

GESTORES DE PAZ: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN
DE NARRATIVAS RESILIENTES EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DEL
CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO.

LAURA ISABEL SINISTERRA MINA
XIOMARA TROCHEZ VEGA

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI
2019

GESTORES DE PAZ: UN PROYECTO EDUCATIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN
DE NARRATIVAS RESILIENTES EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DEL
CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO.

LAURA ISABEL SINISTERRA MINA
XIOMARA TROCHEZ VEGA

Trabajo Investigativo para optar al Título de Psicóloga

Asesor
Diego Alejandro López

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y POLÍTICAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI
2019

DEDICATORIA

A Sara, te amo infinitamente y a mi padre en el cielo por ser quien me enseñó a pelear la vida, Non importa dove ti trovi, saremo sempre insieme.

Xiomara Trochez Vega.

Cada esfuerzo realizado fue para mis padres, mis ángeles en el cielo y a mis hermosos sobrinos, mis ángeles en la tierra.

Laura I. Sinisterra Mina.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre completamente, gracias por creer, por luchar, por existir.

Xiomara Trochez Vega.

Los logros obtenidos hasta este momento se los agradezco en especial a mis tías Menis y Sarly, a mi tío Eliecer, a medicina ilimitada y a la Dra. Constanza, quienes se encargaron de que este sueño no fuera imposible.

Laura I. Sinisterra Mina.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. CONTEXTUALIZACIÓN	16
1.2 EL CONFLICTO ARMADO Y EL SURGIMIENTO DE LOS GRUPOS ARMADOS ILEGALES	16
1.2 CONFLICTO ARMADO EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA	21
1.3 CONFLICTO ARMADO EN EL NORTE DEL CAUCA	21
1.4 CONFLICTO ARMADO EN CALOTO	22
1.4.1 Procesos educativos en los post acuerdos de paz	25
2. MARCO REFERENCIAL	28
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	49
4. JUSTIFICACIÓN	52
5. OBJETIVOS	54
5.2 OBJETIVO GENERAL	54
5.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	54
6. MARCO TEÓRICO	55
6.2 DISCUSIONES SOBRE LA RESILIENCIA	55
6.2.1 Tipos de resiliencia.	56
6.3 CONSTRUCCIONISMO SOCIAL	63
6.3.1 El lenguaje y la narración como herramientas del construccionismo social.	66
6.4 CONSTRUCCIONISMO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN.	73
6.5 CONSTRUCCIONISMO SOCIAL, RESILIENCIA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS.	75
6.6 NARRATIVAS Y RESILIENCIA.	76
6.7 FACTORES PROTECTORES EN LA PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	77
6.7.1 Construir la resiliencia en la escuela.	78
6. MARCO JURÍDICO	81
7. MARCO METODOLÓGICO	84
7.2 PARADIGMA	84
7.3 MÉTODO	85

7.4	PERSPECTIVA	86
7.5	TIPO DE ESTUDIO	87
7.6	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	88
7.7	CATEGORÍAS	89
7.8	UNIDAD DE ANÁLISIS	95
7.9	INSTRUMENTOS	95
7.10	PROCEDIMIENTO	99
8	RESULTADOS	105
8.2	FORMAS NARRATIVAS	105
8.3	EXPRESIONES RESILIENTES	110
9	ANÁLISIS	119
9.2	FORMAS NARRATIVAS	119
9.3	EXPRESIONES RESILIENTES	124
	CONCLUSIONES	135
	REFERENCIAS	140
	ANEXOS	148

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Acciones Violentas Realizadas Por Los Distintos Grupos Armados	20
Tabla 2.....	25
Tabla 3.....	106
Tabla 4.....	107
Tabla 5.....	108
Tabla 6.....	109
Tabla 7.....	111
Tabla 8.....	116
Tabla 9.....	116

LISTA DE GRAFICAS

Grafica 1. Víctimas Por Tipo de Hecho Victimizantes. Registro Único de Víctimas (2019)	23
Grafica 2 Enfoque Diferencial. Registro Único de Víctimas (2019)	24

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Modelo de entrevista semiestructurada	148
Anexo 2. Validación del instrumento	150
Anexo 3. Consentimientos informados	152

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

<u>Abreviatura</u>	<u>Significado</u>
AUC	Autodefensas Unidas de Colombia.
CNMH	Centro Nacional de Memoria Histórica.
ELN	Ejército de Liberación Nacional.
EPL	Ejército Popular de Liberación.
FARC – EP	Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo.
IEEJ	Institución Educativa Escipión Jaramillo.
M - 19	Movimiento 19 de Abril.
RUV	Registro Único de Víctimas.
SPSS	Producto de Estadística y Solución de Servicio

RESUMEN

El presente trabajo investigativo expuso que, las capacidades resilientes individuales y colectivas de los adolescentes parten de la interacción social como elemento básico para significación de las experiencias propias, principalmente desde las experiencias sociales y educativas, por lo que, el principal objetivo de esta investigación fue identificar si la asignatura Gestores de Paz, implementada en la Institución Educativa Escipión Jaramillo, del municipio de Caloto Cauca, fomenta narrativas resilientes en los estudiantes afectados por el conflicto armado colombiano. Para lo anterior se realizó una entrevista semiestructurada a cuatro estudiantes que hacen parte de la asignatura Gestores de Paz y que además, se consideran víctimas del conflicto armado colombiano, además, de observaciones no participantes a dos sesiones de la misma. A partir de este abordaje se logró establecer que desde la resiliencia comunitaria se observa la identidad cultural como el tipo de resiliencia fomentada desde el ambiente educativo, así como la capacidad de iniciativa como cualidad de la resiliencia individual.

Palabras clave: Resiliencia, Conflicto Armado, Autonarraciones, Gestores de Paz, Educación.

ABSTRACT

The present research paper showed that, the individual and collective resilient capacities of adolescents start from social interaction as a basic element for the significance of their own experiences, mainly of social and educational experiences, therefore, the main objective of this research was to identify if the Peace Promoters course, implemented in the Educational Institution Escipión Jaramillo, of the municipality of Caloto Cauca, fosters resilient narratives in students affected by the conflict Colombian armed. Therefore, a semi-structured interview was conducted with four students who are part of the Peace Promoters course and who are also considered victims of the Colombian armed conflict, in addition to observations not participating in two sessions of the same. From this approach it was established that from the community resilience cultural identity is observed as the type of resilience fostered from the educational environment, as well as the capacity for initiative as a quality of individual resilience.

Keywords: Resilience, Armed conflict, Self Narrations, Peace Managers, Education.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo investigativo estuvo antecedido por la violencia armada en Colombia, dado que, los distintos actores armados del país con motivo de deseo de adquisición de poder político y territorial, ejecutaron acciones violentas que damnificaron especialmente a la población civil colombiana. Posteriormente, se trae a colación el término de resiliencia, el cual pretendió abordar las capacidades individuales y grupales fomentadas para enfrentar situaciones adversas como la nombrada anteriormente. Es importante resaltar que la resiliencia como constructo de realidad es desarrollada a partir de aptitudes y actitudes que caracterizan ya sea al sujeto o la sociedad que evoque esta capacidad. De esta forma se logró comprender que la resiliencia es edificada a partir de la interacción de los individuos, cabe resaltar, que esta interacción tiene el objetivo de vincular diversos conocimientos para construir la realidad a través del relato de las experiencias.

Teniendo en cuenta que, esta investigación consideró como población, adolescentes en estado de escolarización, se debe aludir la importancia de la educación durante este trabajo, ya que, se considera a la educación y a sus distintos participantes como una instancia en la que la formación en principios y valores se direcciona hacia la mejora de la calidad de vida de los estudiantes, así como al pleno desarrollo de su identidad. Principalmente, desde la actividad de Gestores de Paz, asignatura impartida en un colegio público del municipio de Caloto, se fomenta en los integrantes, habilidades sociales básicas y complejas, que dotan especialmente a los estudiantes de herramientas que mejoren la dinámica social y educativa con miras a reducir o manejar los conflictos escolares.

A sus vez, esta actividad educativa promueve de forma indirecta, herramientas útiles para la creación de capacidades resilientes en aquellos estudiantes afectados física, social o emocionalmente por el conflicto armado, herramientas que se enmarcaron como el interés propio de esta investigación, dicho de otra forma, la razón inicial de la exploración de esta problemática social constó de conocer la forma en que los estudiantes víctimas del conflicto que hacen

parte de la asignatura expresan su historia de vida en función en mejoramiento de la calidad y desarrollo personal. Por otra lado, establecer el accionar de la asignatura Gestores de Paz en la promoción de narrativas resilientes, así como su función en la estimulación de las áreas afectivas, sociales, físicas y en este caso educativas, para la construcción dinámicas sociales y educativas encaminadas a la activación de herramientas que disminuyan las acciones violentas y que por el contrario aumenten las capacidades de la resolución de problemas a través de la mediación y el diálogo.

Inicialmente, se realizó un breve acercamiento contextual a la problemática del conflicto armado colombiano, contando con los acontecimientos que marcaron la historia política que antecede a la violencia armada del país, los cuales resultaron en repercusiones en distintos departamentos, entre estos, el departamento del Cauca, específicamente, se hace mención de las consecuencias de los sucesos violentos en los adolescentes que pertenecen al sector educativo de Caloto Cauca, además, de la participación de este ámbito en el establecimiento de medidas de formación como la Cátedra de Paz, en la que se instruye a los estudiantes herramientas para la convivencia ciudadana.

Para lograr una precisión teórica en esta investigación, se procedió con la indagación sobre precedentes alrededor del conflicto armado colombiano, así como el posconflicto, la atención a las víctimas, las capacidades resilientes de las mismas y la participación del sector en educativo en el posconflicto.

Ahora pues, el sustento teórico de este trabajo investigativo se expresó desde los aportes realizados por los autores Cirulnyk (2001), Gergen (1996, 2007), Gergen y Gergen (2011), Brunner (1990, 1997), Berger y Luckman(1967), Grotberg (2006), Maddaleno (1996), Ibañez (2001), Fiorentino (2008), Alvarado, Carmona y Granados (2016) y Acevedo y Mondragón (2005), los cuales hicieron referencia a los conceptos de resiliencia, la noción del construccionismo social, el papel de las narraciones y el lenguaje en la construcción del conocimiento, las premisas de la resiliencia desde una mirada endógena y exógena, finalmente, se

realizan los aportes sobre el papel de la educación en la construcción de herramientas resilientes en los niños, niñas y adolescentes.

Por otro lado, la guía metodológica que rigió esta investigación partió desde el paradigma del Construccionismo social como medida epistemológica de abordaje, resaltando que se enmarca desde la perspectiva cualitativa mediante un tipo de estudio exploratorio, donde se realiza la exploración de una problemática con poca incidencia en las investigaciones de carácter social, así mismo, el diseño del presente trabajo se basó desde la narración, lo cual permitió mediante la expresión de las historias personales de los participantes en la investigación, el conocimiento de sucesos, experiencias y conductas de los mismos. Finalmente, para la obtención de la información necesaria para llevar a cabo este proyecto, se contó con la aplicación de una entrevista semiestructurada a cuatro estudiantes pertenecientes a la asignatura Gestores de Paz, además, de contar con la observación de los contenidos y prácticas impartidas en dos sesiones de la misma.

Como último recurso, para el análisis de los resultados se procedió a la ejecución del proceso de análisis del discurso de los estudiantes entrevistados, dado que, los discursos de los individuos permiten el acercamiento de los aspectos trascendentales de su identidad, así como las principales características de la cultura donde socialmente se desenvuelven, lo que a su vez permite la construcción de identidad de los sujetos, a este respecto, la narración de los relatos de los participantes proporcionó identificar la manera en que han construido estrategias individuales y sociales para la adecuada resolución de conflictos y afrontamiento de situaciones adversas, encontrando incidencia en la participación en actividades lúdicas e investigativas como reconstituyentes de tales estrategias.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.2 EL CONFLICTO ARMADO Y EL SURGIMIENTO DE LOS GRUPOS ARMADOS ILEGALES

Se creería indispensable fijar una fecha para el inicio de la violencia en Colombia, sin embargo, al hacer una revisión histórica resulta complejo establecer con exactitud cuándo fue su principio; no obstante, se exponen una serie de acontecimientos relevantes para el establecimiento de la violencia en Colombia; inicialmente, la Guerra de los Mil Días comprendida entre los años de 1899 y 1902 y con una duración de más de 1100 días fue aquella en la que una parte del partido liberal decidió desprenderse de las acciones políticas y tomar las armas para obtener el poder legislativo; finalmente, esta guerra concluyó con la firma de ciertos tratados de paz y con la separación de Panamá del país. (Revista Semana, 2002)

Posteriormente, en 1930, según Guzmán, Borda y Umaña (2005) el liberalismo triunfó en las elecciones presidenciales sin ninguna resistencia puesta por parte del partido conservador, sin embargo, se dio inicio a una dinámica de violencia entre los dos partidos principalmente, en Boyacá y Santander, afectando en su mayoría a los campesinos, quienes a su vez, les correspondió alzarse en armas con el objetivo de defenderse, ya en 1946 y después de que el partido conservador retomara el poder se dio el surgimiento de los “pájaros” que para Guzmán et al. (2005) “con sus incursiones produjeron el destierro de elementos liberales de las poblaciones” (p.47), es decir, que el alza en armas del partido conservador se caracterizó por el control forzoso de los ideales políticos a aquella población que no compartía la del partido en el poder.

No se podría hablar de la historia del conflicto armado en Colombia sin tener en cuenta la insurrección popular denominada “El Bogotazo”, acontecimiento atribuido al asesinato del político liberal Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948, quien fue considerado un líder del pueblo al defender los derechos ciudadanos sin importar el partido al que se encontraran inscritos (Chaouch, 2009).

Unas de las consecuencias de este evento histórico caracterizado por el conflicto bipartidista entre liberales y conservadores fue la intensificación, de la violencia en departamentos como Tolima, Norte de Santander, Boyacá, lo Llanos y el Eje Cafetero, además, de las costas colombianas y el sur del país. Guzmán et al. (Como se citó en Gómez, 2014). De ahí que, durante los 5 años siguientes se diera una dinámica de enfrentamientos entre los movimientos guerrilleros liberales tales como, “los muchachos” y “los gaitanistas”, con grupos armados adeptos a los gobiernos conservadores como “los chulavitas” y “los pájaros”.

Este fenómeno fue menoscabado por el golpe militar a cargo del general Gustavo Rojas Pinilla en 1953, como respuesta alternativa a las gestiones cuestionables de los partidos existentes, mediante acciones dirigidas principalmente contra la parte de los liberales armados (Guzmán et al., 2005), cabe resaltar, que las acciones de este dirigente militar fueron rechazadas por el pueblo, resultando en el surgimiento del Frente Nacional, acordado por los partidos con el objetivo de terminar con la violencia en Colombia, constando de una tregua bipartidista en la cual el gobierno se alternaba entre un partido y otro, además, de compartir la cámara de representantes. Guzmán et al. (Como se citó en Gómez, 2014)

En contraste con lo anterior, algunos campesinos suscritos al partido liberal se declararon en desacuerdo, formando un ejército que actuó en contra de la ley llamado “República Independiente”, el cual se ubicó en el municipio de Marquetalia, Caldas. Posteriormente, se renombró para el año de 1964 como Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (Tierra Colombiana, 2017. párr. 1-2). En este contexto, se da la conformación de sucesivos grupos armados guerrilleros tales como: el ELN (Ejército de Liberación Nacional) quienes fueron orientados por la ideología de la revolución cubana, el M-19 (Movimiento 19 de Abril), que por su parte se adhiere al nacionalismo democrático y el EPL (Ejército Popular de Liberación) con una idea tomada del enfrentamiento chino-soviético, entre otros. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014)

A este respecto, durante las décadas de los 80 y 90 surgen los grupos de narcotraficantes a partir del comercio ilegal de drogas, constituyendo los llamados “carteles”, principalmente en Cali y Medellín (López, 2017), a partir de ello, surge una nueva modalidad de grupo armado con el objetivo de resguardar la seguridad de miembros del narcotráfico, intereses empresariales y políticos, incidentalmente, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) afirma:

En el plano social, el paramilitarismo se presentó como alternativa de protección a quienes estaban inconformes con la presencia y el accionar de la guerrilla. Los paramilitares se publicitaron a sí mismos como los restauradores del orden y presionaron a los civiles a tomar su partido. (p 40)

De ahí que, en la década de los 90 los grupos paramilitares obtuvieron un papel relevante en el conflicto armado, al ser quienes trincaron circunstancialmente el accionar de los grupos guerrilleros en pro de los hacendados, agricultores y empresarios.

Hay que mencionar además, que las fuerzas públicas por su parte perpetraron acciones violentas que por el contrario de los anteriores, estuvieron enmarcadas bajo cierto grado de legalidad (CNMH, 2013), de manera que, la población civil fue igualmente afectada por las acciones realizadas por la fuerza pública en su labor de combatir a los grupos armados ilegales.

A consecuencia de la violencia desatada por el conflicto armado, para el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013).

Todos los actores armados han incorporado el ataque a la población civil como estrategia de guerra. Sin embargo, las modalidades de violencia empleadas y la intensidad de su accionar difieren según las evaluaciones que cada actor hace del territorio, del momento de la guerra y de las estrategias que despliega, dentro de las cuales se implica a la población civil. (p.34)

Algunas de las acciones realizadas por los actores armados fueron: masacres, las cuales se comprenden como asesinatos masivos que tiene una

característica de crueldad y ataque al entorno físico y simbólico de los territorios, asesinatos selectivos, entendidos como, homicidios individuales cuya acción dificulta la identificación de los perpetradores, desapariciones forzadas, comprendidas como, la privación de la libertad de una persona de la cual se desconoce su paradero y que el victimario niega su responsabilidad y no exige rescate, secuestros, explicados como la privación de la libertad con el objetivo de recibir un canje o retribución económica, violencia sexual, el cual se entiende como el ataque a la población civil, en especial a las mujeres con el objetivo que atentar a su integridad sexual, reclutamiento ilícito, es la incorporación de menores de edad en las actividades armadas ilegales, sevicia y tortura, se manifiesta como el uso excesivo de herramientas de aflicción hasta causar la muerte, despojo, que es la apropiación ilegal de territorios.

Por otro lado, la extorsión, es el saqueo económico en los sectores productores, desplazamiento forzado, se entiende como el desalojo de la población civil de su territorio dado a los intereses económicos y territoriales de los grupos armados ilegales, por último, las acciones bélicas, son los actos realizados en especial por la fuerza pública justificados en el marco de la legalidad, entre otros.

Tabla 1. Acciones Violentas Realizadas Por Los Distintos Grupos Armados

<u>Acción</u>	<u>Guerrillas</u>	<u>Paramilitares</u>	<u>Fuerza pública</u>	<u>Fuerza pública y paramilitares</u>	<u>Grupos armados no identificados</u>	<u>Otros grupos</u>
Asesinatos selectivos	16,8%	38,4%	10,1%	0%	27,7%	0%
Masacres	22,9%	58,9%	7,9%	0,6%	14,8%	0,4%
Sevicia y tortura	5,1%	63%	9,7%	0,7%	21,4%	0%
Desaparición forzada	(Los actores armados no se responsabilizan)					
Secuestro y toma de rehenes	90,6%	9,4%				
Desplazamiento forzado	(Varios actores armados involucrados)					
Despojo y extorsiones	(práctica generalizada)					
Violencia sexual	6,3%	63,5%	6,3%	1,6%	0%	0%
Reclutamiento ilícito	75%	20%				
Acciones bélicas	0%	0%	100%	0%	0%	0%
Información tomada del libro <i>"Basta Ya"</i> del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013).						

1.2 CONFLICTO ARMADO EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA

Por lo nombrado anteriormente, los grupos armados ilegales se localizaron estratégicamente en las zonas más montañosas de Colombia, siendo una de ellas la región del Cauca.

El departamento del Cauca, se halla ubicado entre las cordilleras central y occidental al suroccidente del país, contando con 42 municipios, distribuidos de la siguiente manera, al norte, los municipios de Buenos Aires, Corinto, Caloto, Guachené, Miranda, Padilla, Puerto Tejada, Santander de Quilichao, Suárez, Villa Rica, en el centro, los municipios Cajibío, El Tambo, La Sierra, Morales, Piendamó, Popayán, Rosas, Sotaró y Timbío, al Sur del departamento, Almaguer, Argelia, Balboa, Bolívar, Florencia, La Vega, Mercaderes, Patía, Piamonte, San Sebastián, Santa Rosa, Sucre, al Occidente, Guapi, López, Timbiquí. Finalmente al oriente, Caldonó, Inzá, Jambaló, Páez, Puracé, Silvia, Toribío, Totoró, los cuales cuentan con un amplio territorio con beneficios agroindustriales, comerciales y culturales, entre otros.

Los municipios nombrados anteriormente, hacen del departamento un escenario estratégico en disputa por parte de actores armados que controlaban o hicieron presencia en territorios que permiten la existencia de redes de narcotráfico que consistió en el comercio ilegal de armas, drogas, contrabando, entre otros; es por esto que, en los años 70 en las zonas del norte y sur del Cauca se dio la aparición de tropas guerrilleras de las FARC - EP, ELN y M-19, así como la presencia de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) a partir del año 1999 (Moreno, 2008). Lo cual desembocó en el despliegue de una dinámica de control territorial y económico incurriendo en la intensificación de la violencia contra la comunidad en general.

1.3 CONFLICTO ARMADO EN EL NORTE DEL CAUCA

Cabe resaltar que, junto a la expansión de los grupos armados ilegales en la zona nortecaucana se dio inicio a la producción de cultivos ilícitos por parte de

los campesinos e indígenas, convirtiéndose en el factor principal para el mantenimiento de las disputas violentas.

Los grupos armados ilegales que incursionaron en este departamento ejecutaron sus acciones en distintos municipios, de este modo, los grupos paramilitares se encontraron posicionados en Buenos Aires y Santander de Quilichao, desplegándose a todo el norte del Cauca (Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política, 2015), por su parte, las FARC-EP hicieron presencia en el departamento, al norte del Cauca con el frente sexto, en los municipios de Toribío, Corinto, Miranda, Santander de Quilichao, Jambaló, Caldono y Caloto, estableciéndose como una de las zonas con mayor presencia de dicho grupo armado respecto al departamento. Además, El ELN tuvo también una presencia histórica en el departamento, a través del frente Manuel Vásquez Cataño que surgió en Almaguer, Rosas, San Sebastián, Bolívar, La Vega, La Sierra, Santa Rosa, Timbío y Florencia (Misión de Observación Electoral, s/f), es decir, que la presencia del Ejército de Liberación Nacional se vio establecida en su gran mayoría en el sur del Cauca.

Estos actores con sus múltiples modalidades de violencia armada y política dejaron hasta el momento según el Registro Único de Víctimas (RUV) 515.580 víctimas directas e indirectas en el departamento de Cauca, siendo esta una cifra incierta dado que existe la posibilidad de que algunas víctimas aún no hayan ingresado al registro, por lo que no hacen parte de esta cuantificación.

1.4 CONFLICTO ARMADO EN CALOTO

Uno de los actos violentos más recordados en el Cauca es la masacre del Nilo, ocurrida el 16 de diciembre de 1991 en Caloto Cauca, la cual fue dirigida por Orlando Villa Zapata, alias “Rubén”, quien por contratación de los ganaderos del corregimiento del Palo, Cauca, ejecutó a 21 indígenas de la etnia Nasa quienes se encontraban en una protesta pacífica por el predio el Nilo (Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política, 2015), Además, de múltiples atentados a la infraestructura y la población civil de Caloto, sus corregimientos y veredas, en

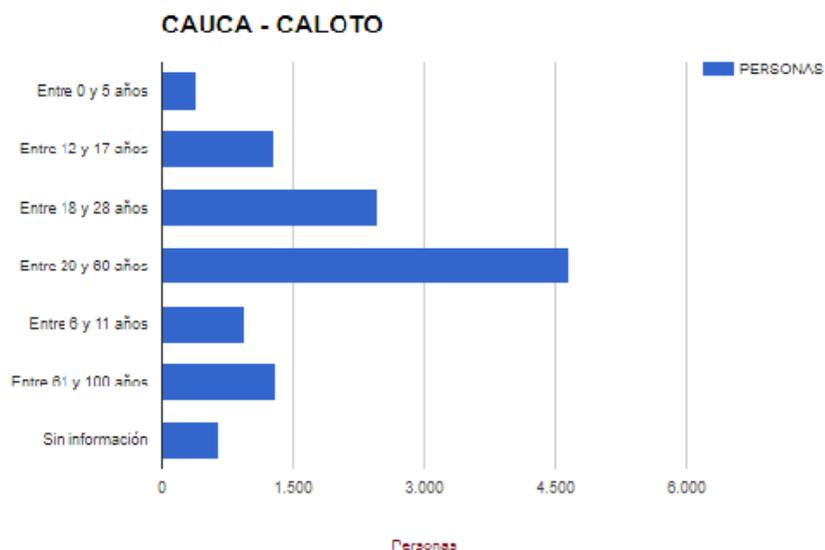
consecuencia de los 7.642 habitantes del municipio, 5.048 son víctimas por los distintos hechos del conflicto armado interno.

Grafica 1. Víctimas Por Tipo de Hecho Victimizantes. Registro Único de Víctimas (2019)



Simultáneamente, el RUV expone que la población en cuanto mayormente afectada en cuanto a ciclo vital en el municipio son las personas que se encuentran entre los 29 y 60 años, secuencialmente, se encuentran los individuos entre los 18 y 28 años y como tercera población mayormente afectada se encuentran los adolescentes entre los 12 y 17 años, para ilustrar las víctimas afectadas por ciclo vital en su totalidad el RUV expone la siguiente gráfica.

Grafica 2 Enfoque Diferencial. Registro Único de Víctimas (2019)



Con base a la ley 1448 de 2011 y teniendo en cuenta los datos expuestos previamente la Alcaldía Municipal de Caloto dentro de su plan de desarrollo 2018 llevó a cabo un proyecto llamado “Atención Integral a las Víctimas” el cual tuvo el objetivo de dar atención integral a las víctimas con actividades como la celebración del día de la víctima y una jornada de salud, este proyecto tuvo la participación de 388 personas registradas como víctimas por los distintos hechos del conflicto armado. (Alcaldía Municipal de Caloto, 2018)

Procesos de reparación a víctimas

Concretamente, el gobierno colombiano por medio del Decreto 4800 de 2011 estableció los mecanismos para la asistencia, atención, estabilización económica y reparación integral de víctimas en cumplimiento de la Ley 1448 de 2011 de la siguiente forma:

Tabla 2.

Procesos de Reparación a Víctimas

<u>Medidas de asistencia y atención</u>	<u>Medida de estabilización socioeconómica.</u>	<u>Medidas de reparación integral</u>
Asistencia en salud	Empleo rural y urbano	Restitución de vivienda
Asistencia en educación	Retornos y reubicaciones	Créditos y pasivos
Asistencia funeraria		Indemnización por vía administrativa
Ayuda humanitaria para víctimas de hechos diferentes a desplazamiento forzado		Medidas de rehabilitación
Ayuda humanitaria para víctimas de desplazamiento		Medidas de satisfacción
		Medidas de prevención, protección y garantías de no repetición.

Información tomada de la Ley 1448 de 2011 sobre el conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de los hechos violentos.

1.4.1 Procesos educativos en los post acuerdos de paz

Cátedra de la paz. Dado que, uno de los propósitos de la ley 1448 de 2011 es la garantía de no repetición de los hechos victimizantes dentro del conflicto armado, el Gobierno Nacional Colombiano estableció por medio de la Ley 1732 de 2014, la obligatoriedad de que sea instaurada en las instituciones educativas a nivel nacional la asignatura Cátedra de la Paz, cuyo objetivo según el Ministerio de Educación (2014) fue, “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la

población” (p.1). Esto con el fin de formar una población educativa basada en el respeto y la convivencia ciudadana.

La implementación de dicha asignatura, se compone de la presentación académica de temas como: Convivencia Pacífica, Participación Ciudadana, Diversidad de Identidad, Memoria Histórica y Reconciliación, Desarrollo Sostenible, Ética, Cuidado y Decisiones. Cabe resaltar, que la entrega de las temáticas nombradas dependerá de las características académicas de la Institución Educativa en la que se implemente la asignatura Cátedra de Paz.

Específicamente, en el municipio de Caloto Cauca, la Institución Educativa Escipión Jaramillo adhirió a su plan curricular la asignatura Gestores de Paz, en cumplimiento con la Ley 1732 de 2014.

Gestores de paz. La Institución Educativa Escipión Jaramillo, la cual tiene la mayor cantidad de estudiantes del municipio con un número aproximado de 963, fue fundada el 28 de diciembre de 2002 con el objetivo de ofrecer a la comunidad afrocolombiana, indígena, Páez y mestiza una educación Laica en la que estos se puedan desplazar de las zonas rurales del municipio a las distintas sedes de la institución, por lo que su misión y visión consisten en:

“formar personas íntegras, con las competencias necesarias para liderar procesos tendientes a lograr el desarrollo colectivo y personal de sus comunidades; esto, para formar la sociedad”.

Así mismo, su visión consta de: “En el año 2020 seremos la Institución Educativa más destacada del norte del dentro del Cauca, en la formación de líderes para el desarrollo colectivo, individual y de sus comunidades” (Institución Educativa Escipión Jaramillo, s/f, par.2-3).

Con respecto a la modalidad académica y con el objetivo de brindar suficientes herramientas a esta población, la institución educativa optó por instaurar programas extracurriculares como, la modalidad de comercio, que se encarga de instruir a sus participantes sobre español y literatura, salud ocupacional, emprendimiento y contabilidad, por otro lado, en la modalidad de sistemas los estudiantes por medio de la tecnología se preparan para realizar

ejercicios de arquitectura, ensamble, diseño, programación, base de datos y formación virtual, mientras tanto en la modalidad de ebanistería los estudiantes llevan a cabo la realización instruida de enseres en madera, en el semillero de investigación Benko Biojos, los estudiantes realizan encuestas socioeconómicas en las zonas en las que residen para que ellos se involucren en el mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitante y por último gestores de paz la cual se centra en la formación ciudadana.(Institución Educativa Escipión Jaramillo, s/f)

La modalidad de Gestores de Paz, se creó en el año 2017 a raíz de las preocupaciones del personal docente y directivo ante problemáticas sociales evidenciadas en el municipio de Caloto, las cuales, incidían en el comportamiento dentro de las instalaciones de la comunidad académica; esta modalidad integra cuatro asignaturas, como lo son; justicia transicional, mecanismos alternativos para la solución de conflictos, técnicas de promoción a la comunidad y prácticas del buen vivir, (IEEJ, s/f) donde conjuntamente se persigue el objetivo de lograr mejoras sustanciales en la convivencia escolar y social de los estudiantes, en ella se cuenta con la participación de 60 estudiantes de los grados décimo y once.

2. MARCO REFERENCIAL

Durante este apartado se abordaron las investigaciones realizadas desde el año 2013 hasta la actualidad sobre temas referentes al conflicto armado, la atención psicosocial a las víctimas del conflicto armado, la educación, el posconflicto y la resiliencia.

Para hablar sobre las afectaciones del conflicto armado a la población se abordaron 4 artículos investigativos escritos entre 2014 y 2017, iniciando con, “*Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia*” realizada por Hewitt, Gantiva, Vera, Cuervo, Juárez y Parada. (2014) Donde se visibilizaron las implicaciones psicológicas subyacentes en los niños y adolescentes que de una u otra forma se encontraron inmiscuidos en el conflicto armado de Colombia, en específico los autores expresaron que algunas de las consecuencias en la salud mental de los niños y adolescentes que han sido expuestos a la violencia armado son:

Problemas de atención, problemas cognitivos con ideas distorsionadas sobre lo ocurrido, culpa, vergüenza, inseguridad, indefensión, agresividad, pérdida de relaciones interpersonales o pérdida de confianza en el futuro, desarrollo de conductas regresivas, angustia por separación de padres, miedo, ansiedad, depresión, trastornos del sueño y labilidad emocional, entre otros. Cohen y Mannarino; López, Perea, Loredó, Trejo y Jordán; Pereda. (Como se citó en Hewitt et al., 2014)

Es así, como los autores identificaron que el objetivo principal de su investigación era caracterizar los síntomas psicológicos de la población infantil y adolescente expuesta al conflicto armado en una zona rural de Colombia. En el análisis de los resultados a partir de la aplicación de variados instrumentos y técnicas de investigación expusieron que de los 162 adolescentes que participaron en el estudio, el 88% presentó problemas de comportamiento, el 73% conductas

internalizadas y un 59% conductas externalizadas en el rango clínico (Hewitt et al., 2014, p. 84).

Por otro lado, los autores destacaron que en un 64% de los adolescentes se identifican problemas de pensamiento y en un 35% problemas somáticos en el rango clínico; además se identificaron puntajes en las escalas de depresión y ansiedad que denotaron que el 70% de los niños y el 60% de los adolescentes evaluados se encontraban en un nivel de afectación de riesgo clínico, es así como los autores concluyeron que el país requiere realizar una exploración masiva de las afectaciones evidenciadas en la población colombiana a partir de la violencia vivida, esto con el fin de desarrollar programas que aminoren las alteraciones negativas causadas por estos hechos en especial en la población infantil y adolescentes en los cuales se busque una adaptación propicia en la salud emocional de las víctimas del conflicto armado.

Por otro lado, el artículo *“Implicaciones del sufrimiento en niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado para pensar la memoria y la reparación en clave intergeneracional: apuestas conceptuales”*, por las autoras Arias y Roa (2015), giró en torno a la consideración de que la población joven son un grupo prescindible en las políticas de reparación e integración social ante las afectaciones producto del conflicto armado colombiano. Por lo anterior, las autoras expusieron el objetivo de concientizar a la población sobre la importancia de involucrar mayormente a los niños y adolescentes en las medidas de reparación. Metodológicamente esta investigación partió de un acercamiento teórico-conceptual ante el fenómeno del conflicto armado y la educación para la paz.

En conclusión las autoras identificaron que el sufrimiento a consecuencia del conflicto armado está constituido por aspectos que reclaman ser evaluados y atendidos interdisciplinariamente, es decir, por medio del apoyo psicológico, pedagógico y jurídico, además, se propone la narración como táctica para el

reconocimiento de la memoria individual y colectiva, así como la promoción de los procesos educativos que permiten comprender las formas de amparo comunitario.

Seguidamente, “*Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz*”, escrito por Cerdas (2015) fue un relato en el cual se esperó “reflexionar acerca de los desafíos con respecto a la violencia a los que se enfrenta la educación para la paz dirigida a la construcción de una cultura de paz en América Latina” (Cerdas, 2015, p.136), es por esto, que la autora enfoca la investigación en los conceptos de educación para la paz y cultura de paz exponiendo que la educación para la paz es una estrategia educativa mediante la cual se busca visibilizar y fomentar la importancia de una cultura de paz en la que se dé el respeto a la vida y de forma trascendental la sana convivencia ciudadana. Para la realización del objetivo de investigación, la autora escrutó las teorías sobre la educación y cultura para la paz.

Como resultado de la revisión biográfica Cerdas (2015) plasmó el hecho de que los desafíos de la educación para la paz en busca de una cultura de paz gira entorno a cinco ejes, los cuales son: renovar la esperanza en la transformación del ser humano, reconocer la autonomía del ser humano para tomar un postura crítica, la construcción del sujeto solidario, las manifestaciones de afectividad en las relaciones interpersonales y la educación para la vida con dignidad. Llegando a este punto la autora concluyó con que la cultura de paz se constituye mediante la cotidianidad de las comunidades en especial por medio de la interacción educativa, en la cual se pretende desarrollar un aprendizaje en el que se menoscabe los efectos de la violencia que se evidencian en la sociedad mediante los cinco ejes que rigen la cultura de paz.

