicas sociales y escolares, afectando tanto a docentes como a estudiantes y mostrando que la escuela constituyó un repositorio donde convergieron huellas históricas, sociales y emocionales.

En cuanto al primer objetivo específico, orientado a caracterizar el contexto sociopolítico y educativo de la institución en el marco del conflicto armado en Samaniego, se estableció que la escuela no se encontró aislada de las dinámicas territoriales. Por el contrario, estuvo inmersa en un espacio atravesado por una conflictividad persistente. De esta manera, la institución reflejó en sus prácticas y relaciones cotidianas la manera en que el conflicto se instaló en la vida comunitaria, evidenciando que las incidencias escolares también fueron incidencias territoriales que se grabaron en la memoria de los estudiantes generación tras generación.

Respecto al segundo objetivo específico, enfocado en identificar las vivencias del docente de Ciencias Sociales y de los estudiantes del grado 10-3, se encontró que la incidencia del conflicto armado moldeó subjetividades, relaciones y formas de habitar la escuela. Tanto el docente como los estudiantes, aun atravesados por el miedo, el silencio y la desconfianza, generaron prácticas de resistencia: el primero mediante estrategias pedagógicas que resignificaron el dolor, y los segundos a través de narrativas que expresaron la incidencia en el tejido social y sus anhelos de justicia y reconciliación como herencia de paz para su comunidad.

En el desarrollo del tercer objetivo específico, orientado a explicar la incidencia del conflicto armado en el entorno educativo de la institución, se evidenció que esta no se limitó a experiencias individuales, sino que se colectivizó a toda la comunidad IPSA. La incidencia fue persistente porque careció de una temporalidad definida, involucró a múltiples actores escolares y comunitarios, y fue transformadora, ya que incluso en medio del dolor surgieron procesos de memoria y de construcción de paz desde la escuela. Así, una institución herida por la violencia tuvo la capacidad de impulsar procesos de paz desde el aula, por ello se reitera que ir a la escuela es resistir.

5.2 Recomendación

La institución debería fortalecer el espacio digital del Museo Escolar de Memoria, con el fin de garantizar que los materiales, relatos y producciones pedagógicas estén disponibles para toda la comunidad desde cualquier lugar. La consolidación de un repositorio digital accesible permite que estudiantes, docentes, familias e investigadores puedan consultar los contenidos cuando lo requieran, ampliando el alcance del proyecto más allá de los límites físicos de la escuela. De este modo, la memoria escolar trasciende el aula y se convierte en un recurso vivo, dinámico y permanente que visibiliza la incidencia del conflicto armado y promueve la construcción de paz desde escenarios virtuales de participación y aprendizaje.

Ahora bien, los docentes de Ciencias Sociales en Colombia deberían asumir la enseñanza del conflicto armado desde una perspectiva crítica y humanizante, que reconozca la incidencia de este fenómeno en las trayectorias personales y escolares del estudiantado. Es fundamental que incorporen recursos participativos, como narrativas, historias de vida y producciones gráficas, para permitir que las y los estudiantes construyan sentidos sobre su propia experiencia.

Asimismo, se recomienda fortalecer el diálogo pedagógico, la escucha activa y la integración de

enfoques de justicia restaurativa que posibiliten transformar el dolor en aprendizaje, la memoria en acción y la escuela en un escenario para la paz.

Finalmente, para futuras investigaciones relacionadas con la incidencia del conflicto armado en la escuela, se recomienda profundizar en enfoques cualitativos que permitan comprender la dimensión subjetiva del fenómeno, especialmente en contextos donde persisten dinámicas de violencia. Es pertinente ampliar el trabajo en instituciones rurales, incorporar análisis comparados entre escuelas y vincular metodologías que integren producciones artísticas, mapas de memoria y relatos comunitarios. La continuidad de estas investigaciones contribuye a consolidar evidencia que permita a la escuela no solo narrar el conflicto, sino también posicionarse como agente activo y político en la construcción de paz desde el sur.

Bibliografía

ACNUR. (2008). *Conflictos armados*.

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2008/6694.pdf>

ACNUR. (2019). *Tendencias globales: Desplazamiento forzado en 2018*. Ginebra: ACNUR.

