



**Talleres para fortalecer factores protectores frente al reclutamiento juvenil:  
Transformaciones en convivencia y narrativas en estudiantes del grado 11°C (Valledupar,  
Colombia)**

**Autores:**

Laura Giselle Hernández Carlos<sup>\*</sup>  
Adanies de Jesús Molina Jiménez<sup>\*\*</sup>  
Venus Marcela Niz Trigos<sup>\*\*\*</sup>

**Director:**

Dr. Wilman Thomas Obando Ureña

Universidad Santo Tomás  
Facultad de Educación  
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa  
Bogotá  
Mayo, 2026

<sup>\*</sup>Maestra en Artes Musicales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia, CvLAC:  
[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0002384755](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002384755) ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0898-9927> Correo: [laura.carlosher@usantotomas.edu.co](mailto:laura.carlosher@usantotomas.edu.co)

<sup>\*\*</sup>Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, Universidad Santo Tomás, Colombia, CvLAC:  
[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0002385497](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002385497) ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4191-0832> Correo: [adanies.jimenezmol@usantotomas.edu.co](mailto:adanies.jimenezmol@usantotomas.edu.co)

<sup>\*\*\*</sup>Administradora Pública, Escuela Superior de Administración Pública, Colombia, CvLAC:  
[https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000148774](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000148774) ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2095-1244> Correo: [venus.trigosniz@usantotomas.edu.co](mailto:venus.trigosniz@usantotomas.edu.co)

## Tabla de contenido

|  |    |
|--|----|
| Capítulo I. Formulación del problema de investigación, estado de la cuestión y referentes conceptuales ..... | 13 |
| 1.1. Planteamiento del problema .....  | 13 |
| 1.2. Pregunta problema.....  | 15 |
| 1.3. Objetivos .....   | 15 |
| 1.3.1. Objetivo general.....   | 15 |
| 1.3.2. Objetivos específicos .....   | 16 |
| 1.4. Justificación.....  | 16 |
| 1.5. Antecedentes investigativos o estado de la cuestión.....  | 19 |
| 1.5.1. Antecedentes internacionales.....   | 19 |
| 1.5.2. Antecedentes nacionales .....   | 20 |
| 1.5.3. Antecedentes locales (Caribe Colombiano).....   | 22 |
| 1.6. Marco teórico .....   | 23 |
| 1.6.1. Supuestos teóricos de la investigación.....   | 24 |
| 1.6.2. Categoría 1. Educación para la convivencia y la paz .....   | 25 |
| 1.6.3. Categoría 2. Educación para la transformación social.....   | 28 |
| 1.6.4. Categoría 3. Fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil .....            | 29 |
| Capítulo II. Diseño metodológico.....  | 31 |
| 2.1. Descripción del contexto y sujetos participantes .....  | 31 |
| 2.1.1. Caracterización de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar .....                      | 31 |
| 2.2. Criterios de priorización de los sujetos participantes .....  | 32 |
| 2.3. Perspectiva epistemológica.....   | 33 |
| 2.4. Paradigma socio-crítico .....   | 34 |
| 2.5. Método de la investigación .....  | 35 |
| 2.6. Enfoque de la investigación .....   | 35 |
| 2.7. Estrategias pedagógicas y dispositivos de intervención .....  | 36 |