Ahora pues, la investigación conocida como “Prevalencia de exposición a violencia directa e indirecta: un estudio con adolescentes de colegios públicos”, realizada por Dapieve y Dalbosco (2017) tuvo como objetivo principal “investigar la exposición a la violencia directa e indirecta en relación con variables asociadas

(sexo, edad, reprobación escolar y configuración familiar) en adolescentes de colegios públicos. (p, 104). Las autoras de la presente investigación hablaron de la violencia como aquellos sucesos que hacen blanco de vulnerabilidad a ciertos individuos, dependiendo de las condiciones sociales, culturales y de desarrollo. Partiendo de lo anterior, las autoras identifican que refiriéndose a las víctimas indirectas, la familia y el colegio son los principales sitios donde los adolescentes son proclives a los actos victimizantes,

Para estos fines las autoras llevaron a cabo el trabajo investigativo con una muestra de 426 adolescentes, estudiantes de colegios públicos de la ciudad de Porto Alegre, Brasil, a los cuales inicialmente se les explicaron los acuerdos legales, seguidamente, se realizó una recogida de datos sociodemográficos, además de la implementación de la Evaluación de la Exposición de Niños a la Violencia en la Comunidad, el cual constó de 50 preguntas referente a distintos tipos de violencia en la comunidad, las cuales fueron analizadas, en el programa SPSS 22.0, además se ejecutó la prueba U de Mann-Whitney, para comparar las respuestas, con esta aplicación las autoras demostraron que el 65% de los participantes fueron afectados por uno o más episodio de violencia directa y el 97% a violencia indirecta ya que, los entornos en los que más conviven estos es el familiar y el escolar, finalmente, ya que la violencia indirecta mostró mayor incidencia en la población investigada, las autoras concluyeron que para futuras exploraciones se debe radicar una forma de orientar a los adolescentes y su entorno sobre las distintas manifestaciones de la violencia con el fin de estos logren identificar, prevenir y tratar dichas situaciones.

Los autores Hernández, Luna y Cadena (2017) en su artículo de revisión teórica *“Cultura de paz: una construcción desde la educación”*, expusieron que existen dos percepciones sobre la paz, la paz negativa es la que refiere la falta de violencia, los autores refieren que este concepto no engloba todas las implicaciones de la paz por lo que se genera y resalta el concepto de paz positiva en la que subrayan a la justicia como base principal de la paz en vinculación con

los derechos humanos, es por esto que el objetivo de su investigación fue indagar sobre los distintos conceptos de paz y la construcción de la cultura de paz desde el ámbito educativo, por lo anterior, Hernández et al. (2017) parten del concepto dado por la UNESCO (2015), en la cual estimó que la cultura de paz corresponde a los valores y conductas de la sociedad que llevan a la tolerancia y solidaridad, como a su vez al diálogo y la negociación, así pues los autores expusieron que el reto educativo es convertirse en un espacio de formación ciudadana en la que la comunicación sea la premisa, siendo esta actividad comunicativa un espacio de ampliación de conocimientos sobre las causas de la violencia para así poder visionar las alternativas que tengan como consecuencia la paz. Para esta investigación los autores se orientaron desde el enfoque hermenéutico y la investigación interpretativa para revisar 57 textos académicos sobre el tema en cuestión

Hernández et al. (2017) Encontraron que el concepto de paz y sus implicaciones en la sociedad deben ser visionadas desde la paz positiva, para que la cultura de paz sea así mismo un eje de transformación, desarrollo y motivación hacia la equidad y la justicia, concluyendo así que la cultura de paz debe ser un llamado a entender la paz como la prioridad dada a los derechos humanos, la justicia, la tolerancia y la igualdad, más no a la ausencia de violencia.

Llegando a este punto, se expusieron dos artículos concernientes a la atención psicosocial brindada a las víctimas del conflicto armado colombiano con el fin de ilustrar su importancia en los procesos de reparación. para ello se abordó concretamente el artículo académico *“Memoria, historias de vida y papel de la escucha en la transformación subjetiva de víctimas/ sobrevivientes del conflicto armado colombiano”* de Villa (2014) sugirió cambios en las formas de intervención hacia víctimas del conflicto armado, en los cuales se priorice la exposición de narraciones que construyen la memoria histórica, lo que a su vez hace que los sujetos resignifiquen su representación como víctimas principalmente en la edificación de vínculos afectivos. Para llevar a cabo el anterior objetivo, Villa

(2014) recogió por medio de la entrevista a profundidad cuatro historias de vida y 58 relatos de sujetos vinculados a una asociación de víctimas de Antioquia y el sur de Córdoba, encontrando que el 71% de los entrevistados fueron al menos dos veces víctimas del mismo grupo armado, además de que el 50% lo habían sido por 2 actores armados de distinto bando.

Por otro lado, Villa (2014) afirmó que dado a la oleada de violencia que los participantes vivieron desde los años 90 se naturalizó la violencia logrando legitimar el poder social, político y económico de los territorios, contextos y barrios orientándose al cruce de la violencia social con el conflicto armado tradicional. Es por lo expuesto anteriormente, que el autor consideró de suma importancia que la comunidad internacional disponga una verdadera escucha, donde los sobrevivientes dejen de ser visto como marchante o bloqueadores de vías y sean observados como merecedores de un acuerdo incluyente, que rompa las desigualdades estructurales y posibilite una vida digna para todos los habitantes de este país.

Análogamente, se presenta la investigación "*Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado Colombia*" planteada por Moreno y Díaz (2015) presentó una revisión teórica sobre la atención a víctimas del conflicto armado, por lo que el objetivo planteado por los autores de esta investigación fue "situar las principales consideraciones sobre los procesos de acompañamiento psicosocial a la población víctima de la violencia por el conflicto armado en la historia reciente de Colombia" (Moreno y Díaz, 2015, p.195). Inicialmente, la revisión realizada por los autores giró en torno al tema de los programas del gobierno para la atención a víctimas del conflicto armado, en especial a lo concerniente a la atención psicosocial donde según los autores se esperó una orientación para disminuir el sufrimiento a causa del suceso violento.

El siguiente artículo revisado, desde Moreno y Díaz (2015) fue sobre las investigaciones realizadas igualmente sobre el conflicto armado colombiano, en

este punto, los autores expusieron que los principales hallazgos de estas investigaciones se basaron en la necesidad de que los interventores tomen conciencia sobre los efectos que generarán en la población con su forma de orientar, por otro lado, en un tercer apartado los autores manifestaron la principal recomendación para los orientadores en la atención de víctimas, siendo principalmente, el hecho de que se consideró relevante que los programas de orientación no se basen en el problema en general sino que se ocupen de asuntos particulares que puedan estar obstruyendo el desarrollo de otras dimensiones.

Es así como los autores determinaron que los profesionales que ejecutan las investigaciones e intervenciones deberían realizar un trabajo minucioso al momento de planear actividades de orientación, donde se tenga en cuenta la población, el contexto y los hechos victimizantes de cada sujeto, aun así se hizo evidente para los autores que la perspectiva más conveniente para abordar ese tipo de intervenciones es “promover las capacidades de los sujetos y potenciar sus recursos para enfrentar las situaciones” (Moreno y Díaz, 2015, p.197), es decir darle mayor importancia a las cualidades del sujeto y contexto, más que al hecho de afectación, de esta manera, los autores concluyeron que tanto en la labor investigativa como en la intervención se hace necesario el establecimiento de actividades dirigidas a potencializar y dignificar las actitudes y aptitudes de los sujetos victimizados para la construcción de recursos resilientes.

Simultáneamente en esta investigación se abordó a las víctimas desde las instituciones educativas, razón por la cual se generó la revisión del artículo investigativo “*El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones*” del autor Márquez (2013) tuvo como propósito mostrar la importancia de la educación para la reconstrucción de los componentes sociales y psicológicos dentro de una población afectada por el conflicto armado en Colombia. Dado que Márquez (2013), partió del supuesto de que el acceso a la educación les ofrece en primera instancia a los estudiantes jóvenes la protección física, psicológica y cognitiva necesaria para la reconstrucción y recuperación de

una vida digna con condiciones favorables para los individuos afectados por el conflicto armado.

Teniendo en cuenta que la modalidad impresa en el artículo en cuestión fue teórica, los resultados más importantes de este, radicaron en la comprensión de que la educación se enmarca como la estrategia para evitar recaer en la situación de conflicto. Por otro lado, Márquez (2013) aclaró la existencia de dos grupos de estrategias ante el ejercicio de reparación a las víctimas de conflicto armado; las estrategias a corto plazo y estrategias a largo plazo, siendo las últimas las más importantes ya que, logran abarcar los aspectos concernientes al acceso y mejoras en la salud y en la educación, al contrario de las estrategias corto plazo, que si bien, Márquez (2013) señaló la estabilidad económica y política como factores importantes para lograr la paz y seguridad ante el posconflicto, estas no dejan de ser intervenciones inmediatas en las cuales se invierte la mayor energía y recursos dejando a un lado el desarrollo social, por lo que las mejoras en salud y la educación deben ser parte integral de cada sociedad afectada por el conflicto con el fin de lograr mayores capacidades de construcción y recuperación.

Siguiendo esta línea de abordaje documental, el artículo investigativo *“Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz”* del autor Pérez (2014), expuso que la educación es el medio para la contribución al desarrollo humano y social de un país, este artículo estuvo centrado en la situación de conflicto entre los diferentes grupos armados del país por lo que manifestó que la necesidad de una educación para las emergencias y crisis humanitarias, así entonces, la educación de emergencia pretende la creación de tareas de protección y desarrollo en las comunidades afectadas por el conflicto armado en Colombia, donde se brinde educación referente a los derechos humanos haciendo efectiva la dotación de recursos políticos, jurídicos, económicos, administrativos y humanos al colectivo social.

De este modo el fin del presente documento fue dar a conocer al lector la necesidad de una educación que no se base en la entrega de conocimientos para

la formación académica e intelectual de la población joven, sino en la formación y fortalecimiento de las comunidades afectadas por la violencia en Colombia frente a sus derechos, a sus responsabilidades y la exigencia de proyectos para la construcción de la memoria y la paz desde la educación. Pérez (2014) realizó una revisión académica frente a los temas concernientes a la educación en relación con el conflicto armado en Colombia y a partir de este recorrido teórico con lo cual logró establecer la necesidad de formar para el reconocimiento de los derechos humanos desde el énfasis en la vida humana y en la dignidad como principios formadores de una cultura de no violencia, una formación para el desarrollo rural y sus diferentes necesidades.

Respecto a las necesidades de intervención gubernamental en relación con el sector educativo, el informe *“El verdadero fin del conflicto armado: jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia”* de la autora González (2016) evidenció que las dificultades dentro de los escenarios educativos rurales y la influencia del conflicto armado en la cotidianidad juvenil en estas zonas interfiere en el desarrollo esperado de los jóvenes, por lo que el objetivo del informe constó de analizar la relación entre la educación rural y el conflicto armado, resaltando la educación como contribuyente en la construcción de paz. Trazado este objetivo, se llevaron a cabo entrevistas con miembros del Consejo Noruego para Refugiados en Noruega y Colombia, las ONG especializadas en infancia y juventud y educación, entrevistas a personajes de la Secretaría de Educación de Santander y Nariño y además de la revisión de documentos concernientes a la terminación del conflicto y el posterior tratamiento de los estragos dejados por la violencia armada.

Finalmente, con la recolección de datos suficientes González (2016) estableció la necesidad de que a nivel gubernamental se proporcionen estrategias de intervención a las zonas rurales mayormente afectadas por el conflicto armado colombiano, por lo que la educación se postula como una responsabilidad institucional frente a una a una praxis que promueva oportunidades económicas y

sociales para niños y jóvenes, la mayor de las apreciaciones realizadas por la autora es hacia los objetivos del Ministerio de Educación para con las zonas que cuentan con alta población víctima del conflicto en estado de escolarización “para transformar las condiciones de vulnerabilidad, hay que generar oportunidades educativas reales para los desvinculados, desmovilizados, víctimas, y los demás jóvenes en estas regiones” (González, 2016, p.17), en otras palabras, la autora pretendió incitar al Gobierno Nacional a que haga apertura a una educación incluyente, en donde las oportunidades brindadas serán mucho mejores que las brindadas por los grupos armados.

Ahora pues, con mayor incidencia de la participación educativa en los procesos de posconflicto, “*La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos*” expuesto por Osorio (2016) identificó que la intervención de las instituciones educativas en el posconflicto marcan un punto crucial en la construcción de una paz duradera. Estableciendo así, el objetivo de trabajar desde la pedagogía de la memoria con el fin de lograr la reparación simbólica. Es por esto que, desde el enfoque cualitativo los métodos implementados fueron el estudio de caso, encuestas, entrevistas semiestructuradas a estudiantes, directivas y docentes y una guía de observación que les permitió reconocer su contexto.

Los resultados obtenidos demostraron que el 71% de las familias de los estudiantes padeció los efectos del conflicto armado colombiano, concluyendo que el servicio educativo tiene la responsabilidad de formar a los niños y jóvenes desde la ciudadanía, la memoria, la democracia, el reconocimiento de los derechos humanos y la promoción del crecimiento individual y colectivo.

Por otro lado, el artículo “*Educación, conflicto y posconflicto en Colombia*”, escrito por Moreno (2017) partió de la ley 1732 la cual gira entorno a la exigencia de implementar en el currículo de las instituciones la materia de cátedra para la paz con la cual se busca “contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre la

cultura de paz, educación para la paz y desarrollo sostenible” Gestor Normativa Función Pública (citado por Moreno, 2017), por lo cual en este artículo el autor buscó reflexionar sobre el quehacer de la educación desde su forma más particular, es decir, desde la docencia para aportar a las acciones del posconflicto; entendiendo por posconflicto un periodo que adquiere la premisa de brindar herramientas para discernir y contribuir en todos los cambios que requiere la era después de la violencia armada, para lo anterior el autor hizo la investigación en dos partes, la primera se estructuró por una recolección, sistematización y análisis de documentos referentes a la historia del conflicto y del posconflicto, por su parte la segunda parte de esta investigación fue la construcción de una teoría a partir del enfoque hermenéutico, es decir, desde un enfoque analítico.

Es así como la autora expresó como resultado el hecho de que el docente en el posconflicto necesita asumir un rol en el que concientice a sus educandos sobre las causas y consecuencias de toda la historia conflictiva, política y social del país, con la competencia para hacer a sus estudiantes parte de la escritura de la nueva historia sin dejar de lado la causa del momento actual, concluyendo así, que la para la construcción de una cultura de paz no se necesitan leyes sino del compromiso de la comunidad educativa para entender el conflicto armado y sus causas.

Simultáneamente, al abordar el artículo “*El papel de la educación en el posconflicto*” descrito por Pérez (2017), se evidenció que este se desenvuelve alrededor de la premisa del reto que representa para el sector educativo el manejo del posconflicto, este objetivo se plantea dado que Pérez (2017) manifestó que cuando terminó el conflicto se inició el restablecimiento de la paz, estado que puede ser opacado por los remanentes individuales, tales como excombatientes que se convierten en delincuentes comunes o políticas que se transforman en beneficios excesivos para la población menos necesitaba; por otro lado, el autor expresó la clara relevancia que tiene la educación en el posconflicto en la medida en que se considera esta como una de las fuente primaria de formación, es así

como por medio de una revisión documental Pérez (2017) encontró como principal resultado la importancia de implementar un aprendizaje en el que los alumnos sean instruidos en el procesamiento de emociones lo cual conlleva a la generación de distintas habilidades personales y sociales.

El autor expresó que lo anterior es relevante debido a que, así se fortalece la formación de individuos moralmente activos, con capacidad de tomar decisiones beneficiosas además del fomento de sujetos emocional y socialmente preparados para generar soluciones convenientes tanto en micro conflictos como en macro conflictos.

Llegando a este punto, el artículo "*La educación como parte del proceso de reparación de derechos de las víctimas*", trató de vislumbrar los retos del sector educativo ante su accionar en el restablecimiento de los derechos civiles de los estudiantes víctimas del conflicto armado, esta investigación fue realizada por los autores Ribeiro y Gómez (2014) con el objetivo de "conocer qué ha pasado con el derecho a la educación de las personas víctimas que han llegado a Bogotá" (p, 60). Por lo anterior, se postula la educación como fuente de redes de apoyo para los niños, adolescentes y jóvenes que se consideran víctimas de desplazamiento forzado a raíz del conflicto armado colombiano, además, se manifiesta lo imprescindible de que los afectados accedan a una educación que cumpla con sus necesidades.

A fin de responder a su objetivo principal, los autores realizaron el recorrido conceptual frente al tema en cuestión, así como la aplicación de encuestas a 187 niños y adolescentes víctimas del conflicto armado pertenecientes a diferentes centros educativos de la ciudad, con el fin de medir su percepción ante el quehacer de las instituciones educativas. Como resultados principales se encontró que alrededor de la atención a la población víctima del conflicto armado, desde el sector educativo se hallan ciertas falencias; según Ribeiro y Gómez (2014), se incumple con el derecho fundamental de acceso a la educación de calidad, en cuanto a las zonas físicas de los centros educativos, dificultad en el traslado diario al centro educativo y las limitaciones económicas que interfieren en su desarrollo

educativo, así como falencias de adaptabilidad a la institución educativa, ya que, en pocas ocasiones se tienen en cuenta las características propias de la población víctima a la hora de impartir su currículo académico.

En conclusión, la escuela se planteó como un espacio que favorece el establecimiento de relaciones interpersonales mediadoras en la construcción de la personalidad, sin embargo, si la asistencia a dicho espacio se ve afectada, conduce a la ruptura de redes sociales, cambio de roles y efectos negativos en el manejo emocional de los niños, niñas y adolescentes.

Inicialmente, Reyes y Reidl (2013) en su investigación denominada “*Miedo afrontamiento en adolescentes mexicanos*”, refirieron que, “el miedo sirve como una señal de alarma cuya función es la de avisar al organismo de algún peligro”. Sassaroli y Lorenzo (como se citó en Reyes y Reidl, 2013), con lo anterior argumentaron que las reacciones ante situaciones problema son derivadas de un mecanismo de defensa que prepara al sujeto para responder a dichas circunstancias. De esta manera, sus objetivos principales fueron “conocer cuáles son los miedos de adolescentes de 13 a 15 años, saber si existen diferencias en su intensidad por sexo y conocer las estrategias de afrontamiento que utilizan” (Reyes y Reidl, 2013, p.285).

La muestra investigativa estuvo conformada por 320 adolescentes, a quienes se les aplicaron dos instrumentos de recogida de datos, el primero de estos giró en torno a la medición de la intensidad del miedo y el segundo frente a la capacidad para enfrentar las situaciones de temor. Como resultados, los autores pudieron resaltar el hecho de que las acciones evitativa/distracción resultaron ser las más utilizadas como estrategia de afrontamiento, posteriormente se encontraron las estrategias de búsqueda de apoyo y afrontamiento directo al problema.

Por otro lado, los autores encontraron diferencias respecto al género, Reyes y Reidl (2013) expusieron que en las mujeres se haya marcadamente la

estrategia de evitación, manifestada en acciones como “alejarse, escapar, escuchar música, ver televisión, etc. En las de búsqueda de apoyo, en primer lugar se dirigen a los amigos, y en segundo lugar, a los profesores y finalmente a los padres. Y en cuanto a las estrategias de directo al problema, se encontraron en primer lugar: se cuidaría de no ir lugares peligrosas, avisar a la policía, estudiar más”. Finalmente, los autores expresaron que las estrategias además de estar moldeadas a la vivencia del individuo, deberá tener en cuenta el hecho de que los adolescentes encuestados dan cuenta de que para estos el mejor método para hacer frente a la situación de adversidad es la huida.

Al mismo tiempo, en relación con investigaciones a nivel nacional sobre el tema de la resiliencia, se describe el proyecto de investigación “Factores de resiliencia en jóvenes víctimas de desplazamiento forzado por conflicto armado en el distrito de Buenaventura” de la autora Bonilla (2013), quien trazó el objetivo de analizar qué factores individuales, familiares y comunitarios desarrollan jóvenes víctimas de desplazamiento forzado por conflicto armado del distrito de Buenaventura para afrontar las consecuencias que produce este fenómeno. Buscando dar respuesta a lo anterior, la dirección metodológica partió del enfoque cualitativo con la aplicación del instrumento de entrevista semiestructurada a tres jóvenes entre 20 y 23 años del distrito.

A manera de conclusión, la autora expone los factores de riesgo y factores protectores a nivel familiar, individual y comunitario, encontrando que la participación en procesos sociales y el vínculo al sector educativo fortalece la construcción de factores resilientes ante situaciones adversas, sin embargo, se halló que la discriminación por parte de algunos sectores sociales ante las víctimas del conflicto armado y el incumplimiento del estado frente a políticas de atención a hechos como el desplazamiento forzado incurre en factores de riesgo que tienden a acrecentar la vulnerabilidad de los jóvenes víctimas de conflicto armado en Colombia.

Ahora pues, frente a los aportes sobre el término resiliencia, se trae a colación el artículo efectuado por Southwick, Bonanno, Masten, Panter & Yehuda, (2014), "*Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives*", el cual tuvo el objetivo de abordar el término resiliencia desde la mirada de varias perspectivas, a fin de exponer sus implicaciones ante la exposición a los sucesos traumáticos. Este trabajo investigativo fue construido a partir del abordaje interdisciplinario frente al tema de resiliencia, llevado a cabo durante la sesión plenaria de apertura de la 29ª Sociedad Internacional Anual de Estrés Traumático, en Filadelfia, Pennsylvania, en noviembre de 2013.

Inicialmente, Southwick (2014) manifestó que desde la Asociación Americana de Psicología, la resiliencia se conoce como "el proceso de adaptación bien ante la adversidad" (p.2). Por otro lado, se refirió a la resiliencia como un término de mayor complejidad, el cual se halla permeado por condiciones espaciales y temporales, es decir, por la socialización establecida en la cultura donde se encuentre.

De igual modo, Bonano (2014), expuso que la resiliencia ha de manifestarse en las personas como "una trayectoria estable de funcionamiento saludable después de un evento altamente adverso" (p.2), este autor expresa que los eventos traumáticos generan respuestas en las personas y que poseer una capacidad resiliente es una de esas respuestas, la cual permite hacer frente a los acontecimientos adversos. Otro aporte relevante es el brindado por la autora Yehuda (2014), quien se interesó por dar a conocer la posibilidad de poseer características resilientes en un caso de TEPT (Trastorno de Estrés Post-Traumático), a este respecto, al atravesar un evento traumático de gran impacto podrán llamarse resilientes en la medida en que avances en su trayectoria de vida de manera eficaz con un elevado esfuerzo por superar el hecho que ocasionó en trauma, por otro lado la autora expone que lo ideal es que la capacidad resiliente de los individuos se forme antes del suceso traumático, a fin de que su

enfrentamiento sea más efectivo, este hecho se trata de ser conscientes sobre la posibilidad de ocurrencia de hechos perniciosos.

Otra de las consideraciones a tener en cuenta, es el aporte realizado por Masten (2014), donde postula que “la resiliencia se refiere a la capacidad de un sistema dinámico para adaptarse con éxito a las perturbaciones que amenazan la viabilidad, la función, o el desarrollo de ese sistema” (p.4). Es decir, comprende el afrontamiento eficaz de las dificultades diarias. El siguiente aporte fue hecho por la autora Panter-Brick (2014), quien asume que las investigaciones frente al término resiliencia se encuentran algunas veces rodeados por lo que ella llama tres pecados mortales, principalmente expresa que las investigaciones alrededor de la resiliencia poseen un carácter confuso, dado que se quiere realizar su estudio bajo situaciones ajenas a las propias, su búsqueda se ejecuta sin mayor guía hacia la práctica y no se tienen vastos conocimientos conceptuales frente al término.

En conclusión, los autores reconocen que el concepto de resiliencia abarca las capacidades que los individuos construyen a través del tiempo, para hacer frente a las situaciones problemáticas que conllevan consecuencias negativas para su trayectoria por el mundo. Por otro lado, se exponen las dificultades alrededor de las investigaciones sobre la resiliencia, ya que, no se tiene mayor profundidad en las consideraciones conceptuales y contextuales a la hora de indagar los procesos resilientes, lo cual, demanda poseer mayor integración de la realidad contextual en el cual se realiza la investigación, esto con el fin de comprender que la resiliencia se basa en una construcción social donde los individuos logran capacidades de afrontamiento para los diferentes sucesos adversos.

Consecutivamente, frente a la participación del sector educativo, el artículo teórico “*La resiliencia en la educación, la escuela y la vida*” de los autores Noriega, Angulo y Angulo. (2015) expuso que el concepto de resiliencia ha adquirido mayor protagonismo en disciplinas como la psicología y la pedagogía en función de ampliar su abordaje conceptual, por ello, el objetivo de su investigación se trató de

evidenciar el vínculo entre el concepto de resiliencia y las prácticas educativas, así como los distintos mediadores en la construcción de capacidades resilientes. Cabe resaltar que el direccionamiento metodológico de esta investigación se realizó desde un abordaje teórico-documental para el análisis de las dinámicas familiares y escolares que facilitan la construcción de capacidades de afrontamiento para la vida.

En síntesis Noriega et al. (2015), encontraron que los aspectos positivos como la pertenencia a una red de apoyo y relaciones familiares saludables en conjunto con el enfrentamiento efectivo de las diferentes situaciones problema privilegian las respuestas resilientes ante la adversidad, de modo que, la construcción de la resiliencia dependerá de los recursos sociales y personales con lo que se cuente, por tanto, el papel de la educación cobra importancia al poseer un aspecto de formación tanto de cualidades como capacidades personales encaminadas al progreso.

Seguidamente, Ortunio, Magaly y Guevara (2016), en el artículo académico "*Aproximación teórica al constructo de resiliencia*" intentaron consolidar este concepto comprendiéndolo como un factor en constante investigación dada su relación con el bienestar de los individuos. El presente artículo investigativo tuvo como objetivo responder desde una aproximación conceptual la manera en que la resiliencia cumple un papel significativo en la construcción de habilidades para el efectivo afrontamiento de situaciones de conflicto, de este modo Ortunio, Magaly y Guevara (2016) exponen que, el sector educativo ha de ser partícipe activo en la promoción de la resiliencia, a fin de construir sujetos con capacidades de afrontamiento efectivo antes situaciones sociales que se tornan problemáticas.

Por otro lado, los autores trajeron a colación los aportes ante el constructo de resiliencia desde diferentes autores a fin de realizar un consenso entre las variadas conceptualizaciones, de modo que, establecieron como factor común el hecho de que las capacidades resilientes son necesarias para el desarrollo

positivos de los individuos, las cuales deben ser fomentadas desde la etapa infantil mediante un adecuado establecimiento de relaciones interpersonales. Finalmente Ortunio, Magaly y Guevara (2016) concluyeron que el concepto de resiliencia, puede definirse como un proceso de afrontamiento evidenciado en conductas infantiles frente a situaciones estresantes, sin embargo resaltan que “las investigaciones frente a esta se han visto limitadas a la población joven sin tener en cuenta a la población adulta en dicho proceso” (p.101). De este modo la resiliencia se constituye en una característica relacionada con la salud en general al poseer factores de adaptabilidad y afrontamiento asertivo que debería ser analizada desde las diferentes etapas del desarrollo humano.

De igual modo, fue importante conocer este mismo factor en la adolescencia por lo que se encontró el artículo “*Resiliencia en adolescentes expuestos a condiciones vitales de riesgo*”, de los autores Corchado, Días y Martínez (2017). Este tuvo el objetivo de comparar aquellos adolescentes poseedores de una capacidad resiliente frente a quienes no, este fin se expone bajo las premisas de que la población adolescente suele ser un grupo con mayores capacidades resilientes y que la intervención socioeducativa contiene un efecto positivo en la construcción de factores resilientes. Este estudio se realizó con una muestra de 507 estudiantes divididos en dos grupo, uno de investigación, donde se contó con la participación de jóvenes que pertenecían a centros judiciales, así como de protección y atención por consumos de drogas ilícitas y el siguiente grupo, comparativo, contando con la participación de jóvenes en estado de escolarización y formación.

En la ejecución del trabajo investigativo Corchado et al, (2017) emplearon un cuestionario, así como la aplicación de la Resilience Scale [RS] de Wagnild y Young, la cual contenía 25 ítems de evaluación, sin embargo, esta fue aplicada con 15 ítems considerados pertinentes en la evaluación de las características resilientes a nivel individual. A partir de lo anterior, se expone como resultado que la muestra con los más altos factores resilientes, según Corchado et al, (2017) son

los jóvenes infractores y quienes se han encontrado en situaciones adversas, las cuales han logrado trascender ya que, dicha población se halla constantemente inmersa en proyectos socioeducativos que le ofrecen alternativas de solución y adecuada intervención ante sus necesidades prioritarias.

Simultáneamente, el artículo *“Family resilience factors in conflict región”*, escrito por Mawapury (2017) es un artículo investigativo que giró alrededor del conflicto político y armado vivenciado entre los años de 1953 a 1998 en Indonesia, específicamente en la localidad de Aceh, inicialmente, el objetivo de esta investigación fue “identificar el determinante de la resistencia familiar en Aceh que han estado expuestos por conflictos durante décadas” (Mawapury, 2017, p.121) la realización de esta investigación tuvo lugar dado que, según el autor en una previa revisión biográfica, dio cuenta de que los individuos que de una u otra forma hacían parte de los conflicto políticos y armados de esta región mostraban impedimentos para descubrir aspectos paralelos a la circunstancia contraproducente en los que pudiera realizar avances significativos.

Pese a que los sujetos expuestos a estas situaciones conflictivas mostraron dificultad para elaborar aspectos positivos del hecho, el autor expone que los residentes de esta localidad muestran como principal red de apoyo el apoyo brindado por personas de su entorno, en especial, la brindada por pertenecientes a su familia extensa para resolver este tipo de eventos, “La resiliencia familiar se asocia con la capacidad individual o familiar de usar sus potenciales para enfrentar el desafío de la vida, incluida la capacidad de restaurar las funciones familiares como antes para enfrentar el desafío de la crisis” (Mawapury, 2017, p. 120), para lograr sustentar esta hipótesis, el autor realizó desde el enfoque cualitativo un estudio de casos a familias que estuvieron entre 1998 y 2005 época en que se vivenció la violencia más marcada en Aceh.

De ahí que los principales resultados encontrados por Mawapury (2017) fueron que, desde la instancia familiar las habilidades esenciales impulsadas son, primeramente, desde la instancia emocional, al manejar situaciones semejantes,

se torna confortable expresar sentimientos, seguidamente, desde la perspectiva espiritual, ya que, al tener una familia extensa consideró que el acercamiento espiritual concerniente a su religión sería superior, por último, el autor encontró que el tener un apoyo familiar extenso desencadenó en los participantes una disminución significativa de las necesidades provocadas por la crisis. Es así como el autor concluyó con que el vínculo familiar supuso ser de total relevancia para el mejoramiento de las habilidades sociales y emocionales, de los participantes que fueron víctimas del conflicto armado y político en Aceh, no obstante, este mismo hizo hincapié en la necesidad de proporcionar desde entes gubernamentales una mejor asistencia a las víctimas en cuestiones de salud e infraestructura.

Por último, la investigación designada como “*La resiliencia, una mirada hacia las víctimas del conflicto armado colombiano*”, realizada por Acosta (2018), Buscó indagar una variedad de investigaciones alrededor del concepto de resiliencia, a fin de identificar aspectos relacionados al tipo de población a la que se dirigen las investigaciones y los resultados obtenidos, además, la autora hace referencia a que los aspectos relacionados con las dinámicas del conflicto armado colombiano, han resultado en consecuencias negativas para la población colombiana, es por lo anterior, que este estudio se encontró centrado en vislumbrar la manera en que aquellos individuos lograron trascender las situaciones de violencia y conflicto armado, así como la necesidad de una adecuada intervención y atención a su situación.

Hay que mencionar además, que mediante una aproximación teórica, Acosta (2018) expuso el concepto de conflicto armado desde la Cruz Roja Internacional, el Centro de Memoria Histórica, la situación de víctima desde las leyes 387 de 1997, Ley 418 de 1997, Ley 975 de 2005 (ley de Justicia y Paz) y Ley 1448 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras), finalmente el término resiliencia comprendido desde autores como Grotberg, Blanco y Castro, Albarracín y Contreras, entre otros.

Finalmente, se expuso la resiliencia como un proceso que si bien se comprende desde la individualidad merece reconocerse en él un componente social importante, ya que sugiere la necesidad de restablecer el equilibrio emocional y psicológico del individuo mediante la incorporación de factores internos y externos en una relación bidireccional. Llegando a este punto, la autora expresa que las investigaciones abordadas han dado cuenta de la capacidad efectiva de afrontamiento ante las situaciones adversas, lo que se traduce en niveles positivos de resiliencia, así mismo, Acota (2018) expone que ante las víctimas del conflicto armado, la sociedad debe asumir un papel de atención efectiva ante las necesidades de esta población donde se logre cumplir con el fortalecimiento social e individual.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las formas de disputa entre los contrincantes de un país es el conflicto armado, para ilustrar este concepto el comité Internacional de la Cruz Roja definió el conflicto armado no internacional como las hostilidades políticas y sociales entre las fuerzas armadas gubernamentales y los grupos armados no gubernamentales, dando cuenta de que estas dos fuerzas armadas difieren en que los grupos armados al margen de la ley tienen como principal arma de guerra en los conflictos armados actuales, los ataques indiscriminados hacia la integridad física, psicológica y sexual, tanto a la población civil como a los agentes sanitarios. (Organización de las Naciones Unidas, 2013. Párr. 1)

Ahora bien, en lo concerniente al conflicto armado en Colombia, esta constó de una disputa desplegada en distintas locaciones del país, la cual se caracterizó por contar con una multiplicidad de actores al margen de la ley, los cuales utilizaron métodos de combate tales como la ejecución de actos terroristas no solo contra las fuerzas militares gubernamentales, sino también en contra de la población civil.

La razón por la que el principal blanco de hostilidades es la población civil es que entre más grande sea la atrocidad cometida hacia los mismos, los beneficios recibidos serán más dinámicos a favor de los grupos ilegales, es decir, el Comité Internacional de la Cruz Roja, (2011) explica que más efectiva será la contestación por parte del estado ante los canjes entre el gobierno y el grupo armado al margen de ley, así como la atención internacional dirigida a dar lugar a la resolución del conflicto, a menos que el grupo armado haga parte de aquellos sin interés de dar por terminado el conflicto, sino que buscan obtener beneficios de los recursos económicos del territorio.

Actualmente en el país se cuenta con un tratado de paz válido desde el año 2016 con el principal grupo armado al margen de la ley; FARC-EP y Gobierno Nacional, en este se pactó principalmente el cese al fuego, la

erradicación del cultivo, producción y tráfico de drogas y el uso indiscriminado de la población civil en actos violentos y la reivindicación con las víctimas de los hechos violentos. Es así como se dio mayor énfasis a la atención y reparación a las víctimas del conflicto armado, en este ejercicio se inició la intervención asistencial de manera económica, física y psicosocial para la reparación integral, teniendo en cuenta que el objetivo de estas intervenciones es crear programas que impacten positivamente a la población afectada.

Con el objetivo descrito anteriormente, el Ministerio de Educación para el año 2014 legitimó la Ley 1732 denominada Cátedra de paz, para establecer que antes del 31 de diciembre de 2015 todas las Instituciones Educativas a nivel nacional deberían incluir en su currículo académico la asignatura Cátedra de paz, donde se educaría para el desarrollo pacífico de la comunidad, no obstante, es importante tener en cuenta que en algunas de las Instituciones Educativas del país se encuentran inscritos una cantidad considerable de niñas, niños y adolescentes que pueden considerarse víctimas del conflicto armado colombiano, motivo por el cual podrían tener cierto grado de afectación emocional entre otros, por lo que sería conveniente que estas instituciones mediante la asignatura en cuestión cumpliera con aspectos propios de la Ley 1448 de 2011, es decir, se podría buscar por medio de la socialización educativa, establecer métodos para resignificar las consecuencias negativas causadas a partir del conflicto armado en estos estudiantes.