Álvarez, E. C. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5, 257-261.

Angulo, K. (2022). *Educación, violencia política y conflicto armado en Barbacoas (Nariño): Narrativa desde las experiencias de los docentes* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

Bakeaz. (1998). Galtung, J. *3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*.

Bermeo, J. D., Paulson, J., y Charria, A. (2022). La escuela como lugar de memoria: La musealización del conflicto armado por parte de estudiantes y docentes en Colombia. En *Critical Approaches to Heritage for Development*. Routledge.

Bermeo, S., Paulson, J., y Charria, D. (2022). *Museos escolares y construcción de paz en Colombia*. Bogotá: Fundación Ideas para la Paz.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.

Billard, J. (2002). Escuela y sociedad. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 167–186.

- Blandón Giraldo, A. M., y Castellano Ascencio, M. D. (2022). Escuela y despojo: La situación de la escuela rural en el marco del conflicto armado en Colombia. *El Ágora USB*, 22(2), 567-581.
- Bravo, A. M. (2015). *Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)*. Corteidh.or.cr.
- Carabalí, S. (2021). Paradigmas cualitativos de la investigación. *Scientiarium* (2).
- Castaño Zapata, D., y Ruiz Romero, G. (2019). “Con el Jesús en la boca”: miedo y vida cotidiana en sociedades en guerra. El caso de Tumaco (Nariño, Colombia). *Horizontes Antropológicos*, 25(54).
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2017). *La guerra escolarizada: Informe sobre violencia contra educadores en el marco del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2018). *Informe General. ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. CNMH. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/basta-ya/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). Una verdad secuestrada: desaparición forzada en Colombia. Bogotá . <https://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2014/una-verdad-secuestrada/una-verdad-secuestrada.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). La niñez y el conflicto armado. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). Tejiendo la memoria de nuestro pueblo para no olvidarla: Museo escolar de la memoria en Samaniego-Nariño. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2020). Masacre de Samaniego. <https://centromemoria.gov.co/masacre-de-samaniego/>
- Charles, L. H., y McLaren, P. (2021). Educar nuestra esperanza en tiempos de oscuridad: Cómo continuar trabajando hacia la justicia social en un mundo capitalista neoliberal. *Tendencias Pedagógicas*, (38), 37-45.
- CINCO conflictos armados en Colombia: ¿Qué está pasando? (2019, diciembre 30). Comité Internacional de la Cruz Roja. <https://www.icrc.org/es/document/cinco-conflictos-armados-en-colombia-que-esta-pasando>

- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). Hay futuro si hay verdad. Informe final. Volumen territorial: Nariño. Bogotá: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, Colombia: CNMH. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/>
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2010). *La desmovilización de las Autodefensas Unidas de Colombia: análisis y balances*. Bogotá, Colombia: CNRR.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación. (2013). Informe sobre el impacto de las minas antipersona en Colombia. <https://www.cnr.gov.co>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). Caso 83: Conflicto armado en Samaniego. <https://www.comisiondelaverdad.co/caso-83-conflicto-armado-en-samaniego>
- Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1448 de 2011 por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. Diario Oficial No. 48.096, 10 de junio de 2011. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43006>
- Cordero, P. (2020). El rol de los docentes en la construcción de paz en contextos de conflicto. *Revista de Educación y Paz*, 15(2), 122-135.
- Crisis Group. (2019). *Evitar una guerra en el Catatumbo*. Bruselas: Crisis Group.
- Corte Constitucional de Colombia. (2004). Sentencia T-025 de 2004. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>
- Cuesta Moreno, Ó. J., y Cabra Torres, F. (2021). La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: Un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios*, 18(47), 493–518. <https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.886>
- Defensoría del Pueblo. (2023, 15 de septiembre). Defensoría del Pueblo urge atención humanitaria para comunidades de Samaniego y Santacruz (Nariño), víctimas de desplazamiento y confinamiento. <https://www.defensoria.gov.co/es/nube/noticias/12491/Defensoria-del-Pueblo-urge-atencion-humanitaria-para-comunidades-de-Samaniego-y-Santacruz-Narino-victimas-de-desplazamiento-y-confinamiento.htm>
- Diario del Sur. (2016, abril 25). *Encapuchados se llevaron a estudiante en Samaniego*.
- Diario del Sur. (2016, abril 25). *Encapuchados se llevaron a estudiante en Samaniego*.
- Diario del Sur. (2017, noviembre 19). *Secuestran a profesor en Samaniego*.