|   |    |
|---|----|
| 2.7.1. Talleres artísticos .....  | 37 |
| 2.7.2. Círculos de diálogo .....  | 38 |
| 2.7.3. Procesos de mediación escolar.....   | 39 |
| 2.7.4. Plan de acción pedagógico e indicadores de seguimiento .....                                       | 40 |
| 2.8. Técnicas e instrumentos de producción, registro y organización de la información .....               | 43 |
| 2.8.1. Diario de campo.....   | 43 |
| 2.8.2. Entrevistas semiestructuradas .....  | 44 |
| 2.8.3. Producciones pedagógicas y artísticas estudiantiles .....  | 45 |
| 2.8.4. Actas de intervención.....   | 46 |
| 2.9. Avals institucionales y consentimientos .....  | 46 |
| 2.9.1. Aval institucional .....   | 46 |
| 2.9.2. Consentimientos informados y asentimientos de los participantes .....                              | 47 |
| 2.10. Validación de instrumentos.....   | 47 |
| 2.11. Consideraciones éticas .....  | 48 |
| Capítulo III. Recolección, sistematización, interpretación y análisis de la información .....             | 49 |
| 3.1. Consideraciones generales del proceso analítico .....  | 50 |
| 3.1.1. Ruta de análisis y construcción de hallazgos .....   | 52 |
| 3.2. Fases del proceso analítico.....   | 54 |
| 3.2.1. Fase diagnóstica .....   | 54 |
| 3.2.2. Fase de aplicación pedagógica.....   | 55 |
| 3.2.3. Fase interpretativa.....   | 58 |
| Capítulo IV. Resultados y discusión.....  | 60 |
| 4.1. Resultados .....   | 60 |
| 4.1.1. Condiciones iniciales y dinámicas de vulnerabilidad .....  | 61 |
| 4.1.2. Transformaciones en las narrativas juveniles .....   | 63 |
| 4.1.3. Reconfiguración de los vínculos convivenciales y de las prácticas de resolución de conflictos..... | 66 |
| 4.1.4. Fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil.....                       | 68 |
| 4.2. Discusión e interpretación de los hallazgos .....  | 72 |



|  |    |
|--|----|
| Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.....              | 75 |
| 5.1. Conclusiones y síntesis de hallazgos .....              | 75 |
| 5.2. Recomendaciones y propuestas de mejora pedagógica ..... | 76 |
| 5.3. Líneas futuras de investigación.....                    | 78 |
| Referencias.....   | 80 |
| Anexos .....   | 89 |

## Lista de figuras

|   |    |
|---|----|
| Figura 1. Dispositivos pedagógicos y mecanismos de intervención.....  | 37 |
| Figura 2. Sistema de códigos del proceso analítico .....  | 53 |
| Figura 3. Contexto de riesgo y tensiones iniciales del grupo 11°C .....   | 63 |
| Figura 4. Transformaciones narrativas y subjetivas identificadas en el proceso.....   | 66 |
| Figura 5. Factores protectores emergentes frente al reclutamiento juvenil .....   | 71 |
| Figura 6. Red semántica de las transformaciones pedagógicas y del fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil ..... | 74 |



### Lista de tablas

Tabla 1. Plan de acción pedagógico e indicadores de seguimiento ..... 40

## Lista de anexos

|  |    |
|--|----|
| Anexo A. Matriz de coherencia transversal y antecedentes .....                               | 89 |
| Anexo B. Actas de seguimiento académico y convivencial .....                                 | 89 |
| Anexo C. Talleres para fortalecer factores protectores frente al reclutamiento juvenil ..... | 89 |
| Anexo D. Cronograma de actividades del proyecto .....  | 89 |
| Anexo E. Formato de diario de campo .....  | 89 |
| Anexo F. Guía de entrevista semiestructurada .....   | 89 |
| Anexo G. Producciones estudiantiles .....  | 89 |
| Anexo H. Formato de acta de intervención .....   | 89 |
| Anexo I. Aval institucional .....  | 89 |
| Anexo J. Consentimientos informados .....  | 89 |
| Anexo K. Asentimientos participantes .....   | 89 |
| Anexo L. Validación de los instrumentos .....  | 89 |
| Anexo M. Matriz de digitalización de instrumentos: diarios de campo y entrevistas .....      | 89 |
| Anexo N. Actas de intervención .....   | 89 |
| Anexo O. Matriz de anclaje .....   | 89 |
| Anexo P. Matriz maestra del proceso .....  | 89 |
| Anexo Q. Matriz de análisis de diarios de campo .....  | 90 |
| Anexo R. Matriz de análisis de entrevistas .....   | 90 |
| Anexo S. Matriz de análisis de producciones estudiantiles .....                              | 90 |
| Anexo T. Matriz de triangulación .....   | 90 |
| Anexo U. Tabla de hallazgos por categorías emergentes .....                                  | 90 |
| Anexo V. Tabla de hallazgos por objetivos .....  | 90 |
| Anexo W. Memorandos analíticos .....   | 90 |
| Anexo X. Nube de palabras .....  | 90 |
| Anexo Y. Registros fotográficos del proceso de intervención pedagógica .....                 | 90 |
| Anexo Z. Tabla de recomendaciones .....  | 90 |