Habiendo establecido que esta cátedra no cuenta con aspectos propios de la reparación a las víctimas, más que sin embargo se considera una asignatura que hace parte de la garantía de no repetición del conflicto por medio de la adquisición de aprendizajes para la buena convivencia ciudadana, durante esta investigación se pretende conocer la forma en que transversalmente esta asignatura promociona en las víctimas estudiantes del conflicto armado estrategias para la construcción de una identidad resiliente, es decir que se pretende conocer:

¿De qué manera la asignatura Gestores de Paz aplicada en la Institución Educativa Escipión Jaramillo del municipio de Caloto, fomenta narrativas resilientes en los estudiantes afectados por el conflicto armado colombiano?

4. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo investigativo buscó acercarse al papel que cumple el ámbito educativo frente a las consecuencias físicas, emocionales y sociales a partir del conflicto armado, es decir, cuál es la intervención aportada desde la educación para el posconflicto, dado que, los episodios por los hechos violentos han resultado en afectaciones para los adolescentes en estado de escolarización en los diferentes departamentos del país. De esta manera, esta investigación buscó conocer la posibilidad de que el programa académico Gestores de Paz de una institución educativa de Caloto Cauca fomente procesos resilientes en cuatro estudiantes de básica secundaria, registrados en el RUV como víctimas del conflicto armado colombiano.

Como se nombró anteriormente el Gobierno Nacional ha venido implementando programas de intervención en el ejercicio del posconflicto, abarcando los aspectos económico, social, de salud y educativo, donde los tres primeros se han centrado mayormente en la intervención para la reparación integral de las víctimas, sin embargo, a partir de la búsqueda documental frente a la participación del sector educativo se encontró que los programas ejecutados desde este se hallan bajo la guía de la Ley 1732 de 2014 o Cátedra de Paz, donde el enfoque se basa en la educación para la paz y la convivencia ciudadana, no obstante, no comprende un amplio plan de intervención reparatorio para las víctimas del conflicto armado en estado de escolarización.

Lo anteriormente dicho, conduce a indagar la posible incidencia de los programas educativos de exigencia por la Cátedra de Paz en el comportamiento de los adolescentes que han sido víctimas del conflicto armado, específicamente de la asignatura Gestores de Paz de una Institución Educativa de Caloto Cauca. En este punto se enmarca la importancia de la presente investigación, ya que, se pretende indagar la influencia de este programa académico en la construcción de narrativas resilientes en adolescentes víctimas del conflicto armado, a pesar de

que la presentación de las actividades dentro del programa o asignatura Gestores de Paz no tiene como enfoque principal la intervención psicoeducativa a los estudiantes víctimas, por lo que es importante visibilizar la labor de la Institución Educativa en la construcción de narrativas resilientes de los sujetos víctimas del conflicto colombiano.

Es por esto que, la importancia de esta investigación radicó en visibilizar los aportes realizados desde la educación al bienestar emocional a los adolescentes que hacen parte de esta institución educativa y que además fueron afectados por la violencia política y armada en Colombia, puesto que, son una población con diferentes problemáticas sociales, psicológicas y familiares debido a la experiencia del hecho victimizante, por lo que surge la necesidad de estudiar los recursos adoptados individual y colectivamente por ellos con el fin de enfrentar el factor desencadenante de malestar, de igual modo, se considera relevante conocer la perspectiva que estos mismos tienen sobre la restructuración de sus vidas frente a la experiencia dentro de la asignatura de Gestores de Paz, es decir, valorar la repercusión de las prácticas impartidas en esta sobre el individuo, así como la postura y actitud que el adolescente toma a partir de esto.

5. OBJETIVOS

5.2 OBJETIVO GENERAL

Identificar la forma en que la asignatura Gestores de Paz, implementada en la Institución Educativa Escipión Jaramillo, del municipio de Caloto, fomenta narrativas resilientes en los estudiantes afectados por el conflicto armado colombiano.

5.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar las autonarraciones de los estudiantes afectados por el conflicto armado como participantes de la cátedra.
- Indagar la conexión entre las autonarraciones expresadas por los estudiantes con los elementos de la resiliencia individual y comunitaria.

6. MARCO TEÓRICO

6.2 DISCUSIONES SOBRE LA RESILIENCIA

La Resiliencia es un término acuñado por diferentes autores como Boris Cyrulnik (2001), quien por medio del desarrollo de la historia de los patitos feos¹, expresó que la resiliencia es la “resistencia al sufrimiento” (Cyrulnik, 2001, p. 23.), es importante aclarar que la palabra resistencia proviene de las ciencias físicas y se entiende como soportar una carga, por lo que en términos de resiliencia se traduce en soportar el sufrimiento; clarificando que para Cyrulnik (2001) la resistencia al sufrimiento se efectúa cuando se tiene la capacidad de soportar las consecuencias del suceso desencadenante, además del fomento de estrategias para la resolución del conflicto, es por esto que durante las investigaciones realizadas se concordó con el hecho de que las personas resilientes son aquellas que aceptan lo sucedido y más que eso lo toman como un aliciente para construir un proyecto de vida transversal al ya existente hasta el suceso de sufrimiento y es que al utilizar este término no se debe confundir con un altercado de la cotidianidad.

Por el contrario, es esencial aclarar que el sufrimiento es desencadenado por el efecto traumático causado por dos componentes a los que Cyrulnik (2001) llamó los dos golpes, siendo el primero el hecho causante de dolor y el segundo la representación igualmente dolorosa que se le da al hecho sucedido, siendo este último golpe el que hace que la experiencia traumática desemboque en crecimiento o en deterioro, por lo que es fundamental que el individuo establezca conexiones sociales que le permitan ejecutar acciones de afrontamiento. A este respecto, expuso Cyrulnik (2001) que la evolución positiva, el restablecimiento de

¹ Cyrulnik, B. (2001) *Los Patitos feos: La resiliencia: una infancia feliz no determina la vida*. Barcelona, España. Editorial Gedisa S.A.

las capacidades de afrontamiento y como tal la resiliencia del sujeto debe procurar realizarse mediante el mantenimiento del entorno próximo y los mecanismos de acción ejecutados de manera individual y colectiva que garanticen la efectividad del combate contra los efectos nocivos del hecho traumático.

En otras palabras, el progreso del sujeto se basa principalmente en las cualidades que este desarrolle a partir del suceso desencadenante; lo que se traduce en los recursos que el individuo adjudique como propios, de hecho en otra investigación se planteó que las fuentes de resiliencia para los adolescentes son:

El ambiente facilitador, entendido como el acceso a la salud, educación, bienestar, apoyo emocional, reglas y límites familiares; la fuerza intrapsíquica referida a la autonomía, el control de impulsos, el sentirse querido y la empatía; finalmente, las habilidades interpersonales, como el manejo de las situaciones, la solución de problemas y la capacidad de planeamiento. Grotberg (como se citó en Maddaleno, 1996 p. 82)

6.2.1 Tipos de resiliencia. Habiendo comprendido que la resiliencia es la adquisición de facultades propias del soporte de hechos perniciosos por medio de los servicios sociales, las aptitudes personales y las relaciones interpersonales, es conveniente proseguir con la exposición de los seis tipos de resiliencia en los adolescentes expuestos por Maddaleno (1996), quien los tomó de los autores Wolin y Wolin, y desde su perspectiva explicó que estos son la introspección, la independencia, la capacidad de interacción, la capacidad de iniciativa, la creatividad y la ideología personal. (p, 83)

La introspección es “la capacidad de examinarse internamente, hacerse preguntas difíciles y darse respuestas honestas” Wolin y Wolin (Citados Maddaleno, 1996, p.83), a este respecto la autora expresó que esto es observado al momento en que el individuo logra realizar satisfactoriamente una auto-evaluación de su actuar frente al entorno; ahora pues, desde la adolescencia esta

característica se atribuye al acto de formar un conocimiento frente al factor precipitante, esto con el objetivo de que él adquiriera una posición frente al problema, así como que logre adaptarse a ella.

Es importante resaltar que, la resiliencia no solo depende de factores internos como el nombrado anteriormente, ya que análogamente los individuos pueden tener la capacidad de formarse como seres resilientes a partir de factores externos como la independencia, lo que para Wolin y Wolin (como se citó en Maddaleno, 1996) consistió en tomar distancia entre el sujeto y los eventos conflictivos, es aquí, cuando el adolescente decide no involucrarse en situaciones negativas tomando una actitud de huida. Se resalta que en este tipo de resiliencia en la adolescencia no se refiere al ser autónomo, sino al ser distante de las situaciones adversas. Por el contrario, el tercer tipo de resiliencia como factor externo adquiere el nombre de la capacidad de interacción donde Wolin y Wolin (Como se citó en Maddaleno, 1996) resaltaron que en el periodo de la adolescencia se concibe como la habilidad para congeniar con personas de similar o misma edad en distintos entornos, con el objetivo de establecer redes de apoyo, es aquí cuando se establecen relaciones que conducen a la exploración de distintas formas de afrontamiento a la cotidianidad.

Para Wolin y Wolin (como se citó en Maddaleno, 1996), la cuarta resiliencia fue la capacidad de iniciativa que en la adolescencia se traduce en la inserción a actividades extraescolares bajo su propia elección, responsabilidad y gusto, algunas de estos podrían ser, la realización de deportes, profundización en un área específica de estudio, trabajos voluntarios y en general cualquier hobbies que desee adquirir.

De modo similar, “La creatividad se señala como la quinta resiliencia, esta se relaciona con la capacidad de imponer orden, belleza y un propósito a las situaciones de dificultad o caos” Wolin y Wolin (como se citó en Maddaleno, 1996, p.85) es decir, que los adolescente con resiliencia creativa, son aquellos que

plasman los efectos de insatisfacción en habilidades creativas que causan un efecto vigorizador en el sujeto, teniendo en cuenta que aunque este podría ser parte de la capacidad de iniciativa, se toma como un tipo de resiliencia más enfocado a imprimir los sentimientos crudos de la circunstancia de displacer a imágenes tangibles.

Por último, se encuentra la ideología personal, donde el principal trabajo lo desempeña la socialización secundaria a través de los cuestionamientos propios, sobre los valores y juicios antes establecidos y aceptados de la sociedad en general.

De este modo, se puede establecer que la resiliencia es un proceso individual en el cual los sujetos deciden encontrar alternativas que le permitan adaptarse positivamente a circunstancias traumáticas por medio del desarrollo de objetos o pensamientos significativos. Sin embargo, actualmente se está considerando y anteponiendo una percepción de la resiliencia como una construcción social más que individual.

Otra teoría sobre la resiliencia, es la presentada por Grotberg (2006) quien tuvo una perspectiva tanto individual como comunitaria. Primeramente se desde un perspectiva individualista, asumiendo que la resiliencia es “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas inclusive, ser transformados por estas” (Grotberg, 2006, p.24), así pues, se entiende que la resiliencia es la idoneidad del individuo para aceptar un situación problemática y además convertirla en algo positivo. Es así como Grotberg (2006) tomó de los postulados de Erick Erickson los cimientos en los que se basa la construcción, crecimiento y desarrollo de esta resiliencia, explicando además que estos cimientos o factores parten de la edad evolutiva del individuo, es decir, que estos factores se fomentan a medida que el individuo se va desarrollando.

Inicialmente, la confianza se compone desde la niñez y adolescencia en la medida en que la formación de la resiliencia necesita del apoyo de un adulto, cabe destacar, que para Grotberg (2006) este adulto debe haber suscitado respeto y confianza en el menor para que este a su vez le permita tomar parte del control sobre la situación adversa. Seguidamente, se habla de la autonomía como aquel factor en el que “el niño comienza a entender que existen consecuencias para cada comportamiento, aprende acerca de lo que está bien y lo que está mal, experimenta la sensación de culpa cuando daña o decepciona a alguien” (Grotberg, 2006, p.25), así pues, se logra entender que la autonomía se genera desde la niñez, al momento en que el individuo toma sus propias decisiones, lo cual conlleva otro cimiento.

Lo anterior, conduce a que el factor de la iniciativa es fundamental en la construcción de la resiliencia dado que este fomenta o incentiva al individuo para incursionar en los factores nombrados anteriormente, Grotberg (2006) reveló que cuando los niños y jóvenes son dotados de determinación para tomar decisiones cotidianas, a su vez se proveen de la capacidad para relacionarse con los otros siendo conscientes de su comportamiento.

Como cuarto factor, Grotberg (2006) se refirió a la aplicación como la capacidad de ser propicio para realizar ágilmente tareas o actividades, para esto es necesario fomentar en los niños y adolescentes habilidades de dominio en actividades complejas o situaciones conflictivas, así pues, como quinto pilar y a modo de cumbre de los factores resilientes se encuentra la identidad, con respecto a este cimiento, se afirmó que “cuando se obtiene respuestas satisfactorias a la pregunta ¿quién soy? Estamos mostrando nuestras habilidades para controlar nuestro propio comportamiento, para comparar nuestras conductas con los estándares aceptados, para ser útiles y poder brindar apoyo a los demás” (Grotberg, 2006, p.30), cabe resaltar, la importancia de la actividad comunicativa entre el adulto y el adolescentes o niño para negociar los límites, responsabilidades y expectativas.

Como parte de la teoría expresada por Grotberg (2006) se resaltó aquella que habla sobre la resiliencia comunitaria, donde las principales adversidades colectivas que suelen presentarse en América Latina son: los desastres naturales y los desastres generados por la sociedad algunos de los desastres más comunes son “terremotos, inundaciones, ciclones, hambruna, guerras civiles, guerras de guerrilla y brutal represión” (Grotberg, 2006. p. 272). Es por esto que la autora remitió a ciertos factores colectivos que suelen fomentar la resiliencia desde el tejido social.

La primera de estas, fue *la autoestima colectiva* entendida como “el sentimiento de orgullo y satisfacción que sentimos con relación al lugar donde vivimos [...] la identificación con los valores de la sociedad y la satisfacción producto de las actividades culturales y recreativas” (Grotberg, 2006. p.274); haciendo referencia a la plena identificación y satisfacción identitaria con la cultura en la que se encuentra el individuo, el segundo factor para la resiliencia comunitaria expuesto por la autora fue *la identidad cultural* en la que explicó, se adhiere a la personalidad los valores y costumbres de la sociedad de la que se rodea, lo cual incluye hacer participación activa de las actividades que se general a partir de sus principios. Seguidamente, *el humor social* como tercer factor es en el que se evidencia “capacidad de un grupo de hallar lo cómico en medio de la tragedia al enfrentar los fenómenos que lo afectan como tal” (p. 277), es decir, la sociedad logra promover estrategias de aceptación y adaptación por medio de la articulación de elementos con significados positivos y agradables a la cultura a partir de la situación adversa.

Para continuar con la construcción de la resiliencia comunitaria la autora refirió que debe existir una contribución gubernamental a lo que llamó *adecuada gestión gubernamental u honestidad colectiva* en la que se espera transparencia a la hora de ejecutar acciones en pro a la comunidad afectada, como último factor, Grotberg (2006) expuso la espiritualidad lo cual, “no implica practicar una religión específica, sino que se relaciona con las condiciones de una sociedad que valora

las expresiones espirituales que trascienden las diferencias de la denominación en sí” (Grotberg, 2006, p.277), lo que se entiende, no como la práctica de una religión sino como la espiritualidad manejada por una sociedad.

Hay que mencionar además, que el sector educativo toma un papel relevante en esta perspectiva teórica; la educación se comprende en este punto como el vínculo entre padres y docentes para la mejora constante del bienestar de los niños y adolescentes. Para Grotberg (2006) la resiliencia debe ser educada, para ello expone que la promoción de esta debe darse desde los primeros años escolares, para lo cual postula tres factores que conducen a la construcción de la resiliencia, estos son definidos como “yo tengo, yo soy y yo puedo”. Estos tres factores se conjugaron de la siguiente manera “Los padres y maestros deberían brindar un ambiente estable (YO TENGO), que permita a los niños desarrollar sus fortalezas internas (YO SOY), su capacidad de resolver problemas y de entablar relaciones con los demás (YO PUEDO)” (Grotberg, 2006, p. 161).

Lo anterior quiere decir que, cada elemento que compone el factor educativo; padres, docentes, compañeros de estudio, poseen un rol destacado en el desarrollo de una vida física, psíquica y socialmente sana, por su parte el yo tengo constará de lo que reciba de su ambiente próximo, los cuidados y atenciones, así mismo, el yo soy, constó de aquellos recursos personales adquiridos a través del tiempo gracias a su socialización con los adultos que tenga como modelo, estos recursos le permitirán lograr el último factor; el yo puedo, en este, los niños y adolescentes gozarán de habilidades sociales permitiendo la efectiva resolución de dificultades y el establecimientos de capacidades de interacción social adecuadas.

Ahora bien, se expresa el trabajo de los entes educativos como el medio por el cual los niños y adolescentes adquieren el sentido de pertenencia a su comunidad inmediata, ofreciendo sentimientos de seguridad y estabilidad, a este respecto, la resiliencia se toma como el elemento que puede combatir

sensaciones de temor; dado que, brinda los recursos necesarios para hacer frente a las dificultades a las que se puedan ver enfrentados. Es por esto que se advierte la necesidad de que los niños y adolescentes cuenten con figuras de apoyo que conduzcan a su mejora académica, social e individual, contribuyendo a la promoción de habilidades interpersonales y de recursos personales para su crecimiento personal.

Posteriormente, se postula la resiliencia en la adolescencia; la edad adolescente se comprende como una etapa de cambios y retos, donde los adolescentes siguen teniendo la necesidad de acompañamiento y guía por parte de una figura afectiva y de apoyo, que fomente en ellos capacidades de resolución de problemas, de autoeficacia, de independencia personal y de autoconocimiento. De este modo Grotberg (2006) expresó que “Los adolescentes pueden aprender a ser resilientes en el ámbito escolar. Así serán capaces de enfrentar, superar, fortalecer e incluso adaptarse a partir de las experiencias adversas” (p.182). Es decir, el fomento de resiliencia estaría estrechamente relacionado con el fomento de capacidades personales y sociales, ya que, de este modo se alcanzaría el desarrollo de las capacidades personales que favorecen el enfrentamiento de las situaciones adversas.

Como se expresó anteriormente, la adolescencia está compuesta por retos, y uno de ellos es la constante búsqueda de la identidad, este proceso supone el ejercicio de responder quién se es el mundo y qué capacidades se tienen para ofrecerle al mundo. Esta búsqueda se halla permeada por las relaciones interpersonales con las que se cuentan en esta etapa; el vínculo afectivo con padres y maestros ofrecerán a los adolescentes la guía para dar respuesta a sus interrogantes. Para vislumbrar mejor esto, Grotberg (2006) manifiesto que el hecho de pertenecer a un tejido social estable y que proporcione redes de apoyo seguras, será pieza fundamental en la construcción de una identidad sana, por el contrario, mantenerse dentro de un contexto social donde no se cuente con los

vínculos sociales necesarios para el sano desarrollo, posibilita dificultades en la construcción de la identidad.

Para finalizar este apartado, se comprende entonces que promover la resiliencia desde el sector educativo se encuentra enlazado con las relaciones interpersonales que se forjen a través de los años escolares; la conexión con los participantes del proceso educativo proporciona habilidades para la vida alrededor de las capacidades personales, así mismo, la resiliencia descubierta desde el aula permitirá la evaluación de los sucesos adversos y por consiguiente su afrontamiento y superación, lo cual conducirá al desarrollo eficaz de las relaciones sociales y de la propia personalidad.

6.3 Construcción social

Para desglosar esta nueva perspectiva, es imprescindible iniciar con una explicación sobre lo que es el construccionismo y su implicación en la sociedad. Autores como Peter Berger y Thomas Luckmann desde la sociología exponen un análisis de lo que es la construcción de la realidad y del conocimiento en la vida cotidiana.

Para cumplimiento de su propósito, los autores precisaron en definir la realidad como “una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición y definir el conocimiento como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas” (p.11). Ello refiere que los objetos que son del conocimiento del hombre son reales sin importar si lo que este conoce es válido o no, por lo tanto, no es una prioridad teorizar científica o filosóficamente la realidad de los hombres, sino abordarla como construcción histórica advirtiendo que la sociedad en general participa de la construcción del conocimiento.

Abordando directamente la interpretación subjetiva de la realidad que los hombres elaboran, Berger y Luckmann (1967) expusieron un análisis sociológico

de la realidad desde el sentido común donde los sujetos toman conciencia de los objetos ya sea que se encuentren en el mundo exterior como en el mundo interior, de forma que “existir y aprehender de la realidad constituye mi actitud natural” (p. 37), es decir que la conducta de los individuos se forja a partir de la realidad captada extrínseca e intrínsecamente, teniendo en cuenta que:

Los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mi aquí es su allí. Mi ahora no se superpone del todo con el de ellos [...] a pesar de que vivo con ellos en un mundo que nos es común [...] hay una correspondencia continua entre sus significados y mis significados. (Berger y Luckmann, 1967, p. 39)

Lo que explicó por qué, aunque el mundo exterior es visualmente unánime para los individuos, el hombre tiene una construcción de la realidad diferente a la de sus semejantes, es necesario incorporar a esta perspectiva el hecho de que, aunque la concepción que el individuo haga de la realidad tiene una investidura de validez, sigue siendo una interpretación subjetiva de esta, así que para que estas apreciaciones adquieran objetividad es necesario el lenguaje utilizado cotidianamente en la interacción con el otro, es decir, esta adquiere un significado objetivo en la medida en que el individuo participa en un mundo intersubjetivo que comparte con otros, “el otro me aparece en un presente vivido que ambos compartimos [...] mi aquí y ahora y el suyo gravitan continuamente uno sobre el otro y el resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya” (Berger y Luckmann, 1967, p.44).

Lo que expusieron bajo la denominación de “situación cara a cara”, siendo este el momento en que el otro se hace inteligible, ya que se encuentra literalmente dentro del campo visual del individuo, como resultado de esta interacción el individuo hace una construcción de sí mismo basado en las tipificaciones que el otro hace de él. Lo anterior conduce a otra característica de la construcción de la realidad en la vida cotidiana nombrada “tipificaciones” las

cuales son descripciones recíprocas que regulan la interacción de los individuos, en este punto Berger y Luckmann (1967) postularon que, “la estructura social es la suma total de estas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción [...] la estructura social es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana” (p. 50). Así entonces, la vida cotidiana y el conocimiento son construidos a partir de una estructura social en la que los individuos se relacionan con el fin de objetivar la realidad y así mismo una construcción de lo que es el otro y él mismo.

En otro orden de ideas, desde la perspectiva psicológica, Tomás Ibáñez (2001), expuso que el conocimiento científico como el conocimiento general tienen en común:

El hecho de nacer en el seno de la interacción social y de construirse en el espacio de la intersubjetividad con base en las convenciones lingüísticas, a los presupuestos compartidos y a los diversos procedimientos para establecer un consenso que solo es posible gracias a la existencia de un mundo de significados comunes (p.107).

Sin embargo, este mismo autor desde el enfoque de la psicología social define esta disciplina como una corriente que pretende alcanzar un discurso científico acompañado de conocimientos válidos constituidos experimentalmente para realizar una atención psicológica acertada que beneficia a la comunidad en general. No obstante, a la vista del construccionismo lo anterior se enmarca en un equívoco ya que, convierte a la psicología en una disciplina autoritaria que es impermeable al trabajo interdisciplinar y que además para Ibáñez (2001) recae en dos ingenuidades básicas.

La primera de estas ingenuidades es creer que la realidad es un fenómeno independiente, es decir creer que la realidad está dada por sí misma y que esta valida los conocimientos que la componen. Es importante recordar que la realidad tal como se expuso en párrafos anteriores está compuesta por conocimientos que se construyen a su vez mediante el relato en la interacción. La segunda

característica de la psicología considerada como ingenuidad por este autor recae en el garantizar la realidad mediante el uso de métodos científicos que proporcionan un investidura de objetividad, esta es una ingenuidad dado que, aunque no se puede negar la implicación de los métodos científicos de evaluación y validez, no se debe desestimar lo imprescindible del conocimiento construido a través de las experiencias y reflexiones subjetivas de los sujetos, dicho de otro modo, la realidad se compone del proceso de las prácticas objetivación, la cual a su vez se constituye por los conocimientos científicos y empíricos.

6.3.1 El lenguaje y la narración como herramientas del construccionismo social. Se puede apreciar desde este punto de vista psicológico, la trascendencia que ha adquirido el lenguaje para la construcción de la realidad social, de modo que el fin último de la interacción mediante el lenguaje es el de adoptar una labor constructiva de conocimientos y significados válidos para los individuos que componen la colectividad.

En función de lo planteado, Jerome Bruner (1990) como uno de los máximos expositores de la teoría del aprendizaje expuso que el lenguaje como actos de significado corresponde a un medio de resolución a las diferencias evocadas respecto a los significados de la realidad, sin embargo para entender cuándo el lenguaje hace parte de la interacción humana en sociedad es necesario ir al principio, es decir, el momento en el que el individuo hace adquisición del lenguaje a lo que Bruner (1990) llamó “biología del significado”

La biología del significado se comprende de un sistema pre-lingüístico, a su vez este sistema se compone de una “caja de herramientas” culturales y cognitivas que activan la capacidad del niño para realizar paulatinamente acciones que signifiquen el lenguaje y que lo llevan finalmente a la comprensión del léxico y la gramática que constituyen posteriormente el sistema pro-lingüístico o el lenguaje propiamente dicho. Bruner (1990) manifestó que la “caja de herramienta” tiene 3 elementos para la adquisición del lenguaje, donde definió como primer

elemento el hecho de que el proceso para la adquisición del lenguaje se halla completamente permeado por la intervención que los adultos hagan en cumplimiento de su papel como facilitadores en el proceso de aprendizaje del niño.

El segundo componente fundamental determina que de manera innata los niños poseen algunas conductas con intenciones comunicativas como son; el llanto, la succión y la deglución, además, se establece que pasada cierta cantidad de tiempo en interacción con el cuidador y previo al establecimiento del lenguaje formal, los niños adquieren otras capacidades lingüísticas como lo son las de indicar, etiquetar, pedir y despistar, con las cuales logran comunicarse. Finalmente, Bruner (1990) evidenció más que una tercera evidencia, la conclusión de lo dicho anteriormente al expresar que, la construcción del lenguaje formal del individuo está estrechamente ligada a la interacción que éste tiene desde el nacimiento con sus cuidadores y demás personas que pertenecen a la realidad social.

Para reiterar la importancia de la interacción social en la construcción del lenguaje en el individuo, Bruner (1990) manifestó que:

Hay, por ejemplo, formas gestuales de pedir e indicar muy anteriores al habla léxico-gramatical que permite expresar dichas funciones. Y son estas intenciones pre-lingüísticas de pedir e indicar las que parecen guiar la búsqueda y el dominio de las expresiones lingüísticas adecuadas. (p.93)

En otras palabras, la obtención del lenguaje gramatical del niño se basa en la necesidad de conseguir una forma de comunicación similar y entendible en su entorno para expresar sus necesidades, lo que lleva a convertir el lenguaje gestual en lenguaje formal de acuerdo a sus intereses.

A partir de lo expuesto, cabría considerar que siendo el lenguaje un mecanismo trascendental para el construccionismo social, este último a su vez es

igual de importante para la adquisición del lenguaje, es decir, adquirir el lenguaje implica la constante interacción con el medio así como el funcionamiento cognitivo, para ejemplificar, una palabra formulada por un niño requirió preliminarmente que esta ingresara constantemente en el cerebro (input), posteriormente que esta palabra fuera almacenada cognitivamente y consecutivamente enunciada por el niño (output). Además, en lo concerniente a lo expuesto del lenguaje como herramienta para la construcción social se puede sintetizar en que la adquisición del lenguaje y la construcción social de la realidad se hallan en una relación bidireccional innegable.

Una vez establecido el lenguaje formal, el nuevo reto del individuo es utilizar esta nueva capacidad para generar e interpretar una narración a modo de interacción con otros individuos con el fin último de establecer el yo y poner en práctica las normas establecidas dentro de su cultura, a este respecto Gergen (1996) explico que “las autonarraciones como formas sociales [...] son recursos conversacionales, construcciones abiertas a la modificación continuada a medida que la interacción progresa” (p.165). Es decir, la narración como instrumento lingüístico cultural de interacción entre individuos cumple el propósito de crear, evolucionar o involucionar un conocimiento en común por medio del relato de las experiencias, es importante resaltar que para crear o modificar un conocimiento se requiere caracterizar detalladamente la experiencia en términos del contexto, antecedentes y consecuencias.

Otra singularidad de la narración es que, para Gergen (1996) un relato razonable es aquel en el que la descripción de los acontecimientos encamina a un objetivo, ya sea el de obtener o eludir una circunstancia o directamente esclarecer la razón del desenlace, en otras palabras, lo que se busca al relatar los detalles de un experiencia es construir un sustento para lo que es o será el punto de meta de la experiencia.

De ahí que, Gergen (1996) vinculara tres formas para realizar una narración, siendo la primera la narración de estabilidad, la cual expuso como aquella en la que el relato de los acontecimientos no se dirige ni desvía del punto meta, contraria a esta, la narración progresiva se manifiesta como una forma construcción de acontecimientos dirigidos a la meta, mientras que de forma antagónica se encuentra la narración regresiva, cuya descripción se construye en declive en relación a la meta

Es así como, se puede establecer que la narración siendo una forma de construcción lingüística, tiene como principal objetivo interpretar las distintas realidades de los individuos para finalmente estructurar un conocimiento en común ligado a los lineamientos de la cultura. Sin embargo, la narración más que servir como elemento cultural para unificar las realidades, es un elemento esencial en la representación de la identidad de los individuos o el “yo”, mediante el cual puede dar cuenta de sí mismo como sujeto relacional, particularmente desde el construccionismo se considera que la edificación de la identidad se encuentra vinculada a la proporción de relaciones sociales a las que el individuo se expone cotidianamente, en este sentido, la identidad pasa de ser considerada como un proceso de construcción individualizado a estar inmersa en una estructura de socialización constante capaz de proporcionar una interpretación coherente de sí.

En este punto, parece correcto preguntarse el papel que tiene la narración en la representación del yo, es por esto que Rosenwaid y Ochberg (como se citó en Gergen, 1996) expusieron que:

El modo en que los individuos cuentan sus historias, aquello que recalcan u omiten, su posición como protagonistas o víctimas, la relación que el relato establece entre el que cuenta y el público-, todo ello moldea lo que los individuos pueden declarar de sus propias vidas. Las historias personales no son meramente un modo de contar a alguien la propia vida;

son los medios a través de los cuales las identidades pueden ser moldeadas. (p.169)

Lo que quiere decir que, la estructura narrativa que se evidencia en los individuos es un factor relevante en el conocimiento de la identidad, la cual claramente se encuentra influenciada por la cultura en la que se halla el sujeto.

Se comprende entonces, que este aporte es trascendental para el entendimiento de la identidad de los individuos, por lo que, Gergen y Gergen (2011) lo transcribieron a la práctica psicológica al manifestar que, el lenguaje y la mente son la base para la construcción de los procesos cognitivos, a lo que nombraron psicología narrativa, que aunque se trata también de una construcción lingüística se enfoca en enlazar sucesos cronológicamente desde el pasado hasta la actualidad con el objetivo de conocer las características cognitivas y culturales del yo.

En un análisis de los aportes del construccionismo social hacia el ejercicio de la psicología, Gergen y Gergen (2011) realizaron contribuciones al ejercicio terapéutico iniciando por reiterar que los aportes del ejercicio narrativo dentro del quehacer psicológico proporcionan la facilidad de construir y reconstruir una historia identitaria que guíe la conducta individual, bajo la instrucción del terapeuta, quien en este punto tiene la función de orientar al consultante para que sustituya la narración problemática por una que conduzca a una solución de problemas que deje entrever el futuro bienestar del mismo.

Conociendo ya, que la narración posee una investidura social, Gergen y Gergen (2011) propusieron que la psicología se aleje un poco de los lineamientos imperantes del modelo médico, el cual bajo su postura tiene como requisito corroborar científicamente la información brindada por el consultante minimizando la importancia de la intervención de los factores socioculturales. Así entonces se plantea la acción de narrar como el medio que conduce a la objetivación de la realidad, que aunque se considera como un proceso subjetivo por encontrarse

inmerso en la interacción social, puede transformarse mediante la interpretación del terapeuta, quien se considera como un científico, frente al relato de la vida cotidiana del consultante en una narración científicamente objetiva.

Ahora bien, se puede pensar que la influencia de la cultura y la sociedad aunque es relevante no es definitiva, ya que, finalmente es el individuo quien decide la forma de realizar la autonarración, así entonces, es él quien decide cómo construye y reconstruye los componentes que harán o no parte de su relato. Sin embargo, evocando por segunda vez a Brunner (1990), con su escrito sobre la autobiografía del yo, se demuestra que el yo “como cualquier otro aspecto de la naturaleza humana, es tanto un guardián de la permanencia como un barómetro que responde al clima cultural local” (p.110), esta afirmación es acertada para el punto de este escrito dado que, sintetiza el funcionamiento del yo al formular que este es un fenómeno del sujeto que se establece de manera constante en relación a lo que demanda y a la vez concede la cultura en la que se encuentra inmerso, la cual puede no ser la misma a través del tiempo.

Con respecto al papel de la narración en la construcción del “yo”, Brunner concuerda con Gergen en la medida en que consideran a la cultura como quien suministra una amplia gama de opciones en relación a los recorridos que puede emprender un sujeto para la creación de su identidad, siendo la labor del “yo” reflexionar, elegir y hasta reevaluar la trayectoria que desea recorrer.(Brunner, 1990) No obstante este autor da cuenta de cuatro aspectos particulares respecto a la creación de una identidad o el “yo”

El primero de estos, Brunner (1990) lo nombró como “yo distribuido” y hace referencia al hecho de que los semejantes de los individuos tienen una representación mucho más sólida de lo que se cree en la construcción de la identidad, ya que, como parte de las narraciones del individuo existe un receptor quien puede tener la potestad de ser un agente activo, es decir, el individuo cuenta con la capacidad para delegar a otros sujetos de su entorno la concesión para

aportar elementos a la construcción de la narración y por consiguiente a la construcción de la identidad.

Lo que traslada directamente al segundo aspecto, que es más bien una obviedad del primero y es que el producto final de la narración es en últimas la elaboración de quien la cuenta y quien la escucha, lo que Brunner (1990) llamó transacción, comprendiendo entonces que la efectividad de la narración en la construcción de la identidad o del “yo” se encuentra adherido al nivel de intercambio comunicativo que puede acontecer entre dos o más individuos.

Posteriormente, el autor en cuestión sostiene que el “yo” no es una identidad estática ya que el argumento narrativo de los individuos fluctúa constantemente con motivo de su cotidianidad, es decir, sería errado afirmar que una vez establecida una identidad esta no va a tener cambios, ya que la narración de los individuos se va a seguir construyendo y va a variar regularmente en relación a los sujetos que hagan parte de su entorno y en relación a la cultura misma en la que se encuentre inmerso.

A modo de síntesis, el cuarto aspecto que puede relucir a través del escrito de Brunner (1990) es que la concepción de los sujetos como ser individual cognitiva y emocionalmente se puede considerar errada, dado que, como se vio por medio de este apartado el “yo” aunque es único y característico de cada individuo es formado y reevaluado a partir de las concepciones que el sujeto haga de las culturas en las que se encuentra abismado y además es construido a partir de las narraciones que éste con ayuda de su receptor constituyen.