- Diario del Sur. (2017, septiembre 18). *Secuestran a profesor en Samaniego*.
- Diario del Sur. (2017, noviembre 19). *Mataron a docente en Samaniego*.
- Diario del Sur. (2017, noviembre 19). *Mataron a docente en Samaniego*.
- Diario del Sur. (2019, agosto 25). *Docentes hablaron de paz y memoria en Samaniego*.
- Diario del Sur. (2019, agosto 25). *Docentes hablaron de paz y memoria en Samaniego*.
- Diario del Sur. (2020, agosto 19). *Masacre: 8 jóvenes en Samaniego*.
- Diario del Sur. (2020, agosto 19). *Masacre: 8 jóvenes en Samaniego*.
- Diario del Sur. (2021, septiembre 5). *Asesinada menor de edad y estudiante en Samaniego*.
- Diario del Sur. (2021, septiembre 5). *Asesinada menor de edad y estudiante en Samaniego*.
- Diario del Sur. (2022, julio 17). *Encontraron cuerpo de joven en Samaniego*.
- Diario del Sur. (2022, julio 17). *Encontraron cuerpo de joven en Samaniego*.
- Durkheim, E. (1976). *Socialización y educación*.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Echavarría, J. M. (s. f.). *Silencio con grieta* [Fotografía]. Recuperado de <https://jmechavarria.com/es/work/silencios/>
- Espinosa-Ortega, A., y Restrepo-Valencia, M. (2023). Construcción de paz y memoria histórica desde la escuela: un recorrido histórico. *Zona Próxima*, (38), 37-65.
- FECODE. (2020). *La escuela: un territorio que resiste a la guerra. Aporte a la Comisión de la Verdad*. https://fecode.edu.co/images/comunicados/2022/La_Escuela_un_territorio_que_resiste_l_a_guerra.pdf
- FECODE. (2022). *Informe sobre la situación de derechos humanos de las y los docentes en Colombia 2016-2021*. Bogotá: FECODE.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Por una pedagogía de la pregunta*. Madrid: Ediciones Laertes.

- Fundación Paz y Reconciliación. (2018). *Las Autodefensas Gaitanistas de Colombia*. Bogotá: Fundación Paz y Reconciliación.
- Fundación Ideas para la Paz. (2019). *Presencia y transformaciones del ELN en el suroccidente colombiano*. Bogotá, Colombia: FIP. <https://ideaspaz.org/>
- Fundación Ideas para la Paz. (2020). *Disidencias de las FARC: trayectorias, rupturas y continuidades*. Bogotá, Colombia: FIP. <https://ideaspaz.org/>
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz.
- García, F. (2014). *La educación para la paz en tiempos de guerra: La función de los docentes en contextos de conflicto armado*. Editorial Sociedad y Cultura.
- Giraldo Osorio, A. V. (2021). *La estética de lo atroz en Desterrados: Crónicas del desarraigo de Alfredo Molano* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Universidad del Valle.
- González, M., y Quintero, L. (2013). *Educación, conflicto y memoria: voces desde la escuela rural colombiana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gobernación de Nariño. (2023). *Plan Participativo de Paz, Derechos Humanos y Justicia de Nariño 2023*. Pasto, Colombia: Oficina de Paz. <https://2020-2023.narino.gov.co/wp-content/uploads/2023/07/4.Documento-Cuatro.-PP-PAZ-DDHH-JUSTICIA-NARINO-2023.pdf>
- Gobernación de Nariño. (2020). *Subregiones del departamento de Nariño* [Mapa]. Gobernación de Nariño.
- Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación*. Costa Rica: IDER.
- Guevara, A. P. G., Arguello, A. E. V., y Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Hernández Castillo, C. A., Cetina Ramos, N. M., y García Donato, P. A. (2015). *La escuela como territorio de prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social, Toribío-Cauca: “El que es Nasa resiste”*.
- Hernández, E. A. M. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561-10576.
- Herrera Álvarez, L. H. (2019). *Aportes de la memoria en la consolidación de la educación para la paz* [Tesis de maestría, UNAD]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/37426>
- IMH - Iniciativa de Memoria Histórica. (2017). *Tejiendo la memoria de nuestro pueblo para no olvidarla: Museo escolar de la memoria en Samaniego-Nariño*. <https://accioneseiniciativas.centrodememoriahistorica.gov.co/s/inicio/item/61>