## Resumen

La presente investigación analiza las transformaciones que emergen en las narrativas, los vínculos convivenciales y las prácticas de resolución de conflictos de estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar, ubicada en la comuna 3 de Valledupar, en un contexto marcado por microtráfico, inseguridad, deserción escolar, fragilidad vincular y ausencia de proyectos de vida. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con método de Investigación-Acción Crítica, y propone una intervención pedagógica orientada al fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil mediante talleres artísticos, círculos de diálogo y procesos de mediación escolar. La producción y análisis de la información se sustentan en diarios de campo, entrevistas semiestructuradas, producciones estudiantiles y actas de intervención, articuladas mediante codificación temática, lectura narrativa y triangulación de fuentes. Los hallazgos muestran que el proceso favorece la expresión de experiencias inicialmente silenciadas, la resignificación del conflicto, la reconfiguración de los vínculos convivenciales y el fortalecimiento de factores protectores como el sentido de pertenencia escolar, las redes de apoyo, la construcción de horizontes de futuro y la agencia juvenil. En conjunto, la investigación permite sostener que la escuela puede constituirse en un territorio pedagógico de cuidado, participación y construcción de alternativas frente a contextos de violencia y riesgo, sin desconocer las tensiones estructurales que continúan afectando las trayectorias juveniles.

## Palabras clave

Investigación-Acción Crítica; convivencia escolar; cultura de paz; mediación escolar; juventud; factores protectores

## Abstract

This study examines the transformations that emerge in the narratives, school relationships, and conflict-resolution practices of 11th-grade students at Andrés Nicolás Escobar Escobar School in Valledupar, Colombia, within a context marked by risks of youth recruitment, fragile social ties, and limited life opportunities. The research is grounded in Critical Action Research and develops a pedagogical intervention based on art workshops, dialogue circles, and school mediation processes. Data production and analysis draw on field journals, semi-structured interviews, student-produced materials, and intervention records, interpreted through thematic coding, narrative analysis, and source triangulation. The findings show that the process fosters the expression of previously silenced experiences, the reinterpretation of conflict, the strengthening of caring relationships, and the recognition of the school as a space of support and protection. Protective factors also emerge, particularly school belonging, support networks, future-oriented thinking, and youth agency. Overall, the study suggests that schools can become pedagogical spaces of care, participation, and the construction of alternative life paths in contexts of violence and exclusion, while also acknowledging the structural tensions that continue to shape young people's trajectories.

## Keywords

Critical Action Research; school relationships; culture of peace; school mediation; youth; protective factors

**Talleres para fortalecer factores protectores frente al reclutamiento juvenil:  
Transformaciones en convivencia y narrativas en estudiantes del grado 11°C (Valledupar,  
Colombia)**

La presente investigación, titulada *Talleres para fortalecer factores protectores frente al reclutamiento juvenil: transformaciones en convivencia y narrativas en estudiantes del grado 11°C (Valledupar, Colombia)*, aborda una problemática social urgente que afecta con particular fuerza a adolescentes en contextos urbanos vulnerables: el reclutamiento juvenil por parte de bandas delincuenciales. En este escenario, la escuela adquiere un papel central no solo como