De una manera general, la narración al servicio de la construcción del yo adquiere la función de hacer consciente al individuo de sus acciones y de las secuelas que tendrá a raíz de estas, así mismo la narración como herramienta de significación pretende establecer la influencia del otro y de la cultura en la medida en que el establecimiento o modificación de acciones posteriores y actitudes del

individuo dependen en gran medida de los aportes que el entorno haga respecto al yo actual.

6.4 Construccinismo social en la educación.

La educación es un medio para la formación y adquisición de conocimientos generales en el que la mente y la cultura son sus principales componentes, Bruner (1997) relacionó estos dos conceptos con la educación en términos de herramientas que operan como estructuradoras del conocimiento; el procesamiento de la información y como la información es codificada, almacenada y evocada posteriormente. De forma contraria, el culturalismo parte del hecho de que la educación hace parte de la cultura, sustentando esta afirmación bajo estas dos vertientes, la primera es la cultura macro la cual habló del “sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades y poder” (Bruner, 1997, p.30) mientras que el aspecto micro habla sobre cómo la cultura que opera dentro de un grupo moldea a sus integrantes, confirmando que la adquisición de conocimientos no puede depender en su totalidad del pensamiento individual, así como tampoco únicamente del carácter cultural.

El éxito de los procesos educativos depende de que la educación pueda dar la misma importancia a la cultura y a la mente, por lo cual Bruner (1997), planteó nueve postulados que guiaron a la educación hacia una perspectiva psico-cultural, sin embargo en lo que aquí concierne se hará hincapié en cinco de estos al ser considerados relevantes en la guía para una educación que tome en cuenta la incidencia de la mente y la cultura en su formación. El primero de estos postulados a abordar se trata del *constructivismo*, en este aspecto se habla de que la realidad atribuida al mundo es construida por las formas de pensar de una cultura, respecto a la educación, el constructivismo concibe que la formación de los individuos en etapa de escolarización depende de las herramientas para la construcción de la realidad que los orientadores académicos les proporcionen.

Al mismo tiempo, el postulado *interaccional*, hace referencia a que la realidad cultural es construida a través del intercambio de información entre dos o más participantes en una relación de aprendiz e instructor. Seguido de este, la posterior proposición consta de la *externalización*, esta gira en función de la producción de elementos que constituyen una comunidad, de modo similar, como lo expuso Gergen (2007), la constitución del mundo se refleja en el momento en que el individuo expresa a través de sus procesos cognitivos su existencia partícipe del mundo externo. Como penúltimo aspecto a tratar se halla la *identidad y autoestima* en términos de la construcción de la identidad personal dictada por la conformación cultural a la que se pertenezca, la construcción de estas se da en armonía en la medida que un individuo se crea capaz de llevar a cabo ciertas actividades, realizarlas y por último valorar la eficacia con la que se llevó a cabo el acto.

Para terminar, el supuesto *narrativo* nuevamente es protagonista en las teorías que sustentan la explicación de la realidad social, en este caso, la narración se fundamenta en la trascendencia de construir tales teorías y entenderlas de modo que pueda situar al individuo en tiempo y lugar. De forma paralela, Gergen (2007) infirió que, “Las prácticas educativas normalmente están ligadas a [...] un discurso compartido acerca de la naturaleza de los seres humanos, sus capacidades y relación con el mundo y los otros” (p.213). Lo anterior, esboza que al igual que Brunner, este autor denota la importancia de relacionar la mente y la cultura de forma que la práctica educativa se transforme en un proceso donde tanto los factores endógenos como los exógenos hagan parte del proceso de adquisición y formación de conocimientos.

A este respecto, el autor afirma que los factores exógenos hacen referencia a visibilizar el mundo exterior como la principal fuente de obtención de conocimientos; de ahí que, desde esta perspectiva los procesos educativos se encaminan a “la observación directa del estudiante o el enriquecimiento experimental de la experiencia: la recolección de muestras o especímenes, la

observación participante, los experimentos de laboratorio, las salidas de campo, etcétera” (Gergen, 2007, p.215), es decir, que desde este panorama se espera que la educación participante y experimental sea el principio para la formación académica, donde más que ser receptores de la información verbal y escrita dada por los educadores, sean los estudiantes quienes adquieran competencias.

Contrario a esta perspectiva, el autor expone la perspectiva endogénica donde se le da principal relevancia a las capacidades individuales e intrínsecas para el desarrollo de saberes de forma racional, así pues, Gergen (2007) expresó que desde esta perspectiva, el proceso educativo se basa en fomentar la capacidad de los estudiantes para analizar y argumentar concepciones informativas. De esta forma el autor insta dos formas de educación en las que la mente y la cultura son los principios de la formación.

6.5 Construccionismo social, resiliencia y prácticas educativas.

A través de este capítulo, se ha abordado inicialmente el constructo de resiliencia como un aspecto inherente al ser humano, traduciendo este concepto a la capacidad individual de resistencia al sufrimiento ante una situación determinada, situación que desde la vertiente construccionista conformaría la realidad de un individuo; la realidad como se expuso anteriormente desde las palabras de Berger y Luckman (1967) se concibió desde la acción misma de relación intersubjetiva entre los individuos, de manera que, cualquier cosa que el ser humano crea conocer de su mundo se ha construido socialmente, resaltando desde los postulados de Bruner (1990), que el medio más importante para que se dé tal relación y por consiguiente el conocimiento de la realidad, es el lenguaje, configurándose este último en actos que dan significado a la realidad a través de la interacción narrativa, de aquí que la narración se indague finalmente, como el mecanismo único que posibilita conocer, construir y dirigir la realidad de un individuo.

Llegados a este punto, este apartado constará de la cohesión entre el término resiliencia y la desde perspectiva constructorista en el ámbito educativo, es decir, constituye la mirada sociocultural de la resiliencia desde un punto integrador de la mente individual y la sociedad desde el ejercicio narrativo desde las prácticas pedagógicas.

6.6 Narrativas y resiliencia.

Iniciando este abordaje desde un punto de vista sociocultural, la resiliencia más que un constructo de resistir al daño, se plantea como el potencial de los seres humanos para construirse subjetivamente a partir del proceso de intercambio intersubjetivo efectuado en la socialización con otros, es decir en la medida que un individuo establece relaciones sociales, se dirige a acciones colectivas que construyen y transforman su rol en la sociedad. Es importante no abandonar el concepto de resiliencia como lo que es; aquella posibilidad que tienen los sujetos para comprender y transformar un hecho conflictivo o adverso, y por consiguiente que da cuenta de las herramientas que conducen a la superación de tal acontecimiento.

Expuesto lo anterior, una de estas herramientas propuestas por investigadores como Granados, Alvarado y Carmona (2016) es el distanciamiento, planteando que “Sufrimos [...] pero apenas podemos tomar un poco de distancia, apenas podemos convertirla en representación teatral, la desdicha se hace soportable” (p.4). Lo que quiere decir que la capacidad para personificar y ver el hecho desde diferentes perspectivas conduce a la re-significación del mismo, en este ejercicio el individuo posee el poder de transformar su realidad de dolor en una oportunidad de expansión de su identidad, es aquí cuando la autonarración toma protagonismo; la narración autobiográfica como acto de conciencia teje el sentido de la existencia humana en la medida que permite el reconocimiento de la identidad de los sujetos dentro de una realidad social, realidad que construye en términos de temporalidad y espacio en compañía de otros.

La resiliencia en este caso tiene como objetivo efectuar acciones sociales, comunitarias, familiares e individuales mediante las cuales se reconstruya a los sujetos desde su entorno social, para así modificar el hecho adverso por el cual atraviesa el ser humano, un ejemplo de esto es la narración resiliente expuesta por Granados et al. (2016), ya que, al ser el relato un acto en el que se interrelaciona con el otro, siendo el otro poseedor de su propia perspectiva se adquiere la oportunidad de significar de distintas formas el hecho adverso hasta construir una perspectiva que se ajuste a la identidad del ser y al entorno en el que se encuentre.

De este modo, a partir de la autonarración se le otorga un sentido a la propia existencia, de modo que el individuo logre modificar su accionar frente a las circunstancias conflictivas haciendo frente a las mismas desde el intercambio de historias de vida, lo cual finalmente permite la elaboración de una actitud resiliente desde la participación comunitaria, donde lo más es la pertenencia a un tejido social sólido.

6.7 Factores protectores en la promoción de la resiliencia en niños, niñas y adolescentes

Es bien sabido que, los niños, niñas y adolescentes tienen contextos de desarrollo en los que interaccionan cotidianamente y de los que toman aspectos que se vuelven inherentes a su cognición, conducta y emociones, así pues la resiliencia se deriva de la dinámica entre los contextos familiares, escolares y comunitarios en los que los que se construyen los factores protectores, entendiendo estos como aquellos componentes que se encargan de reducir la exposición al riesgo y que hacen efectivos ciertos estilos de afrontamiento en los menores.

Cabe destacar que todo factor protector que se pueda instaurar en los niños, niñas y adolescentes para el fomento de la resiliencia parte de la

perspectiva que este mismo le dé al momento de narrar estos acontecimientos en los principales contextos de desarrollo, a este respecto:

Desde una perspectiva constructivista, cuando las personas experimentan acontecimientos adversos y no pueden encontrarle un sentido, permanecen como algo extraño y ajeno a su vida y por ello perturban, sólo cuando logran encontrarle un significado pueden integrarlas a sus historias, a su narrativa. (Fiorentino, 2008, p.105)

Como se ha descrito en apartados anteriores el medio último para significar la realidad adversa o no, es el ejercicio de intercambio narrativo entre los sujetos, que permite construir una mejora de vida a través de las estructuras sociales, de este modo la autora expresa que no se puede atribuir al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes la resiliencia como un factor innato al nacimiento, sino como un proceso constitutivo de la constante interacción social.

Ahora bien, es importante mencionar que para Fiorentino (2008), los factores protectores generados en la relación con otros se componen de recursos personales, sociales y emocionales, principalmente desde el ámbito familiar, donde se considera como factor primordial el apoyo de al menos una persona significativa, mientras que desde el factor comunitario se promueve la resiliencia desde el involucramiento de pares de la comunidad en general.

Para Fiorentino (2008) los factores que efectúan la construcción de resiliencia en niños, niñas y adolescentes se resumen en el vínculo parental, apoyo social, aprendizaje educativo y social, responsabilidad social, desarrollo de habilidades y destrezas, promoción de las habilidades sociales, incremento de la autoestima, autoconcepto y autoeficacia y el apoyo ético, moral y espiritual.

6.7.1 Construir la resiliencia en la escuela. El desarrollo de la resiliencia se construye en la relación con el otro, en el caso de los niños, niñas y adolescentes es en el ámbito educativo donde se dan tales relaciones con sus pares, además

se crean vínculos con las principales figuras adultas, como lo son sus maestros, quienes contribuyen a minimizar los efectos negativos del entorno. De esta manera, según Acevedo y Mondragón (2005) la promoción de resiliencia en los niños, niñas y adolescentes desde el ámbito educativo conduce al mejoramiento del aprendizaje y desarrollo de las competencias y talentos que los protejan de las adversidades, mediante la participación significativa en asuntos comunitarios que fomenten el sentido de pertenencia al medio al que pertenecen.

Siguiendo esta misma línea, la escuela como un factor de aprendizaje de vida y la voluntad de un alto desempeño fomentan las relaciones sociales, que por consiguiente promueven en los estudiantes “capacidad de gestión, liderazgo y perseverancia” (Acevedo y Mondragón, 2005, p.23). Es decir, aptitudes generadas en un ambiente protector que conducen a la evocación de fuentes resilientes para el afrontamiento efectivo de las situaciones adversas.

El delimitar los factores específicos del aprendizaje que fomentan la resiliencia en niños, niñas y adolescentes no es un ejercicio de fácil desarrollo, sin embargo, los autores proponen ciertas características propias del quehacer educativo que podrían o no fomentar la resiliencia en sujetos en estado de escolarización.

Inicialmente, Acevedo y Mondragón (2005) sugirieron que el promover vínculos sociales en los distintos climas escolares, establecer instrucciones de comportamiento que promuevan la cooperación en el aula de clase y adhesión a las normas de convivencia, emitir expectativas de comportamiento social y académico, promoción de habilidades sociales, ofrecer apoyo, afecto, actividades de esparcimiento y educación en cultura ciudadana, crear espacios en pro de la participación activa de los estudiantes en temas que competen a su desarrollo dentro y fuera de la institución y por último el apoyo del contexto externo a la escuela.

A manera de síntesis, se recalca la importancia de la incorporación de la resiliencia como un aspecto a construir desde la educación, ya que este se constituye como un ambiente en el que se encuentran la mayoría de los factores para el fortalecimiento de la personalidad, como son los pares, los maestros y la participación activa de los padres en el desarrollo de las capacidades para la vida, resaltando que este ejercicio contribuye en gran medida al reajuste de las afectaciones directas o indirectas que hayan sufrido los niños, niñas y adolescentes en consecuencia de hechos negativamente significativos para su desarrollo vital, en representaciones positivas por medio de la construcción narrativa generada en la intersubjetividad con los pares, maestros y padres, los cuales a su vez le permiten evocar una nueva perspectiva para la reestructuración de su identidad.

6. MARCO JURÍDICO

En este apartado se expone la normatividad abordada a fin de conocer las leyes y decretos que rigen los derechos, deberes y postulados de lo que aquí concierne; las víctimas de conflicto armado colombiano y la razón de ser de la implementación de la Cátedra de Paz en las instituciones educativas en todo el territorio colombiano.

El presente trabajo investigativo se dirige al abordaje de aspectos personales y sociales de estudiantes de un colegio público de Caloto Cauca, participantes de la asignatura Gestores de Paz, y reconocidos como víctimas del conflicto armado. Por lo anterior, se estima relevante traer a colación aquellas consideraciones legales frente al término víctima de conflicto armado, todo ello bajo los fundamentos de la Ley 1448 de 2011, catalogada también como Ley de Víctimas. La normatividad expuesta esta Ley, en dirección del Congreso de la República, supone el objetivo de tomar medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas (p.1), a fin de dar cumplimiento a los derechos de aquellos que hayan sufrido cualquier tipo de vulneración a su integridad física, psicológica y material, en razón del conflicto armado colombiano.

En cumplimiento de su normatividad, la Ley 1448 de 2011, expresa como máximo interés, la intervención asistencial a las comunidades que se hayan visto afectados por los distintos hechos considerados como violaciones a su integridad, a fin de garantizar su reconocimiento como sujetos plenos de derecho. Para establecer quiénes se consideran afectados a consecuencia del conflicto armado colombiano; el Artículo 3 de la ley en cuestión, postula que el estatuto de Víctima será aplicado a cada ciudadano que individual o colectivamente se haya visto perjudicado desde el 1° de enero del año 1985, por los distintos hechos ilícitos a razón del conflicto interno en el territorio nacional.

De igual modo, la Ley 1448 de 2011, expresa que se dentro del concepto de víctima del conflicto armado, también deberán ser consideradas como tales, aquellas personas expuestas a los sucesos de manera indirecta, es decir, familiares, amigos o sujetos cercanos afectados por los delitos cometidos sobre la víctima directa, así mismo, la determinación de la condición de víctima será independiente del accionar legal en contra del victimario de su relación con la víctima (pp.1-2). El total de las víctimas tendrá derecho a la verdad, justicia y reparación; esto se traduce a recibir ayuda humanitaria en caso de que lo requiera, medidas de reparación y protección, y garantía de no repetición, así mismo, el Estado estará en el deber de indagar las violaciones cometidas por los victimarios en el marco del conflicto armado colombiano, a fin de arremeter legalmente contra los estos. (p.5)

Ahora bien, el presente trabajo investigativo no solo pretende el acercamiento de aspectos sociales y personales de estudiantes reconocidos como víctimas del conflicto armado colombiano, sino también, a la intervención del programa educativo; Gestores de Paz en la construcción de dichos aspectos. Por lo anterior, se toma en consideración el abordaje de la Ley 1732 de 2014, por medio de la cual el Congreso de la República estipula en el artículo 1° que: “Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente” (p.1), de esta manera, se comprende que la Cátedra de paz se proyecta como una medida que garantice la creación de ambientes pacíficos a partir de la participación y pertenencia a los centros educativos. Lo anterior vislumbra que la implementación de la Cátedra de Paz se rige desde la obligatoriedad de establecer un espacio de carácter educativo en el cual se desarrolle la formación integral de los ciudadanos frente a la convivencia en sociedad.

A este respecto, el artículo 2° decreta que la Cátedra de Paz estará en la obligación de abarcar el proceso educativo para la creación y obtención de

conocimientos y habilidades sociales e individuales que contribuyan a la mejora significativa del tejido social, de ahí que surjan los contenidos que deberá cumplir la Cátedra de Paz; los cuales son poseer una *Cultura de Paz*, una *Educación para la Paz* y tener un *Desarrollo Sostenible*. De igual manera, el Decreto 1038 de 2015, expresa que estructuralmente, los contenidos de la Cátedra de Paz se orientaran alrededor de los siguientes aspectos: la Justicia, los Derechos Humanos, Cuidado del medio ambiente, Protección de la herencia cultural, Resolución de problemas, Diversidad y pluralidad, Participación política, Memoria histórica, Dilemas morales, intervención social, Historia frente al acuerdo de paz nacional y acuerdos de paz internacionales, así como aspectos relacionados al Proyecto de vida de los estudiantes.

7. MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente apartado se describe el orden metodológico que hizo guía de la presente investigación, iniciando por el paradigma de investigación adoptado y finalizando con el procedimiento clave para la construcción del trabajo investigativo.

7.2 PARADIGMA

En este apartado se expone el Construccionismo social como paradigma que rige el presente trabajo investigativo, durante este recorrido teórico se evidencian los postulados de los autores Berger y Luckmann (1967), quienes desde el área de la sociología expresaron el concepto de construcción, específicamente frente a la construcción de la realidad. Inicialmente los autores expresan que la realidad se compone que aquellas características propias de los fenómenos prestos al reconocimiento del individuo. Así mismo, se comprende que los autores interpretan la construcción de la realidad como un acto colectivo de conocimiento del mundo externo e interno que forma la conducta humana.

Por otro lado, Berger y Luckmann (1967) postularon que el significado que los individuos le dan a su propia realidad es única, sin embargo, no es independiente del significado que le otorga el otro a su propia realidad, ya que, la construcción de la realidad, específicamente de la perspectiva otorgada al mundo se halla estrechamente relacionada con el establecimiento de vínculo sociales de intercambio intersubjetiva. Siguiendo este marco interpretativo, se plantearon los supuestos de Bruner (1990), donde el intercambio entre dos o más sujetos se expresa desde el lenguaje, aquí el lenguaje se propone como el medio que le imprime significado a la realidad al configurarse mediante la interacción social que permite el conocimiento y construcción de la realidad.

Finalmente, se tratan los principios expuestos por Gergen (1996), donde la interacción social se explica desde la narración, aquí el autor considera que la narrativa se compone de instrumentos lingüísticos expuestos al cambio a través del tiempo, donde el intercambio narrativo ayuda a la construcción de la realidad de los individuos mediante el relato de las experiencias individuales. Así entonces, se expresa que relatar un suceso o un acontecimiento cumple con el objetivo de detallar una experiencia vivida a fin de otorgarle una interpretación a dicha experiencia, que finalmente se constituye como una forma de construir e interpretar la realidad.

Para concluir, Gergen (1996), manifiestaron que la narración se trata de una forma de construir y mantener relaciones interpersonales, donde el establecer vínculos de intercambio social mediante la narración de las propias experiencias conduce al conocimiento de la realidad de los individuos, de este modo, la narración se comprende como un ejercicio lingüístico de interacción social.

7.3 MÉTODO

El método de la investigación hace referencia a desde qué mirada se realizará el análisis de los datos obtenidos a partir del uso de las técnicas de recolección de datos. En este caso, el método seleccionado como marco interpretativo de los resultados será el fenomenológico; puesto que parte de la experiencia subjetiva de todo sujeto y cómo este vivencia los fenómenos de su contexto social (Hernández, et al., 1991, p.515) De esta manera, la construcción del presente trabajo investigativo estará basado en el análisis de las experiencias individuales y su significado, esto supone que la fenomenología se halla caracterizada por su concentración en la experiencia personal del individuo frente a un hecho social, es decir, se centra en la subjetividad humana a partir de sucesos grupales de interacción.

Simultáneamente, Álvarez (2003) advirtió que la fenomenología debe ejecutarse desde fundamentos concernientes a tiempo y espacio, corporalidad y el establecimiento de relaciones interpersonales, ya que, estos aspectos abarcan la actividad humana en términos de interacción social, donde se hace hincapié en el significado de las experiencias respecto a la realidad social e individual. Del mismo modo, se expresa la fenomenología desde dos vertientes de interés; en primera instancia se comprende la subjetividad del individuo como la guía de la propia realidad, es decir, la percepción de las experiencias vividas establecen la existencia del mundo. Finalmente, se determina que para la fenomenología la existencia humana es de gran interés, dado que, lo que se busca es la comprensión de la propia experiencia de vida desde la inmersión en su contexto social.

7.4 PERSPECTIVA

La presente investigación se enmarcó desde el enfoque cualitativo, dado que, se pretende conocer las perspectivas y subjetividades de 5 estudiantes, adolescentes víctimas del conflicto armado colombiano. Lo anterior conduce a indagar sobre las características de la metodología cualitativa en la investigación, así pues, para la autora Vasilachis (2006) el enfoque cualitativo se trata de la indagación de los fenómenos sociales y el significado que los individuos le otorgan a dichos fenómenos, es decir se trata de la búsqueda por la subjetividad y la intersubjetividad humana, de modo que la perspectiva cualitativa pretende dar profundidad a la experiencia de los sucesos naturales mediante la indagación de estos y su significado interpersonal en particular, más que en la estandarización de la experiencia.

A partir de lo anterior, se comprende que el ejercicio cualitativo en la investigación se encargará del estudio analítico de la experiencia humana en su contexto natural, particularmente Strauss y Corbin (como se citó en Vasilachis, 2006) explicaron que la perspectiva cualitativa “se ocupa de la vida de las

personas, de historias, de comportamientos, pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales” (p.31). Lo anterior denota que, la investigación cualitativa se fundamenta en el análisis de la narración de la experiencia vivida individual y socialmente, de este modo, la narración de los sucesos constituye el medio por el cual se tiene un acercamiento al sentido de la experiencia y cómo ello recae en el ejercicio de la interacción social.

Análogo a lo anteriormente dicho, la metodología cualitativa se ha comprendido por los autores Hernández, Fernández y Baptista (2010) como el estudio y análisis de las experiencias humanas, desde la mirada única de los individuos, por ello, en la labor de llevar a cabo una investigación desde la perspectiva cualitativa, el investigador tendrá en cuenta en todo momento la interpretación que los sujetos participantes han concedido a su propia realidad, igualmente, Álvarez (2003) expuso, que investigar desde la perspectiva cualitativa se trata de reconocer la subjetividad del comportamiento humano en un contexto sociocultural, el cual debe ser también abordado desde la metodología cualitativa, ya que el individuo construye su perspectiva del mundo y de sus experiencias a partir de interacción con su medio natural.

7.5 TIPO DE ESTUDIO

Respecto al tipo de estudio que rodea la presente investigación, se trató de un estudio de carácter descriptivo, este tipo de estudio según Hernández, et al., (2010), se asume como un estudio en el cual se pretende detallar aspectos característicos del fenómeno a investigar. Es decir, se halla compuesto de una forma de investigación que parte de la noción de construir una caracterización de un fenómeno ya sea situacional o eventual.

De igual modo, el estudio descriptivo se realiza cuando la investigación cuenta con distintas variables, las cuales, son medidas de forma independiente es decir, “es necesario hacer notar que los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables con los que tienen que ver” (Hernández, et al., 2010, p.71). De modo que, investigar desde esta perspectiva, cuenta más bien con el objetivo de caracterizar de forma autónoma las variables de las cuales depende el fenómeno investigativo, para así construir una descripción consumada en detalle.

7.6 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Es importante resaltar que, dado que lo que se buscó fue indagar sobre la experiencia personal frente a un acontecimiento en particular, se postuló que el diseño correspondiente para dar cumplimiento al objetivo de la presente investigación sería el diseño Narrativo, ya que mediante este se buscó el conocimiento de los sucesos y el sentido otorgado a estos.

Para ilustrar de manera acorde de que se trata tal diseño, se exponen los postulados de Hernández, et al., (2010), quienes refirieron que incorporar el diseño narrativo a una investigación le proporcionará al investigador obtener la mayor información acerca de la vida de los participantes, de esta manera señalan que, “en los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas. Resultan de interés los individuos en sí mismos y su entorno, incluyendo, desde luego, a otras personas” (p.504), con lo descrito anteriormente, se comprende entonces, que el diseño narrativo se convierte en un acto social, ya que, se inicia un ejercicio de interacción con un otro a fin de analizar y comprender sucesos que han marcado su existencia y han influido en su realidad social e individual, de modo que, no solo compone una forma de recogida de información relevante para una investigación, sino que se halla permeado por procesos sociales de intercambio.

Así mismo, Hernández, et al., (2010) proveen de qué manera se da el proceso de un diseño narrativo, por ello traen a colación métodos e instrumentos necesarios para adentrarse en la historia de vida de los participantes, algunos de los cuales son los datos obtenidos a partir del acceso a autobiografías, biografías, instrumentos como entrevistas y testimonios personales o realizados por terceros, además este aspecto metodológico no se halla obligado a encargarse de la narración completa de la vida de un individuo, sino que también puede centrarse en uno o varios aspectos relevantes en un periodo de tiempo dado.

En conclusión, el diseño narrativo permitirá la reconstrucción y caracterización de acontecimientos, sentimientos y experiencias relevantes para el conocimiento de la historia de vida de uno o más individuos, de manera que permite una descripción amplia de los fenómenos incidentes en la conducta humana (Álvarez, 2003). Es decir, la comprensión del comportamiento será posible en la medida que se indague la frecuencia y características de dicho compartimento en un ambiente natural.

7.7 CATEGORÍAS

La presente investigación se encontró direccionada por las categorías Resiliencia, Narrativa y Educación. Bajo estas vertientes se pretendió llegar al cumplimiento del objetivo de investigación, desde el ejercicio unificador de las mismas, esto para indagar sobre la construcción de procesos resilientes desde la interacción social en el ámbito educativo.

Resiliencia. Una persona resiliente es considerada aquella que posee la capacidad para construir a partir de eventos adversos, ello advierte una serie de cualidades y fortalezas que permiten la superación de una experiencia traumática, es decir, el término resiliencia se halla asociado a la competencia individual de soportar el sufrimiento y las consecuencias negativas de los sucesos problemáticos a los que se enfrenta el ser humano. De modo similar, Cyrulnik

(2001) expresó que el término resiliencia se encuentra en primera instancia asociado al significado de soportar una carga, y que al ser trasladado a las ciencias sociales, será comprendido como soportar el sufrimiento y los cambios que advienen cuando los individuos se enfrentan a un suceso negativo de su vida, de este modo, la resiliencia se trata de un proceso que efectúa el ser humano para seguir con su diario vivir.

Resiliencia Individual. Por otro lado Maddaleno (1996) trajo a colación que la personalidad resiliente se encuentra en gran medida influenciada por un ambiente de bienestar y convivencia social efectiva, además provee información acerca de los tipos de resiliencia planteados por los autores Wolin y Wolin, quienes según la autora, ofrecen cinco tipos de resiliencia específicamente en la edad adolescente. Estos tipos como se han nombrado postulan caminos que los individuos siguen a fin de superar las adversidades, los cuales son: La introspección, la independencia, la interacción, la creatividad, la ideología personal y sentido del humor.

Introspección. Al hacer mención de la resiliencia de introspección se habla del fomento de los sujetos en capacidades para evaluar aspectos actitudinales y comportamentales propios de su personalidad, con el objetivo de reconocer la forma en que se actúa en el entorno.

Independencia. Por otro lado al habla de la resiliencia de independencia, se hace referencia a un aspecto fraccionado, ya que en esta resiliencia, el individuo parte del instinto de preservación para alejarse de situaciones conflictivas sin hacer intento alguno por enfrentar y solucionar la situación.

Interacción. Ahora pues, al hablar sobre capacidad de interacción se hace referencia a la disposición del individuo para tener ejecutar constantes relaciones intersubjetivas de manera asertiva.

Creatividad. El siguiente tipo de resiliencia individual expuesto por Wolin y Wolin (como se citó en Maddaleno, 1996), es la creatividad, donde se fundamentó

la realización de actividades artísticas para el reconocimiento físico de las propias emociones.

Ideología personal. Por otro lado, la ideología personal, está directamente ligada a la socialización secundaria, al ser esta en la que el sujeto forma criterios propios de moralidad y valores frente a las distintas situaciones de su cotidianidad, finalmente, la capacidad de iniciativa es donde en especial en la adolescencia se inicia una actividad de su gusto.

Resiliencia comunitaria. Ahora bien, desde los postulados de Grotberg (2006) se comprendió que “La resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas inclusive, ser transformados por estas. Nadie escapa de las adversidades: Adversidades experimentadas tanto dentro como fuera del ámbito familiar” (p, 18). La definición anterior acuña a la capacidad individual, sin embargo desde un punto de vista sociocultural, la resiliencia más que un constructo de resistir al daño, se plantea como el potencial de los seres humanos para construirse subjetivamente a partir del proceso de intercambio intersubjetivo efectuado en la socialización con otros, es decir en la medida que un individuo establece relaciones sociales, se dirige a acciones colectivas que construyen y transforman su rol en la sociedad.

Grotberg (2006) planteó que la resiliencia comunitaria tiene unos factores que fortalecen la resiliencia en una comunidad afectada por una misma calamidad, siendo estos pilares o factores resilientes los siguientes:

Autoestima colectiva. Siendo este el primer pilar expuesto por Grotberg (2006), se entiende como “el sentimiento de orgullo y satisfacción que sentimos con relación al lugar donde vivimos [...] la identificación con los valores de la sociedad y la satisfacción producto de las actividades culturales y recreativas” (p, 274). Es decir, se trata de la plena satisfacción con los componentes culturales y éticos de una cultura o subgrupo.

Identidad cultural. Hace neta referencia a los valores, la moralidad, los actos culturales, sociales y artísticos que caracterizan a una comunidad, los cuales son interiorizados y practicados por cada uno de sus integrantes.

Humor social. *Este pilar* se entiende como la capacidad de una comunidad para escenificar de forma verbal o no verbal los aspectos positivos, alegres y hasta cómicos de la situación adversa.

Adecuada gestión gubernamental. Este tipo de resiliencia comunitaria se refiere a los actos organizacionales, es decir, a los actos realizados desde los entes gubernamentales, que se espera sean para el total beneficio de la comunidad afectada.

Espiritualidad. Finalmente, al hablar de espiritualidad, se expone más que la ejecución de actos religiosos, la realización de acciones en pro de fortalecer el ímpetu espiritual de la comunidad.

Narrativa. La siguiente categoría se trata de la Narrativa, este concepto se toma desde los aportes de los autores Gergen (1996) y Bruner (1990), por su parte Gergen (1996) expone que la narración se comprende como una forma de socialización e interacción con el mundo, mediante el cual cada individuo le permite al otro conocer su realidad, además, la autonarración se expresa también como el medio por el cual la propia identidad puede ser modificada. A este respecto, la narrativa se entiende como un producto del lenguaje y el medio por el cual se construye el mundo de quien narra tanto como de quien recibe el mensaje, del mismo modo, la edificación de la identidad toma partido en el ejercicio narrativo, ya que, desde el autorelato se permite la entrada de otro individuo a la realidad individual, así mismo ese otro deja entrever la suya en el intercambio narrativo.

De modo similar, Bruner (1990) advirtió que, el lenguaje se halla en función de dar significado a la realidad de cada sujeto; así entonces, el lenguaje

autonarrativo permite la construcción social de la realidad al encontrarse dentro de un contexto sociocultural de interacción e intercambio de significados. En este punto, se encuentra concordancia de los postulados de Bruner (1990) frente a la perspectiva expuesta por Gergen (1996), dado que, ambos manifiestan la importancia de tener en cuenta al ambiente sociocultural como facilitador en la construcción de la personalidad, construcción que se da gracias al intercambio de subjetividades, experiencias y significados del mundo al que se pertenece.

Cabe resaltar que, el tema que atañe esta investigación es la autonarración, sin embargo, es conveniente concluir que las narraciones se tratan de “recursos conversacionales, construcciones abiertas a una alteración continua a medida que la interacción progresa. Las personas, en este caso, no necesitan consultar un guion interno, una estructura cognitiva, una masa aperceptiva en busca de información o guía” (Gergen, 2007, p.156), es por esto que, las autonarraciones hacen parte de un proceso social y cultural en el que por medio de la interacción el individuo puede dar cuenta y modificar su identidad, así pues las autonarraciones se definen como “las explicaciones que un individuo brinde acerca de la relación existente entre los eventos relevantes para el yo a través del tiempo”(Gergen, 2007, p.155); es decir, las narraciones de episodios simbólicos que hace el individuo y que definen su identidad, es importante tener en cuenta que en este proceso de construcción de la identidad por medio de la interacción, ocupa un lugar importante la sociedad y la cultura, ya que las autonarraciones “son recursos culturales que sirven a propósitos sociales como la autoidentificación, la autojustificación, el autocrítico y la solidificación social”. (Gergen, 2007. p.157)

Estableciendo que, las narraciones son una descripción de acontecimientos, Gergen (1996) dispone de tres formas de narración, en las que se genera un significado de las experiencias, además, que considera identitarias dentro de una cultura.

Para la presentación de aquellas formas narrativas Gergen (1996) inicialmente expuso los aportes teóricos de quienes al igual que él postulan formas de narración, sin embargo, expresó que desde su enfoque evidentemente cultural es importante dar cuenta de formas narrativas que evidencien la conclusión del relato a fin de evidenciar si pertenece a una narrativa positiva o de derrota, por lo que las formas narrativas se componen de: Narración de estabilidad, narración progresiva y narración regresiva.

Narración de estabilidad. Gergen (1996) postuló que esta consta de “una narración que vincula los acontecimientos de tal modo que la trayectoria del individuo permanece esencialmente inalterada en relación a una meta o resultado; la vida simplemente fluye, ni mejor ni peor”. (p, 171) De modo que, la vida de un individuo aquí se expresa como un ejercicio invariable, sin embargo, el autor declara que al individuo identificarse como estable, su narrativa proporcionará una función cultural.

Narración progresiva. La siguiente forma narrativa expuesta sugirió que “la narración progresiva, que vincula entre sí acontecimientos de tal modo que el movimiento a lo largo de la dimensión evaluativa a lo largo del tiempo sea incremental” (Gergen, 1996, p, 171), de modo que, la progresividad dará cuenta del crecimiento de un individuo, lo que expresa que socialmente la evolución es calificada como necesaria y beneficioso.

Narración regresiva. Finalmente, la tercera forma comprende una narración de manera de retrocesos de la vida de un individuo, Gergen (1996) formuló que, esta forma se considera como un declive, el autor también expresó el carácter beneficioso de esta forma narrativa, en este sentido expuso que “Cuando las personas aprenden de condiciones que empeoran constantemente, a menudo la descripción opera, por convención, como un reto para compensar o buscar la mejora” (p.181), de manera que el retroceso se revestirá de un contenido que guíe al progreso.