- Institución Educativa Policarpa Salavarrieta. (2018). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Samaniego, Nariño.
- Institución Educativa Policarpa Salavarrieta. (2024). Crónicas de víctimas del conflicto armado: Iniciativas locales de paz en Samaniego- Nariño.
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ). (2020). ¿2020: regreso de las masacres en Colombia? [Informe]. <https://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2021/04/Informe-Masacres.pdf>
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ). (2021). Informe sobre masacres y asesinatos de líderes sociales. INDEPAZ.
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ). (2021). Informe sobre masacres en Colombia 2020. <https://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2021/04/Informe-Masacres.pdf>
- Insuasty Cuellar, L., y Velásquez Portilla, J. (2014). Caracterización e impacto del conflicto armado en la zona pacífica nariñense, Tumaco como epicentro de la presencia de grupos armados ilegales. *Universidad de Nariño*.
- Indepaz. (2022). *Grupos armados residuales y disputas territoriales en el suroccidente colombiano*. Bogotá, Colombia: Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ). <https://indepaz.org.co/>
- Indepaz. (2023). *Informe sobre presencia territorial de grupos armados ilegales en Colombia*. Bogotá, Colombia: Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (INDEPAZ). <https://indepaz.org.co/>
- Jelin, E. (2022). La lucha por el pasado: memorias de la dictadura en América Latina. Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2022). Los trabajos de la memoria. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Lasso Urbano, C., y Cabello-Tijerina, P. A. (2022). Dialéctica del conflicto armado en el departamento de Nariño, Colombia en tiempos de paz. *Justicia*, 27(41), 1-12. <https://doi.org/10.17081/just.27.41.5757>
- Lederach, J. P. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Ediciones Kairós.
- Lizarralde Jaramillo, M. (2012). Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos. En *Ambientes educativos y conflicto armado en Colombia*.
- Lizarralde, C. (2012). Educación, memoria y subjetividades políticas. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 27–47.
- López, D. (2018). El impacto del conflicto armado en los estudiantes: Retos y oportunidades en la educación secundaria. *Educación y Sociedad*, 21(3), 68-82.

- Martínez, C. (2018, enero 24). Investigación descriptiva: definición, tipos y características. <https://www.lifeder.com/investigacion-descriptiva>
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ministerio de Cultura. (2024). En Samaniego, un museo de la memoria rescata las historias de las víctimas del conflicto. MINCULTURA.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Informe de calidad educativa en contextos de conflicto armado. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Registro de docentes afectados por el conflicto armado: Informe consolidado 2016-2021*. Bogotá: MEN.
- Molano, A. (2001). *Desterrados: Crónicas del desarraigo*. Editorial Planeta.
- Mouly, A., Garrido, L., & Idler, A. (2016). No a la guerra: resistencia civil en dos comunidades periféricas de Colombia. *Revista Ágora U.S.B.*, 16(2), 473–489. Universidad de San Buenaventura. <https://revistas.urosario.edu.co/xml/3596/359654795008/html/index.html>
- Munevar Meneses, S. M., Silva Arias, A. C., y Sarmiento Espinel, J. A. (2019). Exposición al conflicto armado y logro académico en Colombia. *Desarrollo y Sociedad*, (83), 13–53. <https://doi.org/10.13043/DYS.83.1>
- Novoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-ciencia Social*, 17, 27-38.
- ONU. (2023). *Los niños y los conflictos armados*. Asamblea General Consejo de Seguridad.
- Ortiz, A. L. O. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2022). *Panorama de los grupos armados residuales en el suroccidente colombiano*. Bogotá, Colombia: OACP. <https://www.posconflicto.gov.co>
- Osorio Bermeo, M. del P. (2018). *La pertinencia del arte participativo para el trabajo con víctimas del conflicto armado en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Jorge Tadeo Lozano].
- Pasallo, C., y Balderas, L. (2021). Percepciones infantiles de la escuela en contexto de conflicto armado. *Journal of the Academy*, 5.
- PNUD. (2014). *El conflicto, callejón con salida. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2003*. Bogotá: PNUD.
- Procuraduría General de la Nación. (2023, 10 de agosto). Procuraduría alerta grave situación de desplazamiento en Samaniego. <https://www.procuraduria.gov.co/Pages/procuraduria-alerta-grave-situacion-desplazamiento-en-samaniego.aspx>

- Papalia, D. E., Martorell, G., y Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo humano* (12.^a ed.). McGraw-Hill.
- Procuraduría General de la Nación. (2023, 10 de agosto). Procuraduría alerta grave situación de desplazamiento en Samaniego. <https://www.procuraduria.gov.co/Pages/procuraduria-alerta-grave-situacion-desplazamiento-en-samaniego.aspx>
- Ramírez Osorio, M. A., Borja Lozano, M. M., Atehortúa Acevedo, K. M., Betancur Chiva, O. D., & Díaz Ruíz, J. A. (2025). *La imagen y la narrativa como herramientas para el abordaje psicosocial en escenarios de violencia: Departamentos de Risaralda, Chocó y Antioquia* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. UNAD.
- Ramírez Villegas, S. R. (2022). Educación y conflicto armado: Gran reto para las escuelas de Tumaco, Colombia. *Universidad de Nariño*.
- Ramírez, S. R. V., y Londoño, S. C. L. (2020). La escuela y el niño como víctima del conflicto armado en Tumaco, Colombia. *Jangwa Pana*, 19(2), 245-260.
- Ramos, N. A. (2023). *Noticias de violencia y paz de los departamentos de Nariño y Putumayo en el Diario del Sur, octubre a diciembre de 2018* [Tesis de grado, Universidad de Nariño].
- Ríos, J., Bula, P. y Morales, J. (2019). Departamentos de frontera y violencia periférica en Colombia. *Revista Criminalidad*, 61(2): 113-132
- Serje, M. R. (2011). *El revés de la nación: Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO. [Terrallibro+3catalog.princeton.edu+3](http://terralibro+3catalog.princeton.edu+3)
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tobar, I. D. (2022). Pedagogía social de la memoria en contextos de conflicto armado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 189–210. <https://doi.org/10.11600/1692715x.20121031029>
- Tovar, I. (2022). Pedagogía social de la memoria: Un camino hacia la paz. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 28(28-29), 189-202. <https://doi.org/10.22267/rhec.222929.104>
- Trejos, L. F. R. (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 11(18), 25-75.
- Uribe, M. V. (2017). *La paz como tarea: pedagogías del reencuentro*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

- Unidad de Planeación Minero Energética. (2024). *Mapa físico de los Abades* [Mapa]. Elaboración con base en datos de Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa. *Revista de Educación*, 3(4).
- Varela, J., y Álvarez, F. (1991). *Arqueología de la escuela: La máquina escolar*. La Piqueta.
- Yepes, J., y Giraldo, M. (2023). La escuela como refugio y resistencia: El rol de las instituciones educativas en territorios de conflicto. *Revista de Estudios Educativos*, 40(1), 45-60.
- Yepes-Cardona, S., y Giraldo-Gil, E. (2023). Narrativas escolares de las estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(2), 151-175.
- Yeste, I., y Fernández, L. (2005). *El conflicto de Colombia*. Ministerio de Defensa, España.

Capítulo VI: Anexos Investigación.

Para consultar los consentimientos informados, documentos institucionales, fotografías, validación de instrumentos y demás documentos de interés dirigirse a:

https://drive.google.com/drive/folders/1gVr9iL917SwZ7o15omjVjvinMnVjOPJ7?usp=drive_link