Educación. Por último, la categoría de Educación fue abordada desde los postulados de Bruner (1997), en este caso, expuso la educación como un proceso donde se construye y adquiere el conocimiento, igualmente expresó que la calidad de la educación se medirá por el grado de importancia que le sea otorgado a la cultura desde el ejercicio educativo, es decir, la educación tendrá éxito en la medida que logre un efecto unificador entre individuo y sociedad, mente y cultura. Finalmente, para el establecimiento de esta categoría, desde el ejercicio investigativo se realizó la unificación de esta y las dos categorías expuestas anteriormente, esto con el objetivo de indagar sobre la construcción de la resiliencia desde el contexto educativo. Por lo anterior, se busca comprender la resiliencia desde la pertenencia a vínculos sociales, específicamente desde el sector educativo, ya que, la integración a grupos y redes sociales permite el desarrollo de las fortalezas internas.

7.8 UNIDAD DE ANÁLISIS

La población participante constó de cuatro adolescentes entre los 15 y 18 años de edad del grado 11 de una Institución Educativa de Caloto Cauca, individuos sobre los que se pretendió obtener el máximo de información respecto al objetivo de investigación. El interés por este grupo poblacional radicó en la indagación de sus características, tras la vivencia de una experiencia común, lo cual, lo convierte en una muestra homogénea, donde se analizan sus similitudes bajo una mirada sociocultural.

7.9 INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo el presente trabajo investigativo se pretendió implementar los instrumentos de entrevista semiestructurada y observación no participante. Se ejecutaron un total de cuatro entrevistas a los estudiantes participantes de la Institución Educativa.

Entrevista en investigación cualitativa. Para ilustrar mejor de qué se trata este tipo de instrumento, cabe resaltar que una entrevista se define como un método de recolección de información en el que participan un emisor y un receptor en una relación de interacción constante. Así pues, Ruiz, J (1996) definió la entrevista “como un acto de interacción personal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas [...] donde se efectúa un intercambio de información cruzada” (p.173), comprendiendo que se trata de un ejercicio de narración de vida, sin embargo, es importante dejar en clara que lo que se busca es la ejecución de una entrevista desde el campo de la investigación, por ello se pretende describir de lo que se trata una entrevista desde la investigación de carácter cualitativo.

Si bien, una entrevista posee un carácter conversacional, en el ejercicio investigativo esta poseerá de estructura y propósito, aspecto que la hará diferenciarse de una conversación común, esta diferencia para Álvarez (2003) radicó en que el uso de la entrevista como instrumento para la recolección de información en la investigación debe caracterizarse por la búsqueda de la comprensión de la realidad desde la perspectiva del entrevistado, es decir, el entrevistador deberá obtener información relevante del significado que el individuo le ha impreso a su propia realidad, esto con el propósito de responder al objetivo que enmarca su investigación.

Por otro lado, la entrevista cualitativa se comprende como el medio por el cual accedemos a la realidad del entrevistado, para Vela (2008) la entrevista desde la investigación cualitativa se ha compuesto por la creación de una narración que reconstruya y de cuenta de hechos sociales, resaltando que este instrumento o técnica de investigación deberá darse en un ambiente natural para la fluidez en el intercambio de narrativas, así pues, la entrevista se convertirá en el aparato por el que se le permitirá al entrevistador obtener una visión amplia de la realidad social e individual de los sujetos participantes.

Entrevista semiestructurada. Ahora bien, en el ejercicio cualitativo de investigar, se realizan diferentes tipos de entrevistas, una de ellas es la entrevista semiestructurada. Respecto a lo que aquí compete, es necesario definir las características de esta técnica. Principalmente debe ser diferenciada de las entrevistas estructuradas y las no estructuradas, la primera de estas supone un orden y secuencia del tipo y cantidad de preguntas a realizar en una entrevista, es decir, esta contiene una estructura definida antes de entrar en contacto con el entrevistado. Respecto a la entrevista no estructurada, este se entiende como, un tipo de entrevista totalmente libre, donde no hay preguntas guía, ni un orden estipulado, sino que se da como una conversación libre entre emisor y receptor.

Ahora bien, la entrevista semiestructurada puede ser entendida en primera instancia como la unión de los tipos de entrevistas antes expuestos, ya que, como lo postuló Ruiz (1996) estas siguen ciertos lineamientos base para su efectiva ejecución, lo cual advierte de una preparación de los temas a tratar durante la entrevista y una diversidad de preguntas guía alrededor del tema que se busca indagar, por ende se tendrá un direccionamiento práctico de la entrevista, además, ello le ofrecerá seguridad a las partes intervinientes, efectuando un clima de interacción positivo y productivo. En términos generales, la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos será efectiva en la medida que permitirá al entrevistador tomar cierto grado de libertad a la hora de proporcionar sus respuestas y perspectiva frente a un tema en particular, todo esto mediante el ejercicio narrativo, así como será de gran utilidad para el investigador contar con un tema a seguir pre-establecidamente que lo enfocará en el sentido que puede ir tomando la entrevista.

Observación. Para llevar a cabo esta investigación, se optó por un segundo método de recolección de datos; la observación, este se trata del proceso por el cual estudiamos algo a profundidad y propositivamente, lo que significa que desde el ejercicio investigativo debe realizarse la diferenciación entre observación en la investigación u observación científica y la observación cotidiana. Para Díaz (2010),

observar científicamente comprende el estudio competente y propositivo de un objeto, un suceso o una situación en particular, la cual será analizada para fines de la investigación. Así entonces, la observación consta de estudiar detenidamente un fenómeno que de antemano deberá estar determinado por el observador, ya que, esto guiará el objetivo de la observación.

Continuamente, otro punto importante de la observación es el registro de los datos, Hernández et al. (1991) mencionaron que la observación se trata de un registro sistemático de la conducta de los individuos en su medio natural. Así pues, en el ejercicio de observar se realiza el registro de los datos encontrados a fin de corroborar información que haya sido brindada por otros o a fin de demostrar certeza frente al objetivo de la investigación. Cabe resaltar también que, para el trabajo investigativo se han postulado diversos tipos de observación; la observación participante y la observación no participante, así como la observación directa e indirecta son ejemplos de tipos de observación en la investigación.

Respecto a la investigación realizada, el tipo de observación empleado fue de tipo no participante.

Observación no participante. Este tipo de observación se aborda un fenómeno específico, sin que el investigador llegue a establecer una relación de interacción con los participantes de la investigación, es decir, el investigador se adentra a la cotidianidad de los sujetos, sin embargo no intervine en su ella alterando su comportamiento natural. De acuerdo a lo anterior, la observación no participante como un instrumento de recolección de datos comprende la incorporación del investigador al ambiente natural de la unidad de análisis, sin participar directamente en las actividades habituales de los sujetos. A este respecto Hernández et al. (2010) también postularon que se trata de la labor de observar los eventos tal y como se presentan en un contexto dado, realizando una inmersión en el ambiente natural, sin incorporar opiniones y sesgos, ya que ello alteraría la función normal de los sucesos.

Finalmente, el ejercicio de observar un fenómeno implica disposición y atención constante sobre los individuos y el contexto en el que se desenvuelven, ya que, cada uno de los hechos observados alrededor del tema de interés, será abordado y discutido desde perspectivas teóricas que brindaran la posibilidad de evidenciar tales sucesos desde una mirada científica. Por la exigencia que pretende la observación como técnica de recolección de datos, debe cumplir con ciertas características o principios, principalmente el de haber establecido con claridad la temática que se quiere indagar y frente a la que se realizará la observación, este proceso deberá constituirse en un propósito claro y de relevancia científica y por último, los datos obtenidos deben ser registrados sistemática y cuidadosamente a fin de ser analizados posteriormente de acuerdo a la evidencia científica.

7.10 PROCEDIMIENTO

Fases. En esta sección, se exponen las etapas en la realización del presente trabajo investigativo; inicialmente, se realizó una búsqueda de los principales antecedentes bibliográficos frente a los términos de Conflicto Armado, Atención a las víctimas del conflicto armado, el rol de la educación ante el posconflicto y la Resiliencia, además de la presentación por temática, este abordaje fue presentado en orden cronológico, desde el año 2013 hasta el 2018. Posteriormente, a través de la ampliación de conocimientos frente a las temáticas principales que atañe el trabajo investigativo, se procedió a la elaboración de la problemática a indagar, la cual comprendió las características y consecuencias de los hechos violentos para la población civil, así como la objetividad de la implementación de la asignatura Gestores de Paz en las instituciones educativas del país, a este respecto, la problemática presentada fue indagar **¿De qué manera la asignatura Gestores de Paz aplicada en la Institución Educativa Escipión Jaramillo del municipio de Caloto, fomenta narrativas resilientes en los estudiantes afectados por el conflicto armado colombiano?**

Simultáneamente, el abordaje del cuerpo teórico giró en torno a las aportes del término resiliencia desde los aportes conceptuales de Cyrulnik (2001), Wolin y Wolin (Como se citó en Maddaleno, 1996) y Grotberg (2006), quienes expusieron las consideraciones de las capacidades resilientes y sus componentes, por otro lado, se abordó el construccionismo social desde los postulados de Berger y Luckmann (1967), Ibáñez (2001), así mismo, respecto a lo que concierne a la narración y su implicación en la construcción social, se dirigió la atención hacia los aportes de Gergen (1996), Bruner (1990), Bruner (1997) y finalmente Gergen y Gergen (2011). A partir de esta aproximación teórica, se lograron establecer las características resilientes expresadas mediante la narración de los participantes en la investigación.

Otro punto importante, fue la construcción del cuerpo metodológico, el cual partió del establecimiento del paradigma de investigación, el cual se basó en el construccionismo social, continuando con asentación del método, siendo este fenomenológico para el acercamiento a las experiencias personales de los sujetos, así mismo, al establecer la perspectiva, esta se fundamentó desde la investigación cualitativa con un tipo de estudio exploratorio, siendo este, clave para el estudio de temáticas poco abordadas, por otro lado, el diseño guía fue narrativo a fin de caracterizar las experiencias narradas por los participantes, de igual modo, las categorías de análisis establecidas fueron la Narración y las Expresiones resilientes, finalmente, los instrumentos de recolección de datos constaron de la aplicación de entrevista semiestructurada a 4 estudiantes de grado 11, participantes de la asignatura Gestores de Paz, así como la observación no participante, esta última ejecutada en las clases de la asignatura en cuestión.

Posterior al conocimiento de la unidad de análisis requerida en el ejercicio de la investigación, se procedió al primer acercamiento, eso con el fin de expresar la necesidad de su participación en el proyecto, en esta ocasión los estudiantes se mostraron dispuestos y colaborativos, acto seguido, se estableció un encuentro con los padres o adultos responsables de los participantes con el objetivo de

presentar los términos en los que los menores participarían en el proyecto investigativo, para posteriormente concluir con la firma del consentimiento informado, cabe resaltar que lo anterior estuvo basado en los lineamientos de la Ley 1090 de 2006, mediante la cual se expresa que el ejercicio de evaluación e intervención desde el área de la psicología deberá poseer siempre el principio de confidencialidad, el cual esboza que:

Los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo como psicólogos. Revelarán tal información a los demás solo con el consentimiento de la persona o del representante legal de la persona. (Ley 1090, 2006, p.2)

Por lo anterior, se comprende y expresó que la información suministrada por los estudiantes solo sería revelada con fines académicos, así como que, sus datos personales no serían de dominio común, es decir no estarían a la luz de terceros, además cabe resaltar que desde la Ley 1090 de 2006, el ejercicio investigativo con la participación de sujetos deberá seguir parámetros, los cuales abarcan la necesidad que se realice “respetando la dignidad y el bienestar de las personas que participan y con pleno conocimiento de las normas legales y de los estándares profesionales que regulan la conducta de la investigación con participantes humano” (Ley 1090, 2006, p.2). Es decir, rol del psicólogo a cargo de la investigación deberá conducir al mantenimiento del bienestar de los individuos en su participación del trabajo investigativo, de modo que no se perjudique su integridad física, psicológica y moral.

En cuanto a la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro estudiantes, bajo la guía de la categoría Formas narrativas, donde se indagaron las experiencias educativas tanto del pasado como del presente, a fin de establecer cómo la narración de los participantes se relacionaba con las capacidades resilientes expuestas en

abordaje teórico, por otro lado, se realizó el ejercicio de observación no participante, donde se quiso dar cuenta de las dinámicas socio educativas que establecieron características resilientes en los participantes, a partir de la ejecución de dichos instrumentos, se realizó el tratamiento de los datos desde las nociones del análisis del discurso, lo cual permitió la ubicación de las narraciones de los participantes en las categorías de análisis correspondientes.

Finalmente, los hallazgos y conclusiones fueron presentados en términos de cómo las narrativas expresadas por los estudiantes permite un acercamiento a los recursos personales y sociales que contribuyen en la mejora de la calidad de vida de cada uno de ellos, además en este apartado se exponen las características comunes halladas en torno a las capacidades resilientes, forjadas socialmente desde su participación en la asignatura Gestores de Paz, además se expone que el rol del sector educativo en general frente al posconflicto y su accionar frente a los niños y jóvenes considerados como víctimas del conflicto armado colombiano.

Tratamiento de datos. El procedimiento por el cual se ejecutó la presentación de los datos encontrados fue mediante el proceso del análisis del discurso, ya que, el medio por el cual se obtuvo la información necesaria para llevar a cabo este trabajo investigativo, fue la ejecución de una entrevista semiestructurada a cuatro adolescentes en etapa de escolarización, en este sentido se narraron aspectos a nivel personal, social, educativo y familiar de los participantes, por lo anterior, la narración se establece como eje fundamental en el conocimientos de las experiencias de los estudiantes.

Inicialmente, se presentan los aportes de Santander (2011), quien en primera instancia expresó que, los discursos pueden poseer contenidos confusos, esto se comprende en la medida en que, si bien, el lenguaje puede expresar realidades, también puede ocultarlas, sin embargo, esta distinción no exceptúa el hecho de que el lenguaje es el medio por el cual se construye la realidad del

mundo. Por lo anterior, la importancia del análisis del discurso radicaré en que los discursos “nos permiten realizar acciones sociales, por lo mismo, resulta importante analizar los discursos y así tratar de leer la realidad social” (Santander, 2011, p. 210). Así entonces, analizar los discursos permite adentrarse al mundo subjetivo de cada individuo, sin embargo, ha de tenerse en cuenta la primera posposición del discurso, y es que este no posee totalmente un carácter claro de la realidad, sino, que se rodea de aspectos que han de ser develados e interpretados a fin de hallar el sentido del discurso presentado.

Siguiendo este abordaje, es relevante expresar desde otra perspectiva los aspectos trascendentales del discurso, si bien, ya se dijo que su análisis permite el conocimiento de la realidad de los sujetos, Artiles (1990), postuló que, también posibilita la construcción a las estructuras sociales, es decir, el discurso empleado por los hombres construye fenómenos sociales masivos, que posteriormente pasan a ser los constructores de los hombres, a este respecto, Artiles (1990), expresó que “las estructuras, de ser simple y llanamente producciones humanas, pasan a ser vistas como productoras de los hombres y mujeres que se convierten así en sujetos portadores o sujetos objetos de las mismas” (p.16). Lo dicho hasta aquí supone, que los individuos mediante el intercambio de experiencias, ideas y pensamientos, logran la construcción del mundo en general, y las llamadas estructuras sociales son mantenidas y construidas por el discurso inacabado de los hombres, el cual es adoptado generacionalmente, logrando el mantenimiento de la realidad social.

Ahora bien, este mismo autor expuso aspectos necesarios a tener en cuenta a la hora de analizar un discurso, cabe resaltar que estas proposiciones fueron planteadas por Giménez (como se citó en Artiles, 1990) las cuales hicieron referencia a lo siguiente:

Todo discurso se inscribe dentro de un proceso social [...]. Todo discurso remite implícita o explícitamente a una premisa cultural preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y de valores dominantes (o

subalternos), cuya articulación compleja y contradictoria dentro de una sociedad define la formación ideológica de esa sociedad. Todo discurso se presenta como una práctica social ritualizada regulada por aparatos en el arco de una situación coyuntural determinada. (pp. 33-34)

Por lo anterior, los discursos se circunscriben en valores culturales que construyen objetiva y subjetivamente la sociedad, además, como se expuso en líneas anteriores, los discursos construyen sistemas sociales que perduran gracias a la emisión de mensajes que los descubren y mantienen a través del tiempo. Finalmente, se señala que en el ejercicio de analizar un discurso, el responsable de ello debe tener claro que en el camino podrá toparse como múltiples significados e interpretaciones, las cuales ofrecen oportunidades amplias para el conocimiento de la realidad de cada hombre.

8 RESULTADOS

8.2 FORMAS NARRATIVAS

Durante este apartado se presentaran los resultados encontrados en las entrevistas realizadas a cuatro estudiantes de una Institución Educativa de Caloto, Cauca afectados por el conflicto armado Cabe destacar que estas entrevistas tienen como principal objetivo conocer la forma en que la asignatura Gestores de Paz fomenta narrativas resilientes en dichos estudiantes, para este fin, los hallazgos serán presentados a partir de las concepciones de autonarración con sus distintas formas narrativas y de resiliencia tanto individual como colectiva.

De este modo, en la presentación de hallazgos, se expondrán aspectos característicos que den cuenta de la forma de narración que sobresale dentro del discurso de cada estudiante entrevistado. A continuación, se presentan algunos puntos importantes teniendo en cuenta lo anterior:

Tabla 3.

Formas Narrativas: Estudiante 1

Experiencias educativas del pasado	<p>Al indagar sobre las experiencias pasadas del entrevistado, se evidenció en su discurso una narrativa progresiva, dado que, inicialmente el estudiante manifestó que en su lugar de origen no contaba con una red extensa de apoyo social en cuanto a pares, además se evidenció que el sistema educativo manejado no cumplía con sus expectativas; a este respecto el estudiante expresó: (Estudiante 1, Entrevista, 2019)</p> <p><i>"Pues en ese tiempo era como muy peligroso pero pues bien, la gente allá es como muy déspota, no es como muy ayudadora, es grosera, patana. Pueblo Rico en general nunca me gusto, pero había buenos momentos".</i></p> <p><i>"Pues cuando me cambié de colegio me di cuenta que lo que me habían enseñado ahí era muy básico, pero pues con mis compañeros y eso era normal, chévere, yo no me la llevaba tanto con las niñas, pero tenía dos amigos con los que hacía de todo, planes tareas, y ellos me ayudaban porque ellos eran como nerditos y digamos en ingles yo no entendía entonces ellos me ayudaban me explicaban y si no pues me hacían las tareas".</i></p> <p>Acto seguido, el estudiante expone que debido al traslado del lugar de residencia a causa del conflicto armado, percibió cambios que consideró positivos en cuanto a sus vínculos sociales y sistema educativo, de la siguiente forma:</p> <p><i>"Era bien, buena, es que la educación en la unión era buena, muy diferente acá, porque allá es como más relajado, acá es como con mucha bulla, están en otras cosas, además allá enseñan más que acá, aprendí más allá que acá"</i></p> <p><i>"Muy bien, la pasé, muy bien porque estuvimos mucho tiempo, éramos muy unidos, salíamos, pues fuera del colegio salíamos a piscina a patinar, al parque a fiestas".</i></p>
Experiencias educativas del presente	<p>En cuanto a las experiencias educativas del presente, se comprende en el discurso del estudiante una narrativa de estabilidad ya que, aunque tuvo un cambio de residencia, este no generó alteraciones significativas en su desarrollo. Lo anterior se puede revelar de la siguiente forma: (Estudiante 1, Entrevista, 2019)</p> <p><i>"No sé, de pronto el profesor C que nos da la otra modalidad, o sea es la misma, pero son dos profesores pero el siempre hace que el grupo se mantenga unido, nos hace compartir, es muy bueno".</i></p> <p><i>"Pues solamente me hablo con un grupito, porque el resto del salón es como muy fastidioso, pues hay unas niñas que con ellas no nos la llevamos porque son odiosas son como todas anti chéveres no les gusta nada, uno opina algo y ellas hacen como que no les importa".</i></p> <p>En cuanto a los aprendizajes impartidos por Gestores de Paz</p> <p><i>"En esta clase he aprendido a explicar las razones de las normas, saber dirigirse a las personas, la forma de hablarles y hablar de política, porque antes yo no hablaba de esos temas porque no sabía nada".</i></p> <p><i>"La verdad es que no lo aplico, o de pronto, el aprender a dialogar de buena forma para solucionar problemas".</i></p>

Tabla 4.

Formas Narrativas: Estudiante 2

Experiencias educativas del pasado	<p>En entrevista con el segundo participante se evidenció en el estudiante una forma de narración inicialmente regresiva, dado que, expresó distintas características que dificultaron su desarrollo educativo, emocional, social y familiar, esto puede verse representado en las siguientes expresiones: (<i>Estudiante 2, Entrevista, 2019</i>)</p> <p>Al referirse a situación de conflicto de su lugar de origen la estudiante manifestó: <i>"Qué hacía yo, pues yo, no le digo que yo no salía y mantiene siempre encerrada, eso incluso uno encerrado y peleaban en la noche, y a uno le daba miedo, a mí me daba miedo porque yo era más niña y yo decía no que tal que que, yo por eso le decía a mi papá encienda la luz de la casa porque qué tal que no vean esta casa y le tiren una bomba y así, o sea como con esos nervios y uno queda como marcado por eso porque uno ahora escucha cualquier cosa y de una pensaba que iban a pelear, a uno eso le deja como algo, no sé [...] porque eso en Toribio estuvo como más de cinco años así, uno siempre era como en la casa y casa, entonces como que mi infancia no era así, como tan bonita, como que la viví alegre y todo eso".</i></p> <p>Mientras que en su proceso de aprendizaje las dificultades expresadas fueron: <i>"Incluso estudiábamos y estudiábamos como una vez a la semana porque siempre nos despachaban porque siempre era contra el colegio le tiraban al colegio y todo eso y entonces algunos profesores nos decían cuando haiga una pelea así sea en la mañana no vengan a estudiar entonces ya sabíamos y siempre perdíamos clase por eso".</i></p>
Experiencias educativas del presente	<p>Durante este segundo apartado la estudiante expresó una narrativa igualmente regresiva, dado que, durante todo su discurso expresa insatisfacción por los distintos aspectos de su cotidianidad: (<i>Estudiante 2, Entrevista, 2019</i>)</p> <p>En cuanto a las dificultades debidas al cambio académico así como las formas de solucionarlo:</p> <p><i>"Porque creo que acá es todo más avanzado y lo que estábamos viendo arriba no se está viendo acá entonces como que cuando uno llega todo le queda duro".</i></p> <p><i>"No soy casi sociable, por eso el profe me dice, ay! que tiene que hacer más amigos, pero yo solamente soy con los que me hablan y así sea por ejemplo el profe dice pongan grupos de 6 y nosotros somos 7 o 5 y yo le digo al profe, yo no quiero hacerme con los demás, no sé ,como que ellos me hablan y no sé porque".</i></p> <p>Por otro lado, al estudiante referirse a la enseñanza de Gestores de paz manifestó: <i>"Pues que siempre uno tiene que estar unido y sí y llevar a todos los compañeros bien porque hay unos que dicen ayy está me cae mal y todas esas cosas así, pero nos han enseñado que a uno tiene que caerles bien todos, como somos gestores de paz y nos han enseñado que lo que llevamos por nombre no sea solo nombre sino que lo hagamos nosotros mismos, también he aprendido a resolver de una manera más pacífica los problemas personales y darme cuenta más de mis propios errores".</i></p> <p>Finalmente respecto a los cambios observados en su lugar de origen: <i>"Ahora llega más gente a visitar y la familia, más que todo mi familia mantenía muy desunida porque mis hermanos consiguieron trabajo en Cali y les daba miedo subir porque por eso, por la guerra y todo eso y ahora si mantiene cada que les dan tiempo o días libres suben y mantienen viniendo".</i></p>

Tabla 5

Formas narrativas: Estudiante 3

Experiencias educativas del pasado	<p>Durante esta entrevista se logró identificar dentro del discurso del estudiante características propias de la narrativa progresiva, dado que, sus expresiones muestran ser propias de una trayectoria en la que los sucesos y los individuos que hicieron parte de su desarrollo contribuyeron a su constante bienestar, esta forma narrativa se puede identificar mediante las siguientes expresiones. Inicialmente el discurso de la estudiante es referente a la formación educativa así como sus educadores de su lugar de origen: (Estudiante 3, Entrevista, 2019)</p> <p><i>"Bien me gustaba mucho porque me enseñaban mucho de la agricultura y a mí me gusta eso, principalmente me gusta la naturaleza, porque mi familia siempre me ha enseñado a estar pues así en medio de la naturaleza y los animales".</i></p> <p><i>"Si, se llamaba N, pues no sé me gustaba porque ella era muy buena explicando, no nos regañaba, bueno la mayoría de los profesores no nos regañaban sino que ella era más cariñosa".</i></p> <p>Exponiendo por otro la importancia de vínculo con sus compañeros: <i>"Pues bien, si hasta ahora me hablo con ellos, es que yo estudiaba con mis primos y si allá están todas las personas con las que todavía hablo, a veces salimos pero como yo me vine para Caloto me trasladaron porque estaba muy pequeña para parar a sexto".</i></p>
Experiencias Educativas Del presente	<p>Durante la segunda parte de la entrevista se logró identificar una narrativa igualmente progresiva ya que, mantiene un discurso positivo frente a mejorías y avances en su cotidianidad educativa, lo cual fue evidencia en las siguientes: (Estudiante 3, Entrevista, 2019)</p> <p>Al expresar la relación que tiene con sus profesores manifestó lo siguiente: <i>"Pues bien porque a mi enseñaron que hay que respetarlos y pues si ellos necesitan una auxiliar de clase o algo así siempre me eligen porque saben que yo soy responsable con los deberes".</i></p> <p><i>"Pues es que uno pasa por muchas cosas cuando vive digamos así en medio de la guerra y llega un punto donde pasar un día es mucho y como que no piensa mucho en que va a pasar cuando se acabe la guerra, entonces ahora que se supone la guerra terminó no queda más que pensar en el futuro (risas) y ella nos fortalece (profesora) esa parte en cada clase, antes de darnos la materia nos habla sobre nuestros proyectos de vida con preguntas para que uno lo piense que no hay que pensar, que hay que la universidad es muy dura, que no quiero salir de Caloto".</i></p> <p>Respecto a su incursión y aprendizaje brindado por la modalidad de gestores de paz la estudiante expuso:</p> <p><i>"Sobre el respeto o sea si no quiero que me hagan lo que no me gusta que me hagan no le voy a hacer a los demás y como a tener paciencia con lo que me digan y así, también sobre tener tolerancia he aprendido a no ofender a otras personas a no hacerles bullying o contradecir al profesor, a decir que él es malo aunque no nos enseña bien los temas"</i></p> <p>Ahora bien dentro de esta misma narración se logró identificar un elemento considerado imprescindible en la cotidianidad del estudiante, el cual es la práctica de un deporte, cabe resaltar, que aunque este elemento no hace de la narración en general un discurso progresivo, se evidencia como un factor predisponente para serlo:</p> <p><i>"Muchos aprendizajes, aprendí sobre la amistad, sobre ser unidos, pues he hecho buenas amistades y, o sea no sé, cuando estoy en la modalidad me quiero ir rápido, creo que me amano mucho allá y me gusta, mi mamá hasta me regaña porque mantengo mucho allá y no sé me han ayudado mucho también porque a veces uno como que tiene problemas y uno va allá y como que despeja la mente".</i></p>

Tabla 6

Formas narrativas: Estudiante 4

Experiencias educativas del pasado	<p>Durante esta entrevista se evidenció en el estudiante una narrativa progresiva, dado que, manifestó situaciones de su infancia que fueron alteradas, causando un cambio positivo en su socialización con pares, así como una mejora en las experiencias educativas: (Estudiante 4, Entrevista, 2019).</p> <p>Respecto a su profesora de clase expuso:</p> <p><i>"Me gustaba, ella era muy dedicada con todo lo que hacía, nos ayudaba digamos a aprendernos los colores, a colorear bien, a contar, nos enseñaba muchas cosas"</i></p> <p><i>"Pues es que al principio el cambio es duro o sea yo no voy a decir que en el palo no enseñaban nada pero acá como que los profesores nos ponían a trabajar más y digamos uno allá se acostumbra a que una profesora da todo en cambio en el Óscar Pino cada año eran dos profesores nuevos y cada uno trabaja distinto, pero pues bien , así uno aprende más"</i></p> <p><i>"Los profesores del Óscar Pino eran creativos, por lo menos a mí me costaba mucho dividir, pero la profesora de matemáticas me enseñó a dividir como más fácil, me enseñaba con cosas, por ejemplo como a usar objetos, como la comida o palitos y así".</i></p>
Experiencias Educativas Del presente	<p>Para la siguiente parte de la entrevista el estudiante se refirió hacia sus experiencias académicas, disciplinares y de convivencia en el colegio, además de sus actividades deportivas y de su socialización por fuera del miso, manifestando igualmente una narrativa progresiva, expresándolo de la siguiente forma: (Estudiante 3, Entrevista, 2019)</p> <p><i>"No, pues me gustaba el profesor de gestores ambientales porque ahí nos enseñaban ayudar más a los demás a no arrojar basura al piso y todo eso y ayudarlos a que supieran que en cada parte había una caneca y a veces nosotros andábamos con las canecas para que ellos arrojaran la basura, me parecía más productivo"</i></p> <p>En cuanto a las actividades realizadas en gestores de paz, así como su desempeño y aprendizaje, expresó:</p> <p><i>" Hay varias, la que más me gusta es cuando uno le dice a los estudiantes, pues le pide de buena manera que bajen del segundo o que no rayen el baño, porque por culpa de ellos nos quitaron los espejos de los baños, también les enseñamos a ser más ordenados"</i></p> <p><i>"A no crear conflictos, a socializar con las demás personas"</i></p> <p>Además dentro de su narrativa se puede identificar que realiza actividades por fuera de la institución que de igual forma fomentan un crecimiento personal y emocional del estudiante</p> <p><i>"Eh yo entreno baloncesto en la cancha de abajo en la rivera"</i></p> <p><i>"Me gusta, porque así socializar más con otras personas"</i></p>

8.3 EXPRESIONES RESILIENTES

Para la segunda categoría, se establece el concepto de resiliencia; desde los postulados de Grotberg (2006) se comprendió que “La resiliencia es la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas inclusive, ser transformados por estas. Nadie escapa de las adversidades: Adversidades experimentadas tanto dentro como fuera del ámbito familiar” (p, 18). La definición anterior acuña a la capacidad individual, sin embargo, desde un punto de vista sociocultural, la resiliencia es entendida como la capacidad de los sujetos para utilizar el intercambio subjetivo con el entorno para elaborar o reconstruir su propia identidad. Es por lo anterior, que para presentar los hallazgos de esta segunda categoría se tuvieron en cuenta tanto la resiliencia individual como la resiliencia colectiva.

Tabla 7

Resiliencia Individual

Estudiante 1

Al indagar sobre la posible presencia de una forma de resiliencia individual en la narrativa del estudiante, se logró identificar una acentuación en la creatividad, dado que durante su discurso manifestó su gusto por realizar actividades artísticas extracurriculares: (Estudiante 1, Entrevista, 2019)

"Acá a mí no me provoca salir casi, solo uso el celular pero cuando voy a la unión me olvido del cel, me olvido por completo, mmm ¿en el arte va incluido música y todo eso verdad?, yo voy a la escuela de artes y oficios creo que se llama así, ahí estoy aprendiendo a tocar piano, uno se desestresa, me gusta porque es de paciencia pero uno toca esas teclas y uno mira la partitura y uuhhh se queda ahí bobamente y ya uno se desprende de acá del mundo".

"Porque o sea es un don, yo canto pero ahora mismo ando abandonada por ahí y tengo la voz por allá metida y pues a mí la música me fascina, me encanta".

Además, se logra identificar un atisbo de capacidad de iniciativa, ya que existe una participación en actividades extra escolares de su propia elección y en las cuales participa constantemente.

Estudiante 2

Durante esta entrevista se tuvo bajo consideración la resiliencia de introspección, ya que la estudiante tiene toda la capacidad de identificar sus cualidades y defectos, lo cual se expresa de la siguiente forma: (Estudiante 2, Entrevista, 2019)

*"Pues con todos no hablo, simplemente con el grupo que mantengo, porque son muy cansones uno usted le da la confianza y le quieren coger hasta el *** yo por eso no hablo con todos y no me relaciono con todos"*

"Qué hacía yo, pues yo, no le digo que yo no salía y mantiene siempre encerrada, eso incluso uno encerrado y peleaban en la noche, y a uno le daba miedo, a mí me daba miedo porque yo era más niña y yo decía no que tal que, que, yo por eso le decía a mi papa encienda la luz de la casa porque qué tal que no vean esta casa y le tiren una bomba y así, o sea como con esos nervios y uno queda como marcado por eso porque uno ahora escucha cualquier cosa y de una pensaba que iban a pelear, a uno eso le deja como algo, no sé, y por eso creo que al colegio llevan también así como ustedes para aconsejarlos y todo eso y así y por todo eso es que yo no soy de hablar con todo el mundo, no soy casi sociable, por eso el profe me dice, ay! que tiene que hacer más amigos, pero yo solamente soy con los que me hablan y así sea por ejemplo el profe dice pongan grupos de 6 y nosotros somos 7 o 5 y yo le digo al profe, yo no quiero hacerme con los demás, no sé como que ellos me hablan y no sé porque, porque eso en Toribio estuvo como más de 5 años así, uno siempre era como en la casa y casa, entonces como que mi infancia no era así, como tan bonita, como que la viví alegre y todo eso".

"Pues que siempre uno tiene que estar unido y si y llevar a todos los compañeros bien porque hay unos que dicen ayy está me cae mal y todas esas cosas así, pero nos han enseñado que uno tiene que caerle bien todos, como somos gestores de paz y nos han enseñado que lo que llevamos por nombre no sea solo nombre sino que lo hagamos nosotros mismos, también he aprendido a resolver de una manera más pacífica los problemas personales y a darme cuenta más de mis propios errores".

A partir de la información suministrada por el tercer participante, pudo observarse que dentro de su narrativa expresa tres tipos de resiliencia individual, inicialmente puede exponerse que el estudiante posee el tipo de resiliencia de interacción, ya que expresa establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales acertadas, así como facilidad de interacción social. Cabe resaltar que este tipo de resiliencia se hace visible desde la infancia; el estudiante refiere respecto a su relación con sus pares y docentes lo siguiente: (Estudiante 3, Entrevista, 2019).

"Pues bien, sí hasta ahora me hablo con ellos, es que yo estudiaba con mis primos y si allá están todas las personas con las que todavía hablo, a veces salimos pero como yo me vine para Caloto me trasladaron porque estaba muy pequeña para pasar a sexto".

" Sí, se llamaba N, pues no sé me gustaba porque ella era muy buena explicando, no nos regañaba, bueno la mayoría de los profesores no nos regañaba sino que ella era más cariñosa "

El siguiente tipo de resiliencia evidenciado durante el diálogo fue el de Ideología personal, ya que, el participante durante su participación en la asignatura gestores de paz y gracias a la docencia de una de las maestras de la institución ha adoptado enseñanzas de manera personal, expresando lo anterior de la siguiente forma:

"Sobre el respeto, o sea si no quiero que me hagan lo que no me gusta que me hagan no le voy a hacer a los demás y como a tener paciencia con lo que me digan y así, también sobre tener tolerancia"

"No pues con mi familia, es que antes no éramos muy unidas pero ahora sí o sea que cuando como que nos sentimos que tenemos un problema con mi mamá o con mis hermanas o sea antes éramos no tan unidos y ahora sí, ya nos comprendemos más y con mis amigos también aunque algunos son muy altaneros pero si también"
"Mmm pues eso es muy arriesgado, casi mujeres no hay y pues me llamo la atención porque pues yo dije si los hombres pueden porque yo no".

Esta entrevista en particular dio muestra significativa de la presencia de una resiliencia independiente ya que se puede observar como el estudiante hace uso de las vías de resolución de conflictos escolares y al no dar resultado elige apartarse de la situación problemática sin descartar la posibilidad de solucionarlo de forma asertiva, esto se puede identificar en las siguientes expresiones: (Estudiante 4, Entrevista, 2019).

"Si, es que el problema fue porque, por un bochincherero ahí, que se agarró a decir, pues nosotros estábamos hablando de que para la excursión tocaba ir a comprar pura ropa de cinco mil y él escuchó mal y les fue a decir que yo dije que ellas iban a llevar pura ropa de cinco mil entonces por eso fue el problema y hubo un alegato en el salón, todos se agarraron a tirar indirectas y varias cosas ofensivas pero pues de ahí llegó el profesor a solucionarlo, pero pues todo no fue igual porque el profesor si hablaba y así pero no ayudó a solucionar el problema".

"Pues yo ya no creo que se pueda hacer mucho, esperar, porque cuando recién paso yo intente hablar con ellas y que tales y decirlos bien lo que yo estaba diciendo, pero ellas siguieron que sí que yo que una cosa y que otra entonces no ya no hago nada, de pronto en la misma excursión se arregla, como allá todo el mundo se ama".

Además se puede encontrar dentro de su discurso un poco de resiliencia de iniciativa, al referirse a sus actividades extracurriculares:

"Eh yo entreno baloncesto en la cancha de abajo en la rivera".

"Me gusta, porque así socializo más con otras personas".

Finalmente, es importante resaltar que al fomentar una resiliencia de iniciativa se vinculó el de la resiliencia de interacción, esto se logra considerar desde los siguientes puntos:

"No pues casi no lo hacía era como lo normal dentro del colegio, pero ahora como uno a veces juega con otros equipos conoce más personas y habla más".

"Pues el trabajo en equipo, porque si uno hace el trabajo solo pues nunca le va a ir bien en cambio si lo hace en grupo y dialoga lo que van hacer nos va mejor"

Resiliencia comunitaria. Desde otra perspectiva se tiene en cuenta para la categorización de los resultados, el término de resiliencia comunitaria, expuesto por Grotberg (2006) mediante el cual se manifestó que la utilización de recursos, físicos y emocionales comunitarios promueven el ágil progreso en la recuperación de la cotidianidad después de eventos adversos vividos igualmente en comunidad, es por esto, que la autora postula cinco pilares de resiliencia comunitaria, las cuales explica son elementos que impulsan el sobreponerse rápidamente de las situaciones problemáticas.

Teniendo en cuenta que los pilares de la resiliencia comunitaria son autoestima colectiva, identidad cultural, espiritualidad, adecuada gestión gubernamental y humor social, se puede identificar que dentro de las actividades de los gestores de paz, incluyendo, las clases presenciales como los actividades de investigación y de control disciplinario, se encuentra que, en relación a la resiliencia comunitaria sobresale la identidad cultural como principal característica expresada por los participantes de la investigación, ya que, durante las observaciones de las clases presenciales se contempló cómo los conceptos expuestos por el profesor giran en torno a los valores que deben tomar en cuenta los estudiantes que participan en la cátedra, con el fin de que estos se conviertan en multiplicadores de principios morales tales como el diálogo, el respeto, la tolerancia, entre otros; qué como gestores deben enseñar a la comunidad educativa, teniendo en cuenta los postulados sobre las nociones relacionadas con el conocimiento de la resolución de conflictos.

Tabla 8

Entrevistas.	
Participante 1	Al manifestar sus labores como gestor de paz, además de lo que ha aprendido, el estudiante expuso: (Estudiante 1, entrevista, 2019) <i>“Pues lo que se ha dicho, (normas de la institución) hay lugares en los que no pueden estar, o sea son las normas del colegio y como gestores tenemos que hacerlas cumplir, hay que decirles donde pueden estar”</i> <i>“En esta clase he aprendido a explicar las razones de las normas, saber dirigirse a las personas, la forma de hablarles y hablar de política porque antes yo no hablaba de esos temas porque no sabía nada”</i>
Participante 3	Durante el discurso de esta estudiante se evidenció en sus expectativas y aprendizajes en Gestores de Paz lo siguiente: (Estudiante 3, entrevista, 2019) <i>“No pues, que iba a aprender mucho sobre cómo era, como uno se proyectaba en la modalidad y pues también nos tocaba con profesores muy buenos, me interesaba porque era como para saber cómo resolver lo conflicto o cómo ayudar a las personas, o más que todo aquí en el colegio ayudarlos a que no tengan problema, a como son con lo demás, a no discutir”</i>
Participante 4	El siguiente estudiante expuso sobre su aprendizaje: (Estudiante 4, entrevista, 2019) <i>“A no crear conflictos, a socializar con las demás personas, a no buscar pleito y si ya lo tengo pues dialogo”.</i>

Este apartado no cuenta con la participación de la estudiante dos, ya que, su narración no tuvo muestra de una resiliencia comunitaria dentro de la asignatura de paz, esto debido a que, no demuestra satisfacción por las actividades realizadas en la asignatura, ni apropiación de las enseñanzas de la misma

Tabla 9

Observaciones	
Contenido	En la primera sesión se evidenció lo siguiente: El orador (profesor) habla sobre la importancia de la palabra y la conversación, por otro lado, se socializó la Escuela de la Conversación Generativa alrededor de que la conversación construye el mundo, así como, que el mundo construye a los sujetos. Se resalta la importancia de conocer la historia del conflicto y se define la violencia en términos de fuerza física o mental que se ejerce sobre otro para dominarlo. El tema a tratar giro alrededor de la resolución de conflictos, inicialmente, el docente a cargo explicó el concepto de conflicto de la siguiente forma: <i>“Los conflictos son situaciones en las que las personas se enfrentan porque tienen ciertas diferencias que causan disputas, lo cual se traduce en dificultades como discusiones o peleas”.</i> (Profesor, Observación, 2019) El docente expone que: <i>“Un claro ejemplo de un conflicto, es el conflicto armado que se ha presentado en el país hace muchos años, lo cual ha dejado muchos afectados por los diferentes delitos de los actores armados”.</i> (Profesor, Observación, 2019) <i>“El conflicto armado es un enfrentamiento entre grupos que ha sometido al país y a las personas más vulnerables a vivir en condiciones de miedo y precariedad”.</i> (Profesor, Observación, 2019) El docente brinda pautas para la efectiva resolución de un conflicto: <i>“La primera es seguir las normas y leyes que rigen las acciones humanas, es decir, ante la</i>

Participación	<p><i>presencia de un conflicto como una pelea o maltrato o delito deberá llevar el caso a las instancias legales, la segunda es, saber dialogar con la contraparte, sin incitar la continuación del problema, para esto uno debe saber muy bien cómo controlar sus emociones y sus pensamientos</i>". (Profesor, Observación, 2019)</p> <p>Los estudiantes participes de la modalidad Gestores de Paz, realizaron algunas intervenciones, ante preguntas y debates abiertos en medio de las temáticas impartidas de la siguiente forma:</p> <p>Se da un debate sobre quién es más entre hombres y mujeres. Se ven opiniones divididas dado que algunos opinan que la fuerza física les da mayor capacidad a los hombres mientras que otros creen que se trata de preparación.</p> <p>El profesor pregunta para ellos ¿qué es un conflicto?</p> <p>Uno de los estudiantes no participantes de la investigación responde: <i>"Un conflicto es cuando dos o más personas pelean y pueden llegar a ofenderse porque no pueden entender sus diferencias"</i>. (Estudiante, Observación, 2019)</p> <p>Por su parte, dos de los estudiantes participantes de la investigación contestan:</p> <p><i>"Los conflictos son los problemas que uno tiene con otra persona por cualquier cosa que a uno o al otro no le gusta y ahí nacen las dificultades y las ofensas"</i>. (Estudiante, Observación, 2019)</p> <p><i>"Los conflictos generan más conflictos, cuando hay violencia y se responde de igual manera entonces, se convierte en un círculo que no tiene fin"</i>. (Estudiante, Observación, 2019)</p> <p>El profesor pide una segunda intervención de los estudiantes para conversar sobre las consecuencias de un conflicto, algunos de los estudiantes expresan:</p> <p><i>"Una consecuencia son las muertes y las cosas que pierden [...] por los problemas como el conflicto uno pierde muchas cosas, como su casa, amigos y se separan las personas que más quieren y se puede llegar a quedar sin nada"</i>. (Estudiante, Observación, 2019)</p> <p><i>"Las personas cuando tienen un conflicto no piensan en el daño que pueden causar, ya sea por lo que dicen o lo que hacen, porque muchas veces los conflictos como molestar a alguien en el colegio puede traer consecuencias graves para la vida de cualquiera si no se saben arreglar las dificultades"</i>. (Estudiante, Observación, 2019)</p> <p>El docente pregunta ¿cuál es la mejor forma de solucionar un problema? A los que los estudiantes tanto participantes de la investigación como no participantes contestan:</p> <p><i>"Se nos ha enseñado que hablando se pueden solucionar las cosas"</i>. (Estudiante, Observación, 2019)</p> <p><i>"Cuando se tienen problemas, lo que uno hace es ir a coordinación o a rectoría o donde el psicólogo y ahí uno tiene que solucionar y llegar a un acuerdo con el otro"</i>. (Estudiante, Observación, 2019)</p> <p><i>"Dialogando, porque así uno sabe cuáles son las razones que tiene el otro para tener un conflicto y así se puede llegar a una solución, además esto ayuda a dejar a un lado los rencores porque si algo no se habla, eso sigue creciendo y causa daño y dolor"</i>. (Estudiante,</p>
---------------	--

Observación, 2019)

9 ANÁLISIS

9.2 FORMAS NARRATIVAS

El primero de los objetivos específicos de este trabajo investigativo consistió en analizar las autonarraciones de los estudiantes afectados por el conflicto armado como participantes de la cátedra. Inicialmente, se logró establecer durante la narración de las cuatro historias de vida que sus lugares de origen estuvieron altamente marcados por la violencia armada colombiana, motivo por el que tres de los participantes y sus familias debieron radicarse en el norte del Cauca, donde claramente debieron generar cambios en su estilo de vida ya que sufrieron una situación de desplazamiento forzado. Teniendo en cuenta este contexto, se podría pensar que esta restructuración pudo contener aspectos negativos para los sistemas familiares, sin embargo, en estos participantes el cambio social, cultural y en especial educativo representó en ellos, un aspecto positivo relacionado con mejoras en el desarrollo personal y calidad de vida.

No obstante, en uno de los discursos de los participantes no se logró identificar que su narrativa gire en torno al desarrollo y la calidad de vida, debido a dos aspectos: el primero de estos, es que en comparación al sitio de origen de los demás participantes, el de este participante, el conflicto armado fue más contundente, el segundo es que, hasta la aplicación de la entrevista el lugar de residencia del participante seguía siendo su localidad de origen, por lo que, hasta el momento vivencia los estragos de la violencia que hoy día existe en la localidad en la que vive. Esto ha implicado que el estudiante no tenga la oportunidad de vivenciar un contexto menos violento, donde le posibilite acceder o explorar nuevas actividades y otros modos de vida, al contrario de los participantes nombrados anteriormente.

Para sustentar teóricamente este análisis, Gergen (1996) planteó que “las autonarraciones como formas sociales [...] son recursos conversacionales, construcciones abiertas a la modificación continuada a medida que la interacción

progresiva” (p.165). Es decir, la base de la socialización entre sujetos se halla inmersa en la interacción con fines comunicativos, resaltando que, aquello que se construye mediante la interacción social tiene a una plasticidad narrativa en la que los sujetos logran crear y moldear conocimientos a partir del intercambio de sus historias de vida. De aquí que, el relato de las historias personales de los cuatro participantes, se establecieron como mecanismos para la interpretación de la realidad de cada uno de ellos, permitiendo un acercamiento a la identidad que se moldea a medida que amplían su campo de socialización.

Por esta razón, la manera de interpretar el relato personal de cada participante constó en identificar la forma narrativa que suscita su discurso, cabe resaltar que, la determinación de las llamadas formas narrativas fue tomada de una de las teorías de Kenneth Gergen, donde se afirmó que existen tres condiciones en las que pueden ser ubicadas las autonarraciones de los sujetos; entendiendo esto último, como un relato de sucesivos eventos personales. Ahora bien, las formas narrativas de las que se hace mención comprende la narración progresiva, la narración estable y la narración regresiva, estos tipos son considerados como los medios por los cuales se evidencia el desarrollo del individuo.

Respecto a lo anterior, Gergen (1996) expresó que la narración progresiva hace referencia a un discurso que “vincula entre sí acontecimientos de tal modo que el movimiento a lo largo de la dimensión evaluativa a lo largo del tiempo sea incremental” (p,171), razón por la que, se hace alusión al crecimiento continuado de las cualidades, actitudes, aptitudes y experiencias de los narradores, por otro lado, la narración de estabilidad se condensa en un tipo de relato “que vincula los acontecimientos de tal modo que la trayectoria del individuo permanece esencialmente inalterada en relación a una meta o resultado; la vida simplemente fluye, ni mejor ni peor” (p,171). Es decir, el sujeto pasa por sucesos que bajo su óptica carecen de importancia o trascendencia, de modo que, no alteran su cotidianidad.

Finalmente, al hablar de una narrativa regresiva, Gergen (1996) enunció que este último tipo revela una acentuación en la involución del desarrollo personal, para ello se expuso que esta se trata de una “en la que el movimiento es decreciente [...] La narración regresiva, en cambio, representa un deslizarse continuado hacia abajo” (pp,171-172), por lo que se infiere que, la descripción que ofrecen los sujetos de sí mismos demuestra que la formación de su identidad y expectativas frente a su rumbo por el mundo no se acerca a su meta sino que se aleja cada vez más.

Ahora pues, en relación a los discursos de los estudiantes, se evidenció, que el núcleo de sus discursos gira entorno a una narrativa de **desarrollo personal y calidad de vida**, dado que, en general las narrativas presentadas expusieron cambios en sus trayectorias, los cuales se convirtieron en detonantes para la construcción de una identidad acorde a su proyecto de vida, cambios positivos en sus relaciones interpersonales, crecimiento académico e inserción a actividades extracurriculares de elección. En este punto, es importante resaltar que aunque los participantes tienen en común un entorno social - educativo, cada una de las transformaciones realizadas de manera intrapersonal obedece a las necesidades y expectativas que componen su proyecto de vida.

Comprendiendo que, el crecimiento del desarrollo personal y la calidad de vida son los componentes que hacen mención en el relato de los participantes, se evidenció, que estos se relacionan estrechamente con la forma de narración progresiva en los participantes uno, tres y cuatro, dado que, sus discursos se encuentran enfocados hacia una evolución emocional, social, conductual y cognitiva. Para ilustrar algunas de las expresiones realizadas por los participantes, en estas se demuestran cómo desde la educación se dan una mejora continua, estas son:

“Pues en ese tiempo era como muy peligroso pero pues bien, la gente allá es como muy déspota, no es como muy ayudadora, es grosera, patana. Pueblo

Rico en general nunca me gusto, pero había buenos momentos" (Estudiante 1, entrevista, 2019).

"Muy bien, la pasé, muy bien porque estuvimos mucho tiempo, éramos muy unidos, salíamos, pues fuera del colegio salíamos a piscina a patinar, al parque a fiestas" (Estudiante 1, entrevista, 2019).

Lo anterior corresponde al relato del primer participante, referente a la percepción de su lugar de origen, respecto a la población en general, posteriormente denota una transición significativa, ya que, expresa los efectos positivos que tuvo el cambio de residencia.

"Bien me gustaba mucho porque me enseñaron mucho de la agricultura y a mí me gusta eso, principalmente me gusta la naturaleza, porque mi familia siempre me ha enseñado a estar pues así en medio de la naturaleza y los animales" (Estudiante 3, entrevista, 2019).

En la revelación anterior, el participante hace referencia a las prácticas educativas del colegio donde se encontraba antes de desplazarse al municipio de Caloto, ahora pues, respecto a su centro educativo actual, el participante manifiesta algunas de las enseñanzas adquiridas:

Pues es que uno pasa por muchas cosas cuando vive digamos así en medio de la guerra y llega un punto donde pasar un día es mucho y como que no piensa mucho en que va a pasar cuando se acabe la guerra, entonces, ahora que se supone la guerra terminó no queda más que pensar en el futuro (risas) y ella nos fortalece (profesora) esa parte en cada clase, antes de darnos la materia nos habla sobre nuestros proyectos de vida con preguntas para que uno lo piense que no hay que pensar, que hay que la universidad es muy dura, que no quiero salir de Caloto. (Estudiante 3, entrevista, 2019)

Finalmente, el discurso de este participante hace alusión a los cambios positivos que recibió en materia de educación al momento de trasladarse de un

centro educativo al otro, además menciona características generales de su participación en las actividades educativas del colegio donde se halla actualmente.

Pues es que al principio el cambio es duro o sea yo no voy a decir que en el palo no enseñaban nada pero acá como que los profesores nos ponían a trabajar más y digamos uno allá se acostumbra a que una profesora da todo en cambio en el Óscar Pino cada año eran dos profesores nuevos y cada uno trabaja distinto, pero pues bien, así uno aprende más. (Estudiante 4, entrevista, 2019)

"Bien, porque nosotros somos el grupo que mejor lo hace que somos el único que va los días que nos corresponde y hasta más a hacer las rondas, además que hacemos todo los se supone debemos hacer" (Estudiante 4, entrevista, 2019).

En contraste con lo anterior, se evidenció que, aunque los discursos apuntan a la mejora del desarrollo personal y la calidad de vida, en algunas ocasiones ciertos factores exógenos no se prestan para que suceda tal cosa, lo anterior, se evidencia en el relato de la historia de vida del segundo participante, el cual fue interpretado como una **narrativa regresiva**. Inicialmente, el participante expresó acontecimientos referentes a su infancia y las consecuencias del conflicto armado para su desarrollo educativo, posteriormente, este menciona las derivaciones de la exposición a la violencia frente a las dificultades presentadas en referencia a su desarrollo educativo actual.

Incluso estudiábamos y estudiábamos como una vez a la semana porque siempre nos despachaban porque siempre era contra el colegio le tiraban al colegio y todo eso y entonces algunos profesores nos decían cuando haiga una pelea así sea en la mañana no vengán a estudiar entonces ya sabíamos y siempre perdíamos clase por eso. (Estudiante 2, entrevista, 2019)

Qué hacía yo, pues yo, no le digo que yo no salía y mantiene siempre encerrada, eso incluso uno encerrado y peleaban en la noche, y a uno le daba miedo, a mí me daba miedo porque yo era más niña y yo decía no

que tal que, que yo por eso le decía a mi papa encienda la luz de la casa porque qué tal que no vean esta casa y le tiren una bomba y así, o sea como con esos nervios y uno queda como marcado por eso porque uno ahora escucha cualquier cosa y de una pensaba que iban a pelear, a uno eso le deja como algo, no sé, y por eso creo que al colegio llevan también así como ustedes para aconsejarlos y todo eso y así, y por todo eso es que yo no soy de hablar con todo el mundo, no soy casi sociable, por eso el profe me dice, ay! que tiene que hacer más amigos, pero yo solamente soy con los que me hablan y así sea por ejemplo el profe dice pongan grupos de seis y nosotros somos siete o cinco y yo le digo al profe, yo no quiero hacerme con los demás, no sé como que ellos me hablan y no sé porque, porque eso en Toribio estuvo como más de 5 años así, uno siempre era como en la casa y casa, entonces como que mi infancia no era así, como tan bonita, como que la viví alegre y todo eso. (Estudiante 2, entrevista, 2019)

“Porque creo que acá es todo más avanzado y lo que estábamos viendo arriba no se está viendo acá entonces como que cuando uno llega todo le queda duro” (Estudiante 2, entrevista, 2019).

Lo anterior demuestra que, al inferir que, la exposición a los episodios violentos dentro del desarrollo de la guerra armada en su localidad dejó consecuencias trascendentales su desarrollo general, es decir emocional, físico, social y educativo. Por lo que este participante demuestra dificultades en su socialización con pares y dificultades para adherirse a una nueva forma educativa.

9.3 EXPRESIONES RESILIENTES

Durante los relatos de los cuatro participantes, se logró observar diferentes posturas a fin de contrarrestar sus experiencias pasadas con las presentes, lo cual se consideró como expresiones resilientes bajo los constructos teóricos sobre los factores que componen la resiliencia individual, expresados por Wolin y Wolin y posteriormente adoptados por la autora Maddaleno (1996), así como los pilares

que construyen la resiliencia comunitaria expuestos por Grotberg (2006), cabe resaltar que, el fin último en este punto fue indagar la conexión entre las autonarraciones expresadas por los estudiantes con los elementos de resiliencia individual y comunitaria.

Teniendo en cuenta que, el relato de las experiencias socioeducativas de los estudiantes dan cuenta de distintas formas de narración, en las que si bien, se exponen aspectos que aportan a un desarrollo de métodos para la confrontación de situaciones adversas, también dan cuenta de factores que obstaculizan esto, estos factores pueden ser tanto exógenos como endógenos, es decir, recursos que son adquiridos del entorno y cualidades propias del individuo.

Inicialmente, se pretendió realizar un breve acercamiento a las capacidades resilientes desde una mirada endógena, donde se dio cuenta de cualidades o aspectos actitudinales y aptitudinales mediante las cuales los estudiantes elaboran y evocan conductas resilientes, tales como, introspección, independencia, creatividad, ideología personal, iniciativa y capacidad de interacción expuestas por Wolin y Wolin (como se citó en Maddaleno, 1996) las anteriores se definen como las capacidades exclusivas e individuales para fomentar ya sea actividades, conductas o pensamientos que se consideren propias de un adecuado método para hacer frente a las circunstancias conflictivas.

Como se dijo anteriormente, la evocación de las características individuales comprenden el funcionamiento intrínseco de cada sujeto, por lo que, en cada entrevista se expresan distintas formas de resiliencia, sin embargo, un común denominador descubierto fue la realización de **actividades extracurriculares**, de lo que emerge que, aunque el colegio al que pertenecen ofrece a la comunidad estudiantil la oportunidad de pertenecer a distintos grupos educativos, lo cuales promueven habilidades personales, los estudiantes por medio de su discurso expusieron que encuentran mayor interés y satisfacción por actividades realizadas fuera de su espacio académico, lo que desde los postulados de los autores en cuestión se comprende como **capacidad de iniciativa**. Para aclarar lo dicho hasta aquí, se hace mención de las siguientes expresiones:

En estas afirmaciones, los participantes hacen referencia a su participación en los diferentes grupos a los que pertenecen por decisión propia, así como a los aprendizajes adquiridos a partir de su pertenencia al mismo.

Acá a mí no me provoca salir casi, solo uso el celular pero cuando voy a la unión me olvido del cel, me olvido por completo, mmm ¿en el arte va incluido música y todo eso verdad?, yo voy a la escuela de artes y oficios creo que se llama así, ahí estoy aprendiendo a tocar piano, uno se desestresa, me gusta porque es de paciencia pero uno toca esas teclas y uno mira la partitura y uuhhh se queda ahí bobamente y ya uno se desprende de acá del mundo. (Estudiante 1, entrevista, 2019)

Muchos aprendizajes, aprendí sobre la amistad, sobre ser unidos, pues he hecho buenas amistades y o sea no sé, cuando estoy en la modalidad me quiero ir rápido, creo que me amañó mucho allá y me gusta, mi mamá hasta me regaña porque mantengo mucho allá y no sé me han ayudado mucho también porque a veces uno como que tiene problemas y uno va allá y como que despeja la mente. (Estudiante 3, entrevista, 2019)

"Eh yo entreno baloncesto en la cancha de abajo en la rivera", "Me gusta, porque así socializo más con otras personas" (Estudiante 4, entrevista, 2019).

Desde este punto se puede establecer que, los participantes expresan características resilientes desde la **capacidad de iniciativa**, ya que esta se define como realización de actividades lúdicas y recreativas independientes de su quehacer educativo formal, lo cual genera espacios donde se pueden minimizar las consecuencias de situaciones adversas tanto pasadas como presentes. Cabe resaltar que, lo anterior se relaciona específicamente con el tipo de **narración progresiva**, debido a que esta se vincula con el crecimiento personal constante y acertado.

De igual forma, los otros tipos de resiliencia también se ven evidenciados en los discursos de los participantes, a este respecto, **la creatividad** se demuestra de la siguiente forma:

Acá a mí no me provoca salir casi, solo uso el celular pero cuando voy a la unión me olvido del cel, me olvido por completo, mmm ¿en el arte va incluido música y todo eso verdad?, yo voy a la escuela de artes y oficios creo que se llama así, ahí estoy aprendiendo a tocar piano, uno se desestresa, me gusta porque es de paciencia pero uno toca esas teclas y uno mira la partitura y uuhhh se queda ahí bobamente y ya uno se desprende de acá del mundo. (Estudiante 1, entrevista, 2019)

Por otro lado, **la capacidad de interacción** se refleja en el relato de la tercera participante desde sus experiencias pasadas hasta la actualidad, dado que denota competencia y facilidad para establecer relaciones interpersonales con su grupo de pares, lo anterior es expuesto de la siguiente manera:

"Pues bien, si hasta ahora me hablo con ellos, es que yo estudiaba con mis primos y si allá están todas las personas con las que todavía hablo, a veces salimos pero como yo me vine para Caloto me trasladaron porque estaba muy pequeña para pasar a sexto" (Estudiante 3, entrevista, 2019).

De igual modo, **la capacidad de independencia** se vio reflejada en una de las entrevistas, dado que, se logró evidenciar que el participante decidió no tomar una postura directa dentro de la situación conflictiva, es decir, no se involucra en la situación conflictiva, en este sentido, ante una situación problemática presentada en el salón de clases, el participante manifestó que:

Sí, es que el problema fue porque, por un bochinchero ahí, que se agarró a decir, pues nosotros estábamos hablando de que para la excursión tocaba ir a comprar pura ropa de cinco mil y él escuchó mal y les fue a decir que yo dije que ellas iban a llevar pura ropa de cinco mil, entonces, por eso fue el problema y hubo un alegato en el salón, todos se agarraron a tirar indirectas y varias cosas ofensivas pero pues de ahí llegó el profesor a solucionarlo, pero pues todo no fue igual porque el profesor si hablaba y así pero no ayudó a solucionar el problema.. (Participante 4, entrevista, 2019)

“Pues yo ya no creo que se pueda hacer mucho, esperar, porque cuando recién pasó yo intente hablar con ellas y que tales y decirles bien lo que yo estaba diciendo, pero ellas siguieron que sí que yo que una cosa y que otra entonces no ya no hago nada, de pronto en la misma excursión se arregla como allá todo el mundo se ama” (Participante 4, entrevista, 2019).

Otra capacidad resiliente evocada en una de la entrevistas, fue la de **Introspección**, donde el participante hizo referencia a sus características personales, en términos de cualidades y defectos. Lo anterior se puede apreciar de la siguiente manera:

Qué hacía yo, pues yo, no le digo que yo no salía y mantiene siempre encerrada, eso incluso uno encerrado y peleaban en la noche, y a uno le daba miedo, a mí me daba miedo porque yo era más niña y yo decía no que tal que, que yo por eso le decía a mi papa encienda la luz de la casa porque qué tal que no vean esta casa y le tiren una bomba y así, o sea como con esos nervios y uno queda como marcado por eso porque uno ahora escucha cualquier cosa y de una pensaba que iban a pelear, a uno eso le deja como algo, no sé, y por eso creo que al colegio llevan también así como ustedes para aconsejarlos y todo eso y así y por todo eso es que yo no soy de hablar con todo el mundo, no soy casi sociable, por eso el profe me dice, ay! que tiene que hacer más amigos, pero yo solamente soy con los que me hablan . y así sea por ejemplo el profe dice pongan grupos de 6 y nosotros somos 7 o 5 y yo le digo al profe, yo no quiero hacerme con los demás, no sé como que ellos me hablan y no sé porque, porque eso en Toribio estuvo como más de 5 años así, uno siempre era como en la casa y casa, entonces como que mi infancia no era así, como tan bonita, como que la viví alegre y todo eso. (Estudiante 2, entrevista 2019)

Pues que siempre uno tiene que estar unido y si y llevar a todos los compañeros bien porque hay unos que dicen ¡ayy! está me cae mal y todas esas cosas así pero nos han enseñado que uno tiene que caerle bien todos

como somos gestores de paz y nos han enseñado que lo que llevamos por nombre no sea solo nombre sino que lo hagamos nosotros mismos, también he aprendido a resolver de una manera más pacífica los problemas personales y a darme cuenta más de mis propios errores. (Estudiante 2, entrevista 2019)

De este modo, se comprende **la introspección** como la habilidad de los individuos para realizar un análisis consciente de sus acciones frente a las situaciones que los atañen, es decir, se trata de observar y evaluar su actuar ante el mundo que lo rodea, formando así su propia personalidad.

Finalmente, la capacidad resiliente de **ideología personal** se halla presente en el discurso del siguiente participante, al aludir a su perspectiva frente a su participación en un grupo deportivo extracurricular, así como también, las enseñanzas adoptadas desde los temas tratados en la asignatura Gestores de Paz, en relación con lo anterior, el estudiante declaró:

“mmm pues eso es muy arriesgado, casi mujeres no hay y pues me llamó la atención porque pues yo dije si los hombres pueden porque yo no” (Estudiante 3, entrevista 2019).

“Sobre el respeto, o sea si no quiero que me hagan lo que no me gusta que me hagan no le voy a hacer a los demás y como a tener paciencia con lo que me digan y así, también sobre tener tolerancia” (Estudiante 3, entrevista 2019).

“No pues con mi familia, es que antes no éramos muy unidos pero ahora sí o sea que cuando como que nos sentimos que tenemos un problema con mi mamá o con mis hermanas o sea antes éramos no tan unidos y ahora sí, ya nos comprendemos más y con mis amigos también aunque algunos son muy altaneros pero si también” (Estudiante 3, entrevista 2019).

Cabe resaltar, que el enfoque de esta resiliencia individual, se basa en los cuestionamientos morales que los adolescentes internalizan sobre lo que sucede en su entorno, de manera que, el participante ha adquirido conocimientos desde las premisas escolares y extraescolares o directamente desde la asignatura

Gestores de Paz, los cuales ha asumido como parte de su cotidianidad para actuar en momentos de dificultad.

Lo dicho hasta aquí, da cuenta de que a pesar de las distintas circunstancias que afectaron en cierta medida la cotidianidad de los estudiantes, estos continuaron con parte de sus actividades, sin embargo, se vieron en la necesidad de transformación haciendo parte de una dinámica social la cual posee características que concuerdan con la personalidad de cada uno, logrando así, el favorecimiento de un desarrollo personal y mejora en la calidad de vida de los participantes, de manera que, se resalta que la transición social y cultural que atravesaron los sujetos propició en gran medida trascender los eventos traumáticos a consecuencia de la guerra armada en su lugar de origen.

Como se logró observar, el discurso de cada uno de los participantes demostró que estos poseen características de las nombradas capacidades resilientes desde una perspectiva individual, donde se resalta su construcción desde la participación de los estudiantes en actividades extraescolares, además, fue posible reconocer la manera en que la institución educativa facilita crear **vínculos afectivos y reforzamiento de valores** tales como la **tolerancia**, el **diálogo** y el **respeto** a partir de espacios de formación grupal por fuera de las horas de clase, específicamente en la pertenencia al grupo Gestores de Paz. Desde este planteamiento, se indagó la construcción de las capacidades resilientes desde una perspectiva comunitaria, para esto, el estudio se dirigió a los postulados de Grotberg (2006), quien plantea los conceptos de resiliencia comunitaria y los pilares que la componen, tales como, Autoestima Colectiva, Identidad Cultural, Humor Social, Adecuada Gestión Gubernamental y Espiritualidad.

A través del abordaje teórico y la información suministrada por los participantes en el ejercicio de entrevista, se consiguió identificar que los estudiantes han logrado sobreponerse a situaciones problemáticas y conducir su trayectoria hacia el desarrollo personal y calidad de vida, ello es identificado desde el **fortalecimiento de los valores personales y sociales** que se promueven

desde la institución educativa y que son replicados dentro los distintos entornos que los rodean; a este respecto, se trae a colación la postura de Márquez (2013), quien es su investigación defendió que el papel que cumple el sector educativo debe estar permanentemente dirigido a la garantía de los derechos de los niños y adolescentes que hayan sufrido algún tipo de vulneración a su integridad física o psicológica, además de la promoción de conocimientos beneficiosos para la convivencia en comunidad.

Hecha esta salvedad, se reveló que **la identidad cultural** es el tipo de resiliencia comunitaria con mayor fomento dentro de la asignatura Gestores de Paz, encontrando que, dentro de los lineamientos de la asignatura se hace énfasis en comunicar de forma asertiva y hacer valer las normas institucionales frente a toda la comunidad académica, aspectos que los estudiantes han acogido no solo en su formación educativa, sino personal, lo anterior se expresa en las siguientes manifestaciones:

“Pues lo que se ha dicho, hay lugares en los que no pueden estar, o sea son las normas del colegio y como gestores tenemos que hacerlas cumplir, hay que decirles dónde pueden estar” (Estudiante 1, entrevista, 2019).

“Yo hago rondas, o sea vamos por todo el colegio diciéndoles de buena forma que no pueden estar en los baños o en el segundo piso o en la malla y cuando pelean pues, intentamos buscar una solución o los llevamos donde el psicólogo y pues en las clases nos hablan sobre violencia, conflicto, todas esas cosas” (Estudiante 1, entrevista, 2019).

“Sobre el respeto, o sea si no quiero que me hagan lo que no me gusta que me hagan no le voy a hacer a los demás y a cómo tener paciencia con lo que me dicen y así, también sobre tener tolerancia” (Estudiante 3, entrevista, 2019).

“A no crear conflictos, a socializar con las demás personas” (Estudiante 4, entrevista, 2019).

“A no buscar pleito y si ya lo tengo pues dialogo” (Estudiante 4, entrevista, 2019).

Simultáneamente, en la observación de las actividades realizadas en dos clases de la asignatura Gestores de Paz, se logró identificar la promoción y apropiación de las enseñanzas impartidas en las sesiones de la asignatura, esto se refleja en las expresiones del docente a cargo, las cuales giran principalmente en torno a **la resolución de conflictos**, así como la adhesión de los **principios** transmitidos, para comprender mejor, se hace énfasis en las especificaciones del docente y las posteriores contribuciones de los estudiantes en una sesión de la asignatura de la siguiente forma:

“La primera es seguir las normas y leyes que rigen las acciones humanas, es decir, ante la presencia de un conflicto como una pelea o maltrato, o delito deberá llevar el caso a las instancias legales, la segunda es, saber dialogar con la contraparte sin incitar la continuación del problema, para esto uno debe saber muy bien cómo controlar sus emociones y sus pensamientos”. (Profesor, observación, 2019)

“Se nos ha enseñado que hablando se pueden solucionar las cosas” (Estudiante, observación, 2019).

“Cuando se tiene problemas, lo que uno hace es ir a coordinación o a rectoría o donde el psicólogo y ahí uno tiene que solucionar y llegar a un acuerdo con el otro” (Estudiante, observación, 2019).

“Dialogando, porque así uno sabe cuáles son las razones que tiene el otro para tener un conflicto y así se puede llegar a una solución, además esto ayuda a dejar a un lado los rencores porque si algo no se habla, eso sigue creciendo y causa daño y dolor” (Estudiante, observación, 2019).

Con lo dicho hasta aquí , se logró identificar cómo los distintos aspectos que hacen parte de las instancias educativas promuevan de forma indirecta un tipo de resiliencia en el cual se trabaja de forma colectiva, de esta manera, se comprende que la asignatura Gestores de Paz ha logrado un breve acercamiento a la formación de **la Ideología Personal** como carácter forjador de la resiliencia comunitaria, ya que, mediante las prácticas pedagógicas, disciplinares e investigativas se ha logrado la adhesión de valores y aprendizajes comunes de la

sociedad a la que pertenecen, con el fin de sustentar lo anterior, Grotberg (2006) postuló que la característica de Identidad Cultural se comprende como:

Un proceso interactivo que ocurre durante el ciclo de la vida e implica la adopción de costumbres, valores, [...] que se vuelven componentes inherentes a la identidad de grupo. El grupo social adquiere así un sentido de igualdad y continuidad que lo ayuda a afrontar y superar una amplia gama de circunstancias hostiles. (Pp, 274-275)

Es por esto que, la **Identidad Cultural** se inscribe en una cualidad conjunta de intercambio de valores y significados que se apropian en los procesos de interacción con el otro, generando así una construcción de la propia identidad, basada en la pertenencia a una cultura en particular.

Es preciso fundamentar lo anterior con algunas características particulares del componente educativo, en este sentido, “los padres y maestros deberían brindar un ambiente estable (YO TENGO), que permita a los niños desarrollar sus fortalezas internas (YO SOY), su capacidad de resolver problemas y de entablar relaciones con los demás (YO PUEDO)” (Grotberg, 2006, p. 161). Para esta sección se especificó el rol de los docentes en la promoción de la resiliencia, en este sentido se dio cuenta de que unas de las labores docentes en el ámbito específicamente del posconflicto como el vivido en el Norte del Cauca es promover herramientas valorativas para una efectiva convivencia social, desde lo más general hasta lo más específico, es decir, un nuevo quehacer del educador desde el marco en cuestión es promover estrategias de aprendizaje en la que los estudiantes sean conscientes de los motivos del conflicto armado colombiano, así como de sus consecuencias y sobre los estragos que quedan actualmente sobre este hecho histórico.

Por otra parte, eso con el fin de que los estudiantes en compañía del docente reconozcan que al igual que el conflicto armado colombiano, un conflicto dado en el salón de clases puede repercutir en consecuencias graves para sí mismos, en consecuencia de lo expuesto, se presentan las siguientes

expresiones, las cuales evocan un carácter de comprensión ante los efectos de un conflicto.

“Las personas cuando tienen un conflicto no piensan en el daño que pueden causar, ya sea por lo que dicen o lo que hacen, porque muchas veces los conflictos como molestar a alguien en el colegio puede traer consecuencias graves para la vida de cualquiera si no se saben arreglar las dificultades”. (Estudiante, Observación, 2019)

“Los conflictos generan más conflictos, cuando hay violencia y se responde de igual manera entonces, se convierte en un círculo que no tiene fin” (Estudiante, Observación, 2019).

Para finalizar este apartado, es necesario recalcar que la educación en el posconflicto debe estar encaminada a la construcción sólida de una cultura en la que primen los principios básicos de convivencia, contribuyendo de tal manera a la mejora de las formas de interacción entre los niños y adolescentes, así como la orientación hacia la adecuada solución de situaciones problemáticas, por consiguiente, ello conducirá al fomento de la calidad de vida de los estudiantes y fortalecimiento de sus capacidades personales.

CONCLUSIONES

Lo expuesto en este trabajo investigativo giró alrededor de la construcción social de las narrativas resilientes expresadas por estudiantes participes de Gestores de Paz como una asignatura en la que se promueve la convivencia escolar y social, por tanto, emergen las siguientes conclusiones:

En cuanto el concepto de resiliencia desde una noción clásica, se logró establecer que se trata de la capacidad desarrollada por los sujetos en la cual supone que estos generan herramientas para resistir y sobrellevar las consecuencias de un suceso conflictivo, de esta manera, se estableció que, la resiliencia se compone de características individuales como la capacidad de interacción, introspección, ideología personal, independencia, creatividad e iniciativa.

Sin embargo, durante el abordaje teórico de este término, fue posible identificar particularidades de la resiliencia desde un enfoque comunitario, lo cual se fijó como el encauzamiento de esta investigación, así pues, se logró identificar que la resiliencia desde una perspectiva comunitaria, es en la cual las situaciones adversas fueron abordadas desde la colectividad de una comunidad, estableciendo que, las principales formas en que se puede promover la resiliencia desde el tejido social son: autoestima colectiva, identidad cultural, adecuada gestión gubernamental, humor social y espiritualidad.

Es importante resaltar el hecho de que, al ser la población de esta investigación la comunidad adolescente víctima del conflicto armado colombiano, que además forma parte de la modalidad Gestores de Paz de una institución educativa de Caloto Cauca, es pertinente reconocer el papel de la educación en la promoción de las capacidades resilientes, por tanto, la manera en que Gestores de Paz ha logrado el fomento de narrativas resilientes en los estudiantes afectados por el conflicto armado colombiano, se da por medio de la **identificación cultural** con los valores y enseñanzas impartidas en la asignatura,

donde estos se presentan alrededor de la resolución de conflictos, el diálogo, la tolerancia y el respeto, aprendizajes apropiados y transmitidos por los estudiantes en su ambiente natural, lo cual se define desde los aportes teóricos como un tipo de resiliencia de **Identidad Cultural**, al ser el conjunto de valores y actividades realizadas en una comunidad, que son interiorizadas por los individuos que hacen parte de la misma.

En vista de que, el desarrollo de la identidad de los sujetos se da mediante la interacción social, la **identidad cultural** se comprende como un factor consecuente de la adquisición y vivencia de prácticas socioculturales, que al igual que la identidad individual, se respalda en la construcción de conocimientos. Lo que hace de la **identidad cultural** un tipo de resiliencia comunitaria distinguida, es el hecho de que, los aprendizajes adheridos por el individuo en este pilar son características de una cultura en específico, además de que, la adquisición de estos conocimientos permite que el individuo haga parte de una cultura y al mismo tiempo se sienta satisfecho en la misma.

Cabe resaltar que, lo anteriormente expuesto emerge desde el intercambio de conocimientos entre docentes y pares, ya que en especial, se conoce que el docente a cargo es quien promueve elementos valorativos alrededor de la **resolución de conflictos**, donde los estudiantes adoptan maneras idóneas de resolver problemáticas que no conlleven al conflicto, para que así no se repliquen las acciones que insisten en generar relaciones violentas con los demás, sino más bien, herramientas para canalizar situaciones y ser parte de un grupo social a partir de los valores relacionados con la resolución de conflictos, como el respeto, el diálogo y la tolerancia, además, dentro de la asignatura se imparten competencias que permiten a sus educandos conocer la historia, causas y consecuencias de la violencia política y armada del país. Finalmente, el docente cumple con el papel de transmitir herramientas educativas con el objetivo de que los estudiantes instauren capacidades personales que puedan aplicar en su cotidianidad con miras a disminuir acciones dentro de la institución que adviertan la generación de conflictos de mayor alcance.

Ahora bien, las autonarraciones de los estudiantes considerados víctimas del conflicto armado, frente a su participación en la asignatura Gestores de Paz, demostraron que todos apuntan hacia un cambio en su estilo y desarrollo vital, sin embargo, se encontró que no todos poseen los elementos sociales y personales oportunos para que tal cambio se conduzca de manera eficaz. Por lo anterior, se estableció que las narraciones de los estudiantes giran en torno a la realización de actividades que de forma directa o indirecta fortalecen características del individuo y de la sociedad que minimizan los efectos negativos de la violencia en Colombia. Por otro lado, al referirse a la excepción de la promoción de una calidad de vida sobresaliente, se hace mención a elementos narrativos decrecientes que disminuyen la posibilidad de un cambio de entorno, además de, la percepción de un entorno educativo complejo, acompañado de la interrupción de actividades realizadas anteriormente por su propia elección, es importante resaltar que los tres elementos mencionados previamente implican afectación significativa de las áreas de desarrollo vital.

En cuanto a lo que aquí compete, la expresión de las capacidades resilientes, ya sean individuales o colectivas, mediante el recurso último de la narración de la propia experiencia, permitió la indagación del vínculo dado entre las narraciones y las herramientas de resiliencia individual que se pueden evocar. A partir de estas se permitió conocer que la narración enfocada a la mejora de la trayectoria de vida de los participante se mostró estrechamente relacionada con el adecuado afrontamiento de los sucesos adversos por los que atravesaron, siendo esta en últimas, la principal característica de las cualidades resilientes.

Por lo tanto, se pudo establecer que la forma en que estos dos elementos se vincularon fue mediante el principal eje temático de esta investigación, el cual constó de la **interacción social**, desde este punto se pudo evidenciar que la evocación del relatos de historias de vida mostró expresiones resilientes, resaltando que, durante el intercambio narrativo con los participantes la consigna principal de la entrevista no fue la manifestación de la resiliencia como tema a

tratar, sin embargo, mediante las expresiones de actividades cotidianas realizadas por los estudiantes se pudo obtener que de estas emergen ventajas educativas, sociales, emocionales y físicas, consideradas cualidades propias de la resiliencia.

A partir de este abordaje, se hizo evidente el hecho de que el objetivo de esta investigación se cumplió en el sentido de que, se logró identificar que la asignatura Gestores de Paz ofrece a los participantes de su clase, la identificación con ciertas prácticas, enseñanzas y valores impartidos en la misma, lo cual, como se expresó en párrafos anteriores, se traduce en el establecimiento de **la identidad cultural**, manifestada como el tipo de resiliencia común entre los integrantes de la asignatura Gestores de Paz, no obstante, los estudiantes que participaron en la investigación, demostraron en su discurso poseer características del tipo de resiliencia individual conocido como **Iniciativa**, dado que de manera autónoma, cada uno de los estudiantes pertenece a distintos grupos extracurriculares de su elección, donde se advierte de particularidades que han forjado su identidad.

Se podría objetar que, aunque se hace referencia a dos tipos de resiliencia epistemológicamente distintas en cuanto a su comprensión, estas poseen un factor en común; la forma de su elaboración, ya que, ambas se plantean desde el ejercicio de la interacción con el medio social para su establecimiento, en otras palabras se reafirma en esta investigación que la interacción es la base fundamental para la construcción de la realidad, dado que, para la consumación de los conocimientos individuales o colectivos se hace necesaria la ejecución de la intersubjetividad narrativa.

En definitiva, el acercamiento a las prácticas realizadas por la asignatura Gestores de Paz para el establecimiento de narrativas resilientes en sus estudiantes, principalmente aquellos considerados como víctimas del conflicto armado colombiano, trazó la importancia de reconocer el rol del sector educativo en la formación integral de la población joven que haya atravesado por situaciones problemáticas, en este sentido, la promoción normas de convivencia y de

comportamiento desde el aula de clase promueven en los niños, niñas y adolescentes habilidades sociales para la formación de una identidad acorde con el afrontamiento de situaciones adversas. Por lo anterior, se puede plantear que las autonarraciones que expresan capacidades resilientes se pueden tomar en términos de aprendizaje socioeducativo en el cual se ofrezcan medios para la resolución de conflictos.

Finalmente, la conexión entre los discursos de los participantes con expresiones resilientes, se constató que la interacción social es el principal medio por el que algunos adolescentes víctimas del conflicto armado han construido capacidades resilientes, ya sea por iniciativa propia o por las medidas brindadas desde las instituciones educativas en cumplimiento con las leyes que rigen su actuar educativo, sin embargo, se espera en próximas investigaciones, enfocarse en las capacidades resilientes forjadas desde la realización de actividades elegidas y realizadas de forma autónoma, ya que en este trabajo investigativo se reconoció mayor influencia por parte de las actividades ejecutadas por fuera de las instalaciones educativas.

REFERENCIAS

- Acosta, I. (2018). *La resiliencia, una mirada a las víctimas del conflicto armado colombiano*. (Tesis de posgrado). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Alcaldía de Caloto Cauca. (2018). Plan de Desarrollo. Recuperado de: <http://caloto-cauca.gov.co/Paginas/default.aspx>
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México, D.F: Paidós.
- Arias, R. L., y Roa, C. P., (2015). Implicaciones del sufrimiento en niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado para pensar la memoria y la reparación en clave intergeneracional: apuestas conceptuales. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*. (20), 115-140. Recuperado de: <http://revistaprospectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/issue/view/112>
- Artilles, L. (1990). *ANÁLISIS DEL DISCURSO, Introducción a su Teoría y Práctica*. Santo Domingo, Rep. Dominicana: Búho.
- Berger, P. y Luckmann. (1967). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bonilla, M. A. (2014). *Factores de resiliencia en jóvenes víctimas de desplazamiento forzado por el conflicto armado en el distrito de Buenaventura*. (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Sede Pacífico, Buenaventura, Colombia.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado*. Madrid, España: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Madrid, España: Visor.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. *Guerrilla y población civil. Trayectoria de las FARC 1949-2013*. Tercera edición. Bogotá: CNMH, 2014. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/farc/guerrilla-poblacion-civil.pdf>

- Cerdas, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*. 19(2), 135-154. doi: 10.15359/ree.19-2.9. Recuperado de: URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
- Chauch, M. (2009). La presencia de una ausencia: Jorge Eliécer Gaitán y las desventuras del populismo en Colombia. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*. 11(22), 251-262. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/viewFile/1253/1147>
- CINEP/PPP, Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz. (2019). Caquetá. Rastreo de una barbarie silenciada. *Noche y Niebla*. (15). Recuperado de: <https://www.nocheyniebla.org/>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2011). *Grupos armados y derecho aplicable*. International Review of the Red Cross, N° 882, pp. 1 - 313.
- 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. Bogotá. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- Corchado Castillo, A. I.; Díaz-Aguado Jalón, M. J.; Martínez Arias, R. (2017) Resiliencia en adolescentes expuestos a condiciones vitales de riesgo. *Cuad. trab. soc.* 30(2), 475-486. doi: 10.52209/CUTS.54357.
- Cyrułnik, B. (2001) *Los Patitos feos: La resiliencia: una infancia feliz no determina la vida*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.

- Dapieve, P. y Dalbosco, D. (2017). Prevalencia de exposición a violencia directa e indirecta: un estudio con adolescentes de colegios públicos. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 101-111. .ISSN: 0123-9155. Recuperado de: <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/15478?locale=es>
- Decreto N° 1038. Departamento Administrativo de la Función Pública. 25 de mayo de 2015.
- Decreto N° 4800. Departamento Administrativo de la Función Pública. 20 de diciembre de 2011
- Díaz, L. (2010). *La observación*. Universidad Autónoma de México. Ciudad de México, México.
- Dr. Pedro Santander (pedro.santander@ucv.cl) Escuela de Periodismo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso, Chile).
- Fiorentino, M. (2008). La Construcción de la Resiliencia en el Mejoramiento de la Calidad de Vida y la Salud. *Suma Psicológica*. 15(1), 95-113.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones; Aproximaciones a la Construcción Social*. Barcelona, España: Paidós.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social: Aportes para el Debate y la Práctica*. Bogotá, Colombia: UniAndes.
- Gergen, K. y Gergen, M. (Ed.). (2011). *La Construcción Social y la Investigación Psicológica*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- GMH. ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

- Gómez, L. (2014). *Biografía contexto e historia: La violencia en Colombia, 1946- 1965* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Santiago de Cali. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9076/1/CB-0526187.pdf>
- Gómez, L. (2014). *Biografía contexto e historia: La violencia en Colombia, 1946- 1965* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Santiago de Cali.
- González, M. (2016). El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia. *NOREF*. Recuperado de: https://www.nrc.no/globalassets/pdf/reports/noref_report_nrc_educacion_colombia_2016.pdf
- Granados, L., Alvarado, S. & Carmona, J. (2016). Narrativas y resiliencia. Las historias de vida como mediación metodológica para reconstruir la existencia herida. *Rev. CES Psicol.*, 10(1), 1-20.
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona, España: Gedisa.
- Guzman, M., Fals, O y Umaña, E. (2005). *La Violencia en Colombia*. Bogota, Colombia: Taurus.
- Hernández Arteaga, Isabel; Luna Hernández, José Alberto; Cadena Chala, Martha Cecilia. "Cultura de paz: Una construcción desde la educación". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol.19 No. 28 (2017): 149-172
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. Naucaplan de Juarez, Mexico: McGRAW. Recuperado de: https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf

- Hernández, I., Luna, J. A., y Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Histórica de la Educación Latinoamericana*. 19 (28), 149-172. doi: 10.19053/01227238.5596.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, D.F: McGRAW HILL.
- Hewitt, N., Gantiva, C.A., Vera, A., Cuervo, M.P., Hernández, N.L., Juárez, F. & Parada, A. J. (2014). Afectaciones psicológicas de niños y adolescentes expuestos al conflicto armado en una zona rural de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 79-89. doi: 10.14718/ACP.2014.17.1.9
<http://www.eafit.edu.co/medios/eleafitense/105/Paginas/la-decada-del-terror.aspx>
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología Social Construccionalista*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Institución Educativa Escipión Jaramillo. (s/f). Prácticas del Buen Vivir. Recuperado de: <https://descargasieej.jimdo.com/proyecto-educativo-institucional/>
- Ley N° 1732. Ministerio de Educación. Colombia. 01 de septiembre de 2014.
- Ley N°1090. Ministerio de la Protección Social. Colombia. 06 de septiembre de 2006.
- López, J. (2017). La década del terror (Los años ochenta) *El Eafitense*. Recuperado de:
- Maddaleno, M. (ed.). (1996). *Resiliencia: construyendo en adversidad*. Santiago de Chile: Editorial Ceanim.
- Márquez, A. I. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21n14.pdf>

Mawapury, M. (2017). Family Resilience Factors in Conflict Region. *Jurnal Psikologi Islam*. Vol. 4, No. 1 (2017):119 -125. Recuperado de: <http://jpi.api-impsi.org/index.php/jpi/article/view/33/10>

Misión de Observación Electoral (MOE, s/f). Monografía Político Electoral Departamento del Cauca 1997 a 2007. Recuperado de: https://moe.org.co/home/doc/moe_mre/CD/PDF/cauca.pdf

Moreno, E. E. (enero-junio, 2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, (46). 125-142. Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/2578/2009>

Moreno, M. A. y Díaz, M. E. (2015). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *Ágora USB*, 16(1), 193-213. Recuperado de: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2172/1900>

Moreno, R. (2008). Las organizaciones indígenas y campesinas frente al conflicto armado en el norte del cauca. *Sociedad y economía*. (15), 145-167. Recuperado de: http://nexus.univalle.edu.co/index.php/sociedad_y_economia/article/view/4093/6302

Noriega, G., Angulo, B. y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas Docentes*, (48), 42-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349252>

Organización de las Naciones Unidas. (2013). *Los conflictos armados*. Octubre 19, 2018, de ONU Sitio web: <http://www.un.org/es/humanitarian/overview/conflict.shtml>

Ortunio C., Magaly S., & Guevara R., Harold (2016). Aproximación teórica al constructo resiliencia [fecha de Consulta 9 de Octubre de 2019]. ISSN: 1690-3293. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3757/375749517012.pdf>

Osorio González, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191 (doi:<http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.0>)

Osorio, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*. 13(26), 179-191. (doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>).

Pérez, F. (2017). El papel de la educación en el posconflicto. *Corporación Viva la Ciudadanía*. Recuperado de: http://viva.org.co/cajavirtual/svc0496/pdfs/Anexo_1.pdf

Pérez, T. H. (2014). Colombia: de la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 7(2), 287-311. Recuperado de: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1959/2069>

Revista Semana. (2002), Reseña Histórica la Guerra de los Mil Días (N° 133). Recuperado de: <https://www.semana.com/opinion/articulo/resena-historica-la-guerra-mil-dias-1899-1902/550||45-3>

Reyes, V. y Reidl, L. M. (2013). Miedo y afrontamiento en adolescentes mexicanos. *Psicogente*, 16(30): pp. 280-295. Recuperado de: <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/view/280/0>

- Ribeiro, D. y Gómez, J. (2014). La educación como parte del proceso de reparación de derechos de las víctimas. *Cien días*, (83). 59-63. Recuperado de:
https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20140901k.educacion_parte83.pdf
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao, España
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*. 5,(25338)1-12 .doi: 10.3402/ejpt.v5.25338
- Tarrés, M. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Vela, F (Ed.), *Observar, Escuchar y Comprender*. (pp.63-95). San Ángel, México: Miguel Ángel Porrúa
- Tierra colombiana. (2017). *Historia del conflicto armado en Colombia*. Octubre 17, 2018, de Tierra colombiana Sitio web: <https://tierracolombiana.org/conflicto-armado-en-colombia/>
- Unidad para las Víctimas (2019) , Registro Único de Víctimas. Recuperado de:<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Vasilachis, I. (2006). Investigación Cualitativa. En Vasilachis, I (Ed.), *Estrategias de la investigación cualitativa*. (pp. 23-60). Barcelona, España: Gedisa
- Villa, J. D. (2014). Memoria, historias de vida y papel de la escucha en la transformación subjetiva de víctimas / sobrevivientes del conflicto armado colombiano. *El Ágora USB*, 14(1), 37-60. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5373053>

ANEXOS

Anexo 1. Modelo de entrevista semiestructurada

Categoría	Subcategoría	Preguntas
<p>Autonarración Esta primera categoría se trata sobre la autonarración, sin embargo es conveniente iniciar resaltando que las narraciones se tratan de “recursos conversacionales, construcciones abiertas a una alteración continua a medida que la interacción progresa. Las personas, en este caso, no necesitan consultar un guión interno, una estructura cognitiva, una masa aperceptiva en busca de información o guía” (Gergen, 2007, p.156), es por esto que las autonarraciones hacen parte de un proceso social y cultural en el que por medio de la interacción el individuo puede dar cuenta y modificar su identidad, así pues las autonarraciones se definen como “las explicaciones que un individuo brinde acerca de la relación existente entre los eventos relevantes para el yo a través del tiempo”(Gergen, 2007, p.155); es decir, las narraciones de episodios simbólicos que hace el individuo y que definen su identidad, es importante tener en cuenta que en este proceso de construcción de la identidad por medio de la interacción, ocupa un lugar importante la sociedad y la cultura, ya que las autonarraciones “son recursos culturales que sirven a propósitos sociales como la autoidentificación, la autojustificación, el autocriticismo y la solidificación social” (Gergen, 2007. p.157).</p>	<p>Experiencias educativas pasadas</p>	<p>¿Cuál es tu lugar de origen? ¿Nos puede comentar sobre su vida en ese lugar? ¿Cómo era la escuela? ¿Cuál era su profesor favorito y por qué? ¿Cómo se relacionaba con sus compañeros? ¿Tuvo algún problema de disciplina o académico en la escuela? ¿Por qué se cambió de colegio? ¿Cómo eran los profesores? ¿Quién le ayudaba a hacer tareas? ¿Qué logros tuvo dentro de la escuela? ¿Tuvo alguna experiencia de sufrimiento en su escuela?</p>
	<p>Experiencias educativas del presente</p>	<p>¿Hace cuánto estudia en el colegio Escipión Jaramillo? ¿Por qué escogió este colegio? ¿Cómo se relaciona con sus compañeros y profesores? ¿Qué suele hacer con sus amigos por fuera y dentro de la institución? ¿Actualmente cómo suele resolver sus dificultades académicas y disciplinares? ¿Cómo conoció la modalidad de Gestores de Paz? ¿Cuáles fueron sus expectativas al momento de ingresar a esta modalidad? ¿Pertenece a algún grupo extracurricular? ¿Por fuera del colegio ha estado en algún grupo de enseñanza cultural, ya sea religioso o artístico? ¿Por qué decidió ser parte de ese grupo? ¿Qué aprendizaje le ha brindado pertenecer a este</p>

		grupo?
	Prácticas educativas	<p>¿Hay algún profesor cuya forma de enseñanza haya sido significativa, cómo era?</p> <p>¿Qué aprendizaje le ha brindado la modalidad?</p> <p>¿Cuáles de las actividades de Gestores de Paz son las que le gustan realizar?</p> <p>¿Cómo se desempeña en estas actividades?</p> <p>Como Gestor de Paz, ¿cuál es la concepción de lo bueno y lo malo que usted tiene a la hora de cuestionar las acciones negativas realizadas por los estudiantes de la institución?</p> <p>¿Cómo pone en práctica las enseñanzas de Gestores de Paz en su vida diaria?</p> <p>¿Ha tenido alguna capacitación respecto a su situación de desplazamiento?</p>

Anexo 2. Validación del instrumento

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM PROGRAMA DE PSICOLOGÍA TRABAJO DE GRADO

EVALUACIÓN, CONCEPTO Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTO

Por medio del presente informe hago constar que se ha realizado la revisión, evaluación y, establecido un concepto, en el proceso de validación del instrumento: Entrevista semi-estructurada, formulado por el (los) estudiantes: Laura Isabel Sinisterra Mina, Xiomara Trochez Vega, bajo la dirección del profesor: Diego López, en el marco del proyecto investigativo de trabajo de grado titulado: **“Gestores de Paz: un proyecto educativo para la construcción social de la resiliencia en víctimas adolescentes del conflicto armado colombiano”**.

ASPECTOS A EVALUAR	D.	A	B.	E.	PUNTAJE
Objetivo de la investigación		x			3
Claridad variable (s)/categoría (s) de análisis		x			3
Coherencia ítems-variable (s)/categoría(s)		x			3
Ítems mide variable (s)/categoría (s)		x			3
Redacción de los ítems		x			3
Ortografía de los ítems	x				2
Presentación de instrument		x			3
Selección de población /muestra		x			3
Procedimiento		x			3
Consentimiento asistido			x		4
Aspectos éticos, bioéticos y deontológicos		x			3

D: Deficiente (1.0-2.9), A: Aceptable (3.0-3.9), B: Bueno (4.0-4.7) E: Excelente: (5.0)

Observaciones, recomendaciones y sugerencias:

Teniendo en cuenta la valoración anterior y estos cambios, considero que hay avances por parte de las estudiantes. No obstante, aún las categorías y subcategorías están planteadas de manera que no se percibe el lugar de las investigadoras interpretando los conceptos y tratando de hacer hablar sus propias categorías. Muchas citas textuales que al final se leen de un modo forzado a su trabajo de indagación.

Por otra parte, hay que revisar los ítems para que pongan a la persona en un plano más reflexivo, pues, así como está propuesto, no profundiza más allá de una descripción de hechos de su propia vida.

Es necesario, por tanto, que con el asesor puedan hacer los ajustes y en esa medida el instrumento ya podría aplicarse. La nota que se formula a continuación refleja los avances en términos generales del desarrollo del instrumento, no obstante, se hace necesario que esta valoración sea mayor; labor que por demás ya queda en manos de las estudiantes y su docente tutor.

Nota: 3,0.

EXPERTO

Nombre y apellidos: Edward Herrera Sanclemente

Profesión: Psicólogo

Tarjeta profesional: 122034

FECHA: Septiembre 4, 2019.

Anexo 3. Consentimientos informados

Fundación universitaria Católica Lumen Gentium. Facultad de Ciencias Sociales y Políticas. Programa: Psicología.	Responsables: Laura I. Sinisterra Mina Xiomara Trochez Vega
--	---

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN DE MENORES DE EDAD.

Fecha y lugar _____

Yo, ___ identificado con CC No ___ autorizo la participación de mi hijo (a) _____ identificado con T.I. ___ en la investigación **“Gestores de Paz: un proyecto educativo para la construcción social de la resiliencia en víctimas adolescentes del conflicto armado colombiano”**, la cual tiene el objetivo de: Conocer de qué manera la asignatura Gestores de Paz, implementada en la Institución Educativa Escipión Jaramillo, del municipio de Caloto, fomenta narrativas resilientes en los estudiantes afectados por el conflicto armado colombiano.

Se me ha informado que la participación de mi hijo (a) será mediante el ejercicio de entrevista y que la información brindada por el solo será utilizada con fines académicos, lo cual como lo indica la ley 1090 de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, la información recolectada será tratada en términos de confidencialidad. El artículo 2° de la ley 1090 de 2006 expone que, Los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo como psicólogos. Revelarán tal información a los demás solo con el consentimiento de la persona o del representante legal de la persona, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona u a otros. Los psicólogos informarán a sus usuarios de las limitaciones legales de la confidencialidad.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido las condiciones de la participación en este estudio de mi hijo (a). He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas satisfactoriamente. No tengo dudas al respecto.

Firma del padre de familia
responsable

Firma del investigador

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Programa: Psicología.	Responsables: Laura I. Sinisterra Mina Xiomara Trochez Vega
--	---

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Fecha y lugar _____

Yo, _____ identificado con ____ No ____ Certifico que mediante el presente documento he sido informado acerca del requerimiento de mi participación en la investigación **“Gestores de Paz: un proyecto educativo para la construcción social de la resiliencia en víctimas adolescentes del conflicto armado colombiano”**, la cual tiene el objetivo de: Conocer de qué manera la asignatura Gestores de Paz, implementada en la Institución Educativa Escipión Jaramillo, del municipio de Caloto, fomenta narrativas resilientes en los estudiantes afectados por el conflicto armado colombiano.

Se me ha informado que mi participación no significará ningún compromiso personal, así como también, que la información que proporciones solo será utilizada con fines académicos y por lo tanto no se realizará una divulgación indiscriminada de la información. lo cual como lo indica el artículo 2° de ley 1090 de 2006, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, la información recolectada será tratada en términos de confidencialidad. Los psicólogos tienen una obligación básica respecto a la confidencialidad de la información obtenida de las personas en el desarrollo de su trabajo como psicólogos. Revelarán tal información a los demás solo con el consentimiento de la persona o del representante legal de la persona, excepto en aquellas circunstancias particulares en que no hacerlo llevaría a un evidente daño a la persona u a otros. Los psicólogos informarán a sus usuarios de las limitaciones legales de la confidencialidad.

Declaro que he leído y comprendido las condiciones de mi participación en esta investigación. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y han sido respondidas satisfactoriamente. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante
responsable

Firma del investigador

Anexo 4: Registro de observaciones

Sesión N° 1 de observación	
Hora de inicio	2: 22 pm
Hora de finalización	3:30 pm
Fecha	02 de septiembre de 2019
Tema a abordar	Contenido de la clase
<p>¿Qué conlleva a la violencia?</p> <ul style="list-style-type: none">• Violencia de género: se habla sobre golpes y la escucha.• El orador habla sobre la importancia de la palabra y que la conversación es especial.• Se resalta la importancia de conocer la historia del conflicto• Se define la violencia en términos de fuerza física o mental que se ejerce sobre otro para dominarlo.• La violencia de género se refiere a la agresión por identidad sexual.• Se da un debate sobre ¿quién es más entre hombres y mujeres? Se ven opiniones divididas, dado que, algunos opinan que la fuerza física le da mayor capacidad a los hombres, mientras que otros creen que se trata de preparación. <p>Se habla igualmente que la sociedad es la que conlleva a creer que no hay igualdad en capacidad.</p> <ul style="list-style-type: none">• El profesor expresa que efectivamente todo se trata de la construcción social del conocimiento. La palabra es la construye la identidad generativa, por ejemplo, se dice que si las mujeres son el género débil constantemente, las mujeres efectivamente actuarán como tal.• Se le pide a los estudiantes que hagan una declaratorio sobre las acciones para que en el próximo decenio se dé la igualdad	

Sesión N°2 de observación	
Hora de inicio	3:00 pm
Hora de finalización	4:43 pm
Fecha	09 de septiembre de 2019
Tema a abordar	Contenido de la clase y participación
<p>Al inicio de la clase, el docente presenta las notas de los alumnos referentes a un proyecto académico grupal.</p> <p>Posteriormente el docente informa que el tema a tratar será sobre resolución de conflictos, para ello expresa la noción de conflicto diciendo que: “los conflictos son situaciones en las que las personas se enfrentan porque tienen ciertas diferencias que causan disputas, lo cual, se traduce en dificultades como discusiones o peleas”. (profesor, observación 2, 2019)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente realiza la pregunta de ¿para ustedes qué es un conflicto? Los alumnos participan diciendo “un conflicto es cuando dos o más personas pelean y pueden llegar a ofenderse o a lastimarse, porque no pueden entender sus diferencias” <p>Otro alumno dice “los conflictos son los problemas que uno tiene con otra persona por cualquier cosa que a uno o al otro no le guste y de ahí nacen las dificultades, las ofensas”</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente nuevamente interviene diciendo que un claro ejemplo del conflicto es el conflicto armado, que se ha presentado en el país hace muchos años, lo cual, ha dejado muchos afectados por los diferentes delitos de los actores armados, además, manifestó que el conflicto armado es un enfrentamiento entre grupos que ha sometido al país ya las personas más vulnerables a vivir bajo condiciones miedo precariedad. <p>Al terminar esta intervención el docente solicita a los alumnos</p>	

realizar de manera grupal una pequeña reflexión acerca de las consecuencias de un conflicto entre una o más personas. En este tiempo los estudiantes discuten la pregunta y resuelven

- Uno de los grupos explicó que: “los conflictos generan más conflicto, cuando hay violencia y se responde de igual manera, entonces se convierte en un círculo que no tiene fin” (estudiante, observación 2, 2019)
- “Otra consecuencia son las muertes y las cosas que se pierden, por los problemas como el conflicto uno pierde muchas cosas como su casa, sus amigos, se separa de las personas que más quiere y se puede llegar a quedar sin nada” (estudiante, observación 2, 2019)
- Otro de los grupos expresó: “las personas cuando tienen un conflicto no piensan en el daño que pueden causar, ya sea por lo que dicen o lo que hacen, muchas veces los conflictos como molestar a alguien en el colegio puede tener consecuencia graves para la vida de cualquiera si no se saben arreglar las dificultades”. (estudiante, observación 2, 2019)
- A partir de esta intervención, el docente a cargo pregunta ¿cuáles creen que serían las dificultades de un conflicto y las formas más eficaces de resolverlo?
- Hasta este punto los estudiantes se muestran en su mayoría participativos y receptivos al tema de discusión.
- Uno de los estudiantes responde que el diálogo es la forma de arreglar un problema, pues dice: “se nos ha enseñado que hablando se puede solucionar las cosas”. (estudiante, observación 2, 2019)
- En este momento un estudiante interrumpe expresando que el diálogo a veces no sirve, por lo que dice: “toca responderle para que lo respete y se acaba el problema”. (estudiantes, observación 2, 2019)

- En esta ocasión otra alumna contesta: “por eso es que los problemas como la violencia no se acaban porque siempre uno quiere vengarse de lo que el otro hace, pero por rabia no es lo mejor”. (estudiante, observación 2, 2019)
- Los alumnos empiezan a hablar y comentar sobre esas dos posturas. Al terminar el docente interviene dando pautas para la efectiva resolución de un conflicto, refiere que son: “seguir las normas y leyes que rigen las acciones humanas, es decir, ante la presencia de un conflicto como una pelea, maltrato o delito deberá llevar el caso a las instancias legales”. (profesor, observación 2, 2019)
- “Saber dialogar con la contraparte sin incitar a la continuación del problema, uno debe saber muy bien cómo controlar sus emociones y sus pensamientos”. (profesor, observación 2, 2019)
- Finalmente el docente dice que saber resolver un conflicto se trata de poder tener una convivencia sana con una o más personas aunque tengan ciertas diferencias que lo llevaron al problema, también expresa que “saber y aprender a resolver un conflicto por pequeño que sea, constituirá la base para el afrontamiento efectivo de otras situaciones complejas”. (profesor, observación 2, 2019)
- Para finalizar el docente realiza la siguiente pregunta ¿de qué manera ustedes han resuelto conflictos de su vida?
- Los estudiantes guardan silencio por lo que el docente reformula la pregunta de la siguiente manera: ¿cuál es la forma que tienen ustedes para resolver un problema dentro del colegio? A este respecto un alumno responde “cuando se tienen problemas lo que uno hace es ir a coordinación o a rectoría o donde el psicólogo y ahí uno tiene que solucionar y llegar a un acuerdo con el otro”. (estudiante, observación 2, 2019)

- El docente vuelve a preguntar ¿personalmente cuál creen que es la mejor forma de solucionar un problema? (se realizó la pregunta a una alumna en específico quien pertenece a los participantes de la entrevista)
- La alumna responde: “dialogando, porque así uno sabe cuáles son las razones que tiene el otro para tener un conflicto y así se puede llegar a una solución además eso ayuda a dejar a un lado los rencores, porque si algo no se habla eso sigue creciendo y causa daño y dolor”. (estudiante, observación 2, 2019)
- Para cerrar, el docente habla sobre la importancia de reconocer las consecuencias de un conflicto y sobre lo relevante de saber solucionarlo, diciendo que: “saber solucionar un problema nos ayuda a tener mejores relaciones con los demás y nos ayuda a ser mejores cada vez”. (profesor, observación 2, 2019)

Anexo 5: Respuestas de los entrevistados

SUBCATEGORIA	SUJETOS
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEL PASADO	<p data-bbox="581 1283 732 1325">SUJETO 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pues cuando me cambié de colegio me di cuenta que lo que me habían enseñado ahí era muy básico, pero pues con mis compañeros y eso era normal, chévere, yo no me la llevaba tanto con las niñas, pero tenía dos amigos con los que hacía de todo, planes tareas, y ellos me ayudaban porque ellos eran como nerditos y digamos en ingles yo no entendía entonces ellos me ayudaban me explicaban y si no pues me hacían las tareas. • Es que las mujeres cuentan muchos chismes, los hombres también pero es más relajado, o sea ellos lo dejan pasar en cambio las niñas se quedan con eso,

	<p>además con los niños uno se siente más protegido</p> <ul style="list-style-type: none"> • No, allá todos eran iguales, unos más odiosos que otros, pero no • Bien, no teníamos una relación como amistosa, pero bien, de respeto y eran buenos profesores, enseñaban bien. • Nadie, mi papá estudió hasta 3 y mi mamá hasta 4, entonces ellos no podían, a veces más que todo me ayudaba mi hermana la mayor que ya está en la universidad, era la que me ayudaba mucho. • Menciones de honor por las notas y la disciplina • Pues en ese tiempo era como muy peligroso pero pues bien, la gente allá es como muy déspota, no es como muy ayudadora, es grosera, patana. Pueblo Rico en general nunca me gusto, pero había buenos momentos • Pues porque estaba la guerrilla y si hay guerrilla hay ejército, entonces habían enfrentamientos, nos teníamos que esconder a veces y uno siempre vivía con miedo, había gente que le pedían plata, había gente que le tenía que hacer favores, a otros los amenazaban, otros se iban de miedo y otros si los obligaban a irse, les quitaban las tierras, muchas cosas así, digamos a nosotros nos quemaron la casa. • No, mis papás nunca me quisieron decir, solo recuerdo que estábamos donde una vecina y cuando vimos fue el humo, entonces nos fuimos a ver ya estaba toda la casa quemada, con todo lo de adentro nos quedamos sin ropa sin papeles, sin comida, sin cama, sin nada, solo había en un muro que casi no se quemó una bandera pintada roja con negro. • Es que por pura casualidad mi abuela esos días estaba de paseo en la Unión Valle, entonces ella ya nos estaba diciendo que allá era súper chévere, tranquilo y bonito y que ella quería que toda la familia nos fuéramos para allá y pues ya sin casa qué más íbamos a hacer. • Pues era bien, tranquila, era diferente, es que Caloto tiene fama como de ser muy peligroso, como muy
--	---

	<p>así... por allá era más calmado, pero nos tuvimos que venir. porque como mi papá es agricultor él jefe tiene una finca por acá, y lo mandó a trabajar acá, entonces nos tocó cambiarnos por cuestiones laborales de mi papá.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Era bien, buena, es que la educación en la unión era buena, muy diferente acá, porque allá es como más relajado, acá es como con mucha bulla, están en otras cosas, además allá enseñan más que acá, aprendí más allá que acá. • Muy bien, la pasé, muy bien porque estuvimos mucho tiempo, éramos muy unidos, salíamos, pues fuera del colegio salíamos a piscina a patinar, al parque a fiestas. • Pues, solo fue en noveno, en el último año. Pues uno siempre tiene un grupo de amigas, y recochábamos mucho, no hacia tareas, pero no tuve ningún problema con algún compañero, como una pelea o algo así. • Pues... me llamaban la atención, como perdí dos materias me tuve que nivelar • Pues no, sino que mi tío lo mataron como en el 2015 pero pues nadie sabe por qué, tampoco saben quién pero se supone que fueron grupos pero mi mamá nunca me lo contó, dijo que había sido un amigo de él que lo había mandado a matar • Pues la verdad fue una pedida muy dura porque mi tío era como digamos como el más allegado y con el que más no la llevábamos entonces a todos nos dio muy duro porque era como una pérdida muy cercana • De ninguna manera la verdad no, sigue siendo la misma, pero pues si la verdad deja un gran vacío • Pues la verdad era más grande que este colegio, enseñaban más, era lindo, era más bueno que acá • Pues uno con unos se la llevaba muy bien y con otros no tanto. Sino que hay unos profesores como muy reservados como muy serios entonces uno casi no la pegaba con ella, pero hay unos con que si muy chéveres. • Nadie yo, cuando me reunía con mi amigos, de resto
--	---

	<p>nadie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pues la verdad no, yo no me acuerdo, no allá no hacían nada como mención de honor y esas cosas, ni reinados, solo participaba en los bailes y reconocimientos cuando me portaba bien en los periodos, pero solo llegue como hasta octavo porque noveno paila • No, ninguna, sino que el colegio no era conflictivo, era calmado
	<p>SUJETO 2</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Uuyy, antes uno no podía ni salir porque eso o sea uno estaba mal sentado, o sea no mal sentado sino por ahí en el parque y eso de un momento a otro empezaban a pelear pues entre la guerrilla y el ejército y todo el mundo tenía que irse para las casas y todo eso, entonces por eso la gente casi no mantenía en el pueblo. Según el acuerdo de la paz entonces como que al pueblo le sirvió. • Qué hacía yo, pues yo, no le digo que yo no salía y mantiene siempre encerrada, eso incluso uno encerrado y peleaban en la noche, y a uno le daba miedo, a mí me daba miedo porque yo era más niña y yo decía no que tal que, que, yo por eso le decía a mi papa encienda la luz de la casa porque qué tal que no vean esta casa y le tiren una bomba y así, o sea como con esos nervios y uno queda como marcado por eso porque uno ahora escucha cualquier cosa y de una pensaba que iban a pelear, a uno eso le deja como algo, no sé, y por eso creo que al colegio llevan también así como ustedes para aconsejarlos y todo eso y así. y por todo eso es que yo no soy de hablar con todo el mundo, no soy casi sociable, por eso el profe me dice, ¡ay! tiene que hacer más amigos, pero yo solamente soy con los que me hablan y así sea por ejemplo el profe dice pongan grupos de seis y nosotros somos siete o cinco y yo le digo al profe, yo no quiero hacerme con los demás, no sé, como que ellos me hablan y no sé porque, porque eso en Toribio estuvo como más de cinco años así, uno siempre era

	<p>como en la casa y casa, entonces como que mi infancia no era así, como tan bonita, como que la viví alegre y todo eso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluso estudiábamos y estudiábamos como una vez a la semana porque siempre nos despachaban porque siempre era contra el colegio le tiraban al colegio y todo eso y entonces algunos profesores nos decían cuando haiga una pelea así sea en la mañana no vengan a estudiar entonces ya sabíamos y siempre perdíamos clase por eso. • Pues allá es bueno, buena convivencia y todo eso • Pues porque uno estudia pues entre los conocidos con la familia y todo eso, entonces uno la pasaba bien porque casi no se pelea entre conocidos y familia. • Eso siempre ha sido así siempre han habido grupos unos que se juntan con unos y otros que pues así siempre ha sido así • Pues era como los más callados porque los demás eran más alborotados, pero no habían peleas con ninguno solo que a la hora de los trabajos siempre se hacían los mismos con los mismos. • O sea por ejemplo allá usted no le podía contestar a un profesor ni nada no le podía decir una grosería ni así porque lo llevaban a rectoría en cambio acá se le levantan a cualquiera de los profesores y ellos no pueden decir nada. • Bien, como yo era de los más callados nunca me pusieron problema. • Ninguno porque yo nunca he tenido un profesor favorito porque yo veo que todos son como o sea allá como que no se dejan querer porque usted les pide aunque sea un favor que a veces uno no llevaba la tarea y ellos decían no, no, y uno a un profesor así como lo va a querer. • Pues o sea más relajados, como que den más tiempo o que reciban después es que a veces uno no entrega no porque no quiere sino que digamos no se consigue la información o se va la señal y no hay internet y uno así como hace tocaría bajar solo para buscar internet
--	--

	<p>y eso es difícil por la plata.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ah! de disciplina si, pues que hacíamos mucha bulla ahí en salón y siempre nos llamaban la atención a uno como tres veces y después tenía que ir a rectoría y llamaban a los padres y nunca cumplíamos con el uniforme de diario y pues académico una vez perdí una materia y ya. • Pues cuando mis hermanos no habían salido del colegio ellos me ayudaban, pero después de que ellos salieron nadie me ayudaba. • Creo que hasta quinto, pues me explicaban las tablas y las divisiones esas cosas, también me ayudaban a hacer los dibujos, las carteleras me decían que decir en las exposiciones, y todo lo que no entendía. • No ellos no tenían tiempo y me decían que no entendían por eso mandaban a mis hermanos a ayudarme. • No pues yo hacía lo que entendía y lo que no pedía copia cuando llegaba al colegio, sino que eso era un dilema porque a veces ninguno había entendido entonces ahí si paila o a veces no querían dar copia entonces tocaba darles dulcecitos para que la dieran. • No, nunca yo no perdía materias pero tampoco tenía las mejores notas. • Pues es que allá no cansan a nadie así, como que no sé, como que la gente allá es como callada y como que no le importa las cosas de los demás y nunca pasó nada.
	<p>SUJETO 3</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Pues, fue muy bonita (su infancia en su lugar de origen) porque allá están todos mis abuelos y está toda la familia de mi mamá y pues es al aire libre, en el campo y si pues allá estaba toda mi infancia, a mí me gusta ir mucho por allá • Bien, me gustaba mucho (la escuela) porque me enseñaban mucho de la agricultura y a mí me gusta eso, principalmente me gusta la naturaleza, porque mi familia siempre me ha enseñado a estar pues así en

	<p>medio de la naturaleza y los animales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pues nos enseñaban mucho eso, cómo cuidar las plantas, cuando los animalitos estaban para tener hijos, como era como el estado de ánimo cuando iban a tener los bebés y así. • Sí, se llamaba N, pues no sé, me gustaba porque ella era muy buena explicando, no nos regañaba, bueno la mayoría de los profesores no nos regañaban, sino que ella era más cariñosa. • Digamos nos celebraba los cumpleaños, jugaba con nosotros en todos los descansos, casi todo no lo enseñaba por medio de historias no solo como dictados y eso sino como más con juegos, se tomaba el tiempo para que todos entendiéramos lo que no explicaba. • Pues bien, si, hasta ahora me hablo con ellos, es que yo estudiaba con mis primos y sí, allá están todas las personas con las que todavía hablo, a veces salimos pero como yo me vine para Caloto, me trasladaron porque estaba muy pequeña para pasar a sexto. • No, siempre he sido una buena estudiante. • Porque pues allá andaba mucho el ejército y como donde mis abuelos la casa es muy grande o sea, en el centro la casa y de ahí es pura finca, entonces mi abuela era muy viejita y ahora ya se murió, entonces ella los dejaba quedarse ahí pero teníamos muchos problemas porque a mi abuela la amenazaban, mi abuela era muy amable con ellos, les daba agua, comida, entonces nosotros nos venimos para acá después de que mi abuela se murió. • No pues le decían que iba a perder las tierras si seguía ayudándolos a ellos (Ejército Nacional) y que no debía quedarse ahí porque si le hacían algo a mi abuela, porque mi abuelo mantenía mucho en los cafetales cuidando las tierras y el café. • Es que cuando mi abuela estaba viva ella nos decía que tranquilos que no iba a pasar nada, pero cuando ella ya murió a nosotros nos dio miedo pues porque uno ve todo lo que pasa y por eso nos vinimos para
--	--

	<p>acá, además como nosotros nos llevábamos muy bien con los soldados, ellos nos llevaban comida y tenías perros ya nosotros nos gustaban muchos los perros y pues la comunidad en sí era muy amables con ellos entonces las amenazas también eran para nosotros, mi mamá sí se veía muy afectada porque ella sufría mucho por nosotras porque la escuela no quedaba tan lejos pero si es que como mucho campo por allá y entonces también a veces le preocupaba que nos pasara algo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mm buenos, eran muy buenos me enseñaron mucho, enseñaban como allá tienen un bosque nos llevaban y nos enseñaban sobre las plantas y todo eso. • Mi mamá y mis primos, mi hermana. • Era buena, me ayudaban bastante pues me explicaban bien, yo era buena estudiante. • No pues izaba bandera mucho, teníamos un cosito donde estaban todas mis banderas, pero cuando nos trasladamos para acá creo que se perdió.
	<p>SUJETO 4</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, fui hasta primero en la escuelita y kinder en un jardín. • Una sola profesora, se llamaba N. • Me gustaba, ella era muy dedicada con todo lo que hacía (profesora de su primaria), nos ayudaba digamos a aprendernos los colores, a colorear bien, a contar, nos enseñaba muchas cosas. • Bien, sino que a veces yo les pegaba, yo era la peleona entonces siempre estaba como separada. • Sí, como les digo la profesora me castigaba y no me dejaba juntarme con los demás compañeros y así, me ponía trabajos sola. • No pues es que uno de niño pelea y luego ya se olvida, sino que a veces como que era muy cansona y ya ellos mismos me decían que no me juntara con

	<p>ellos</p> <ul style="list-style-type: none"> • No lo recuerdo, pero pues yo me imagino que mal porque uno de niño solo quiere jugar con los amiguitos • No, ninguno por mi peleadera. • Pues mi mamá era como más dura entonces siempre me explicaba una o dos veces y si ya no entendía me decía que lo hiciera o me pegaba y ya ella con la correa lista, entonces cuando ya me pegaban porque no hacía las cosas bien, ya mis tíos veían y me explicaban de forma como más calmada y ya yo entendía porque a uno como que la presión de que le van a pegar no ayuda. • Porque nos desplazaron, porque había habido una masacre, allá mataron a varias personas y siempre habían varias balaceras, había que esconderse debajo de la cama, era algo que daba mucho miedo, porque uno pensaba en las balas perdidas y eso, entonces el gobierno nos dio casas a todos.
<p>EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEL PRESENTE</p>	<p>SUJETO 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque era el más cercano a mi casa. • Pues solamente me hablo con un grupito, porque el resto del salón es como muy fastidioso, pues hay unas niñas que con ellas no nos la llevamos porque son odiosas son como todas anti chéveres no les gusta nada, uno opina algo y ellas hacen como que no les importa. • Pues con ellos, con algunos cuando salimos del colegio o armamos algo como para ver una película salir a comer algo, nos reunimos para hacer trabajos, tareas, nos ayudamos, y pues si todos pueden salimos el fin de semana, porque hay unos que no viven acá y no pueden, no tienen plata y así. • No ninguno me cae bien, y el de la modalidad no que pereza ni me cae bien él es como este con nosotros, o sea como que a él un porcentaje del salón no lo quiere.

	<ul style="list-style-type: none">• Pues es que ese profesor es como si nosotros no fuéramos el grupo de él, trata mejor a los demás que a nosotros, pues a nosotros nos han dicho que con un grado es mejor que con los otros, que los deja hacer cosas.• Pues que te digo, son bien,(profesores) sino que no me gusta relacionarme tanto con ellos, no prefiero a ninguno de ellos• Si pierdo materias o me va mal, me pongo las pilas porque ya casi nos graduamos y por una materia uno se puede quedar, pero nunca he tenido ningún problema con mis compañeros como peleas u otra cosa, por mal de que nos miren feo pero pues uno no dice nada haya ellas, y con los niños no me la llevo con ninguno porque son muy cansones y muy inmaduros, solo hablo con tres de resto no, son muy bullosos.• En novenos nos dieron inducción de las modalidades... Y esa fue la que más me llamó la atención porque era como sobre resolución de conflictos y las otras eran las que vemos normalmente, pero esta era como la que cambiaba de contexto.• Pues yo esperaba como hablar de política o algo así, eso me imagine, además yo esperaba que fuéramos los que le pusiéramos orden y disciplina a los demás estudiantes, porque tengo entendido que esta modalidad se creó porque antes había muchas peleas.• Acá a mí no me provoca salir, casi solo uso el celular pero cuando voy a la unión me olvido del cel, me olvido por completo, mmm ¿en el arte va incluido música y todo eso verdad?, yo voy a la escuela de artes y oficios creo que se llama así, ahí estoy aprendiendo a tocar piano, uno se desestresa, me gusta porque es de paciencia pero uno toca esas teclas y uno mira la partitura y uuhhh se queda ahí bobamente y ya uno se desprende de acá del mundo.• Porque o sea es un don, yo canto pero ahora mismo
--	---

	<p>ando abandonada por ahí y tengo la voz por allá metida y pues a mí la música me fascina, me encanta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paciencia, sí, paciencia y tranquilidad que es lo que no tengo, la música es como un libro literal uno vuela a un mundo que solo uno se crea estando en un estado. no sé siempre me ha gustado estar retirada de la gente, no sé, pero quizá sea ahorita
	<p>SUJETO 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bien, pues en Toribio bien, ah pues porque ahora no normal, ahora ya no hay peleas ni nada de eso, entonces, la gente ya puede salir a hacer sus cosas y todo eso y como que uno ya sale con más tranquilidad y todo eso. • Ahora llega más gente a visitar y la familia, más que todo mi familia mantenía muy desunida porque mis hermanos consiguieron trabajo en Cali y les daba miedo subir porque por eso, por la guerra y todo eso y ahora si mantiene cada que les dan tiempo o días libres suben y mantienen viniendo. • Uuyy el cambio del colegio por eso le digo que allá es juum, el cambio es grande porque eso acá todo el mundo pelea, a veces en los descansos y eso que somos los gestores de paz y tenemos que mantener atrás de los peladitos. • Pues mis padres decidieron cambiarme de colegio pues porque creo que desde noveno tenía novio y o sea nosotros terminamos y como que o sea el no quería terminar conmigo y siempre mantenía buscándome, estudiaba en mí mismo colegio y todo eso y siempre y por eso me cambiaron de colegio. • Porque acá o sea no era aquí en este colegio porque me iban a pasar al núcleo creo o algo así y no según porque allá se trabaja y a mí no me gusta trabajar entonces por eso no me pusieron allá. • No, es que o sea allá en el núcleo hay un día que todo el día los ponen a trabajar en una huerta de así de campo y entonces a mí no me gusta eso y yo también en el colegio de donde venía también me tocaba hacer eso y por eso no me gustó, entonces aquí me

	<p>pusieron.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pues con todos no hablo, simplemente con el grupo que mantengo, porque son muy cansones uno usted le da la confianza y le quieren coger hasta el... yo por eso no hablo con todos y no me relaciono con todos. • Pues que cuando quieren se empiezan a burlar de uno por cualquier cosa o si no les gusta lo que uno dice le contestan pero de mala forma además son muy bullosos no sé parecen niños de primaria • Bien porque ellos son como más callados, no hacen las cosas que hacen los demás porque es que los demás hacen las cosas como para llamar la atención de los demás y así y eso como que no. • sí, pues solamente a veces como a ver películas y al río, también cuando nos dejan proyectos que nos toca por fuera, llegar a la casa de los compañeros a hacerlos pero de vez en cuando sale uno a vacaciones o por los trabajos, sino que a veces queda muy duro porque mi casa queda muy lejos y a mí siempre me toca bajar porque a ellos como que no los dejan subir porque dicen que es peligroso. • Académicos de disciplina no. • Porque creo que acá es todo más avanzado y lo que estábamos viendo arriba no se está viendo acá entonces como que cuando uno llega todo le queda duro. • Pues poniendo atención en las clases, poniéndome las pilas, diciéndole a los profesores que me vuelvan a explicar porque como que eso no, el tema que le explican a uno es tan distinto entonces ahí yo le digo a los profesores que me expliquen y ya. • Pues no ingresé, sino que ahí fue que me ingresaron porque como yo llegue como en el segundo periodo entonces todas las demás modalidades según ya estaba ocupadas, no habían más cupos entonces creo que esta es la más abierta a todos los que van
--	--

	<p>llegando los van metiendo aquí</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pues yo vi que lo que se trata de paz tiene que... yo solamente me imaginaba que uno tenía que pues charlas leyes y todo eso pero no pensé que nos tocara andar atrás así dando rondas y todo eso. • Pues a veces hacer las tareas y ya y estar en mi casa haciendo oficio y ya, los sábados me mandan a mercar al pueblo y listo y estos días como las vías estuvieron tapadas me tocaba quedarme en Santander donde mis hermanos, pero como entonces ya destaparon entonces otra vez me voy para mi casa. • Hacía porque ya no, cuando estudiaba allá hasta hace menos de 15 días, me quedaba muy duro porque hacía parte de la banda del municipio, tocaba lira, primero fui bastonera y después pasé a tocar lira, me quedaba muy duro porque yo a mi casa llego a las 4:30 y los ensayos son desde las 3 hasta las 5 y más que los lunes que tenemos modalidad no puedo asistir porque siempre me quedo atrasada del ensayo. • Ah! pues porque ni yo sé, pues porque eso es como algo que allá a usted le dicen que si quiere ser parte, desde sexto siempre lo había sido lo único que yo había hecho en ese pueblo era jugar básquet hasta el año pasado y meterme en la banda de resto nada más, ¿por qué? pues porque chévere uno estar con los amigos y todo eso y a mis amigos les gusta jugar básquet y a mi prima y siempre manteníamos juntas. • Pues porque igual me quedaba difícil para ir a las dos cosas y como que me gustaba más la banda porque no había que correr tanto • Pues la responsabilidad porque eso uno no iba tres veces a clase y de una pa fuera, la responsabilidad, uno tiene que respetar al señor porque él era muy estricto • También las responsabilidad porque esa señora, porque una señora era la que nos entrenaba y eso uno llegaba tarde y lo ponían a hacer como 30 sentadillas y así cosas así, pues mejor era llegar temprano y todo eso.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Toda mi familia siempre ha creído en el cristianismo, yo también, a mí siempre me han inculcado eso, pero ahora ya no voy a la iglesia.
	<p>SUJETO 3</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Porque mis papás estaban separados y pues para no irnos más por allá para una vereda que se llama la palomera nos quedamos acá con mi tía que vive acá y porque era el colegio más cerca y porque nos parecía bueno. (sobre el cambio de colegio) • No sé pues es grande, no es como en otros sitios que en un salón hay varios grados, sino que para cada grado hay su propia enseñanza. • Pues bien, me la llevo muy bien con casi todos, yo soy bien con ellos. • Pues vamos a alguna casa a ver películas o salimos a comer a alguna parte • Bien pues me llevo bien con todos • Pues bien, porque a mí me enseñaron que hay que respetarlos (docentes) y pues si ellos necesitan una auxiliar de clase o algo así siempre me eligen porque saben que yo soy responsable con los deberes. • No pues también salgo mucho con ellos, yo hago un deporte que se llama calistenia y la mayoría de mis amigos están ahí • No, pues este año perdí inglés pero de resto no, pero discusiones no • Pues le pido ayuda a mis compañeros o le pido al profesor que me explique bien y así • Como yo estudié desde sexto aquí, como que en octavo o noveno, no, hace dos años me parece que las sacaron (modalidades) y pues me gustó mucho y pues las otras no me gustaban. • No pues que iba a aprender mucho sobre cómo era, como uno se proyectaba en la modalidad y pues también nos tocaba con profesores muy buenos, me interesaba porque era como para saber cómo resolver los conflictos o como ayudar a las personas, o más que todo aquí en el colegio ayudarlos a que no tenían problemas, a como son con los demás, a no discutir.

	<ul style="list-style-type: none"> • mm pues eso es muy arriesgado, casi mujeres no hay y pues me llamó la atención porque pues yo dije si los hombres pueden porque yo no • Muchos aprendizajes, aprendí sobre la amistad, sobre ser unidos, pues he hecho buenas amistades y o sea no sé, cuando estoy en la modalidad me quiero ir rápido, creo que me amaño mucho allá y me gusta, mi mamá hasta me regaña porque mantengo mucho allá y no sé, me han ayudado mucho también porque a veces uno como que tiene problemas y uno va allá y como que despeja la mente. • Pues no sé, antes no era tan sociable, era muy tímida, casi no compartía con mis amigos solo andábamos como 3 y ahora somos muchos. • No, a la iglesia si voy a la iglesia católica voy cada ocho días o depende si no vamos a paseos o cosas así, no sé a mí me gusta mucho ir a misa, me gusta estar allá con mi mamá porque siempre voy con mi mamá porque mis hermanas estudian.
	<p>SUJETO 4</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • En el óscar pino (estudios de primaria) • Pues es que al principio el cambio es duro, o sea yo no voy a decir que en el Palo no enseñaban nada pero acá como que los profesores nos ponían a trabajar más y digamos uno allá se acostumbra a que una profesora da todo, en cambio en el óscar pino cada año eran dos profesores nuevos y cada uno trabaja distinto, pero pues bien, así uno aprende más. • Mejor, no sé como que ya eran muchos entonces no peleaba o pues no como antes, sino las pelitas normales. • Pues mi mamá me quería meter a la sagrada familia, pero mi papá no quiso que porque el Escipión queda más cerca a mi casa. • Bien, aunque a veces he tenido problemas con algunos por las notas, porque a veces las notas me

	<p>quedan en un puntaje alto y en el boletín aparecen otras notas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pues mi mamá viene y me acompaña y hablamos con ellos y llegamos a un acuerdo. • No, no soy de hacer bulla ni de irrespetar a los profesores • Pues no con todos, pero sí, con unos me siento bien, sino que como a veces son como tan inmaduros y hay otras peladitas que uno les cae mal sin saber por qué. • Sí, es que el problema fue porque, por un bochinero ahí, que se agarró a decir, pues nosotros estábamos hablando de que para la excursión tocaba ir a comprar pura ropa de cinco mil y él escuchó mal y les fue a decir que yo dije que ellas iban a llevar pura ropa de cinco mil entonces por eso fue el problema y hubo un alegato en el salón, todos se agarraron a tirar indirectas y varias cosas ofensivas pero pues de ahí llegó el profesor a solucionarlo pero pues todo no fue igual porque el profesor si hablaba y así pero no ayudó a solucionar el problema. • Sí y ellas lo miran mal a uno y que tales, pues a veces tiran indirectas pero uno ya no le para bolas a eso. • Pues yo ya no creo que se pueda hacer mucho, esperar, porque cuando recién pasó yo intente hablar con ellas y que tales y decirlos bien lo que yo estaba diciendo, pero ellas siguieron que sí que yo que una cosa y que otra entonces no ya no hago nada, de pronto en la misma excursión se arregla, como allá todo el mundo se ama. • Pues al principio porque se veía la más fácil, pero no pues si me gusta porque uno ayuda a resolver los conflictos, dialoga con los demás estudiantes, les ayuda a tener más disciplina. • Era resolver los conflictos que habían aquí en el colegio, pero ya después nos tocó que hacer varias
--	---

	<p>investigaciones, ir a diferentes veredas de Caloto a hacer investigaciones y que una era de territorio los otros de curandería de lo medicinal y todo eso y aquí en el colegio nos va a veces difícil porque se agarran a pelear y uno ahí como se mete a parar, por lo menos el que días unas peladita se agarraron a pelear por tripa (pareja) y una le había metido un aruñón en la cara y tiene eso ahí marcado, la otra le halo el pelo y quedó con todo el pelo en la mano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eh yo entreno baloncesto en la cancha de abajo en la rivera. • Me gusta, porque así socializar más con otras personas. • No pues casi no lo hacía era como lo normal dentro del colegio, pero ahora como uno a veces juega con otros equipos conoce más personas y habla más. • Pues el trabajo en equipo, porque si uno hace el trabajo solo pues nunca le va a ir bien en cambio si lo hace en grupo y dialoga lo que van hacer nos va mejor. • Yo iba a la iglesia cristiana, pero ya no, porque yo iba con mi abuelo se fue a vivir a Buenaventura y me quedaba como más difícil además cambiaron los pastores y yo les tenía más confianza a los otros. • Pues creer en Dios, no adorar santos, orar siempre cuando uno quiere tener algo, orar para que se cumpla.
PRÁCTICAS EDUCATIVAS	<p>SUJETO 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • No sé, de pronto el profesor C, que nos da la otra modalidad, o sea, es la misma, pero son dos profesores, él siempre hace que el grupo se mantenga unido, nos hace compartir, es muy bueno. • Yo hago rondas, o sea vamos por todo el colegio diciéndoles de buena forma que no pueden estar en los baños o en el segundo piso, o en la malla y

	<p>cuando pelean pues intentamos buscar solución o los llevamos donde el psicólogo y pues en las clases nos hablan sobre violencia, conflicto, todas esas cosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bien, la mayoría de las personas nos han felicitado, dicen que somos el mejor grupo. • Pues lo que ya se ha dicho, hay lugares en lo que no pueden estar, o sea son las normas del colegio y como gestores tenemos que hacerlas cumplir, hay que decirles dónde pueden estar • En esta clase he aprendido a explicar las razones de las normas, saber dirigirse a las personas, la forma de hablarles y a hablar de política porque antes yo no hablaba de esos temas porque no sabía nada. • La verdad es que no lo aplico, o de pronto, el aprender a dialogar de buena forma para solucionar problemas.
	<p>SUJETO 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • En Gestores de Paz se hacen rondas, cuidar la malla, poner atención en los baños para que no entren los muchachos a fumar marihuana, arriba, creo que estar arriba en los pasillos del segundo piso porque es que allá no se puede subir nadie porque cuando se suben los peladitos no sé, será que no piensan porque se sientan en esas varillas y se ha caído un peladito entonces por eso tenemos que poner cuidado igual más a los chiquitos. • Vigilar el segundo piso porque es que andar dando vueltas no me gusta, me gusta estar sentada y ya. • Aahh pues, pues supongo que bien porque siempre el profesor mantiene vigilándonos que estamos haciendo y todo eso y nosotros le hablamos a las personas de buena manera cuando se suben allá y les decimos vea tienen que bajarse usted no puede estar acá, uno no se puede echar a nadie de enemigo porque si uno les habla mal a las personas pues. • Pues muchos, se supone que uno tiene que dar ejemplo, pero pues o sea puede ser el respeto, sí, el respeto para hablarle a los peladitos y paciencia

	<p>porque a veces uno les dice y se hacen los sordos y toca repetir y repetir hasta que se bajan o se salen de baño.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pues simplemente diciéndoles que no pueden subir porque pues es una ley de los Gestores de Paz y entonces ellos entienden porque en cada izada de bandera les vuelven y les repiten lo mismo, que tienen que hacerle caso a los Gestores de Paz porque son los líderes del colegio • Pues que siempre uno tiene que estar unido y sí y llevar a todos los compañeros bien porque hay unos que dicen ¡ay! está me cae mal y todas esas cosas así, pero nos han enseñado que a uno tiene que caerle bien todos, como somos Gestores de Paz y nos han enseñado que lo que llevamos por nombre no sea solo nombre sino que lo hagamos nosotros mismos, también he aprendido a resolver de una manera más pacífica los problemas personales y a darme cuenta más de mis propios errores. • Pues en práctica yo creo que porque con mis amigos no peleo yo normal. • Pues es que mi comunidad yo vivo lejos como a 5 min del pueblo y allí casi no hay casas entonces uno como no sé hay casa cada 15 min entonces nunca salgo.
	<p>SUJETO 3</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Pues ahora la profesora A, porque ella nos ha enseñado mucho a no rendirnos por lo que queremos, que ya que vamos para la universidad y que hay que sacar muy buenas notas y que sea el futuro de nosotros y que luchemos por eso. • Pues es que uno pasa por muchas cosas cuando vive digamos así en medio de la guerra y llega a un punto donde pasar un día es mucho y como que no piensa mucho en que va a pasar cuando se acabe la guerra, entonces ahora que se supone la guerra terminó no queda más que pensar en el futuro (risas) y ella nos fortalece (profesora) esa parte en cada clase, antes de darnos la materia nos habla sobre nuestros proyectos

	<p>de vida como con preguntas para que uno lo piense que no hay que pensar que, ay! que la universidad es muy dura, que no quiero salir de Caloto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre el respeto, o sea si no quiero que me hagan lo que no me gusta que me hagan no le voy a hacer a los demás y como a tener paciencia con lo que me digan y así, también sobre tener tolerancia, también he aprendido a no ofender a otras personas, a no hacerles bullying o contradecir al profesor, a decir que él es malo aunque no nos enseñe bien los temas. • Pues a mí me gusta es... pues en décimo nos ponían a recoger basura y uno les decía que había que botar en los lugares correctos porque le quedaba más duro a las aseadoras y entonces se ponían cajas en cada lugar para que depositaran la basura y así ayudamos al planeta y así y eso era lo que más me gustaba realizar, pues las rondas que hacemos. • Bien, nosotros somos el mejor grupo y hay tres grupos, somos ocho, no ahora somos diez, hay que hacerse en parejas unos hacen rondas en los baños, en el segundo piso y otros dan rondas por todo el colegio y así nos dividimos por todo el colegio • Yo le hablo a los estudiantes de una manera amable, aunque a veces se enojan y toca decirles que no se suban al segundo piso porque a veces se ponen a correr y se pueden caer o lastimar, es que a veces juegan así como a golpearse y eso puede generar que ya de verdad peleen, a veces comienzan a gritarse y algunos niño se encierran en el baño y eso no está permitido tampoco. • No pues con mi familia, es que antes no éramos muy unidos pero ahora sí, o sea que cuando como que nos sentimos que tenemos un problema con mi mamá o con mis hermanas o sea, antes éramos no tan unidas y ahora sí, ya nos comprendemos más y con mis amigos también aunque algunos son muy altaneros pero sí, también.
	<p>SUJETO 4</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores del Oscar Pino eran creativos, por lo

	<p>menos a mí me costaba mucho dividir, pero la profesora de matemáticas me enseñó a dividir como más fácil, me enseñaba con cosas, por ejemplo como a usar objetos, como la comida o palitos y así.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No, pues me gustaba el profesor de gestores ambientales porque ahí nos enseñaban ayudar más a los demás, a no arrojar basura al piso y todo eso y ayudarlos a que supieran que en cada parte había una caneca y a veces nosotros andábamos con las canecas para que ellos arrojaran la basura, me parecía más productivo. • Hay varias, la que más me gusta es cuando uno le dice a los estudiantes, pues le pide de buena manera que bajen del segundo piso o que no rayen el baño, porque por culpa de ellos nos quitaron los espejos de los baños, también les enseñamos a ser más ordenados. • Bien, porque nosotros somos el grupo que mejor lo hace. • Que somos el único que va los días que nos corresponde y hasta más a hacer las rondas, además que hacemos todo lo se supone debemos hacer. • Ser aseados, ordenados y ser disciplinados. • A no crear conflictos, a socializar con las demás personas. • Haciendo distintas actividades, en el salón pues relacionándonos bien, que nos entendamos, porque uno dice una cosa y los otros están haciendo bulla o haciéndole la burla. • A no buscar pelito y si ya lo tengo pues dialogo. • Por lo menos, mis compañeras que son bastante pues problemáticas y les gusta esconder las cosas de los demás, yo les hablo de buena manera porque si las trato mal y todo eso no vamos a llegar a un buen
--	--

	diálogo.
--	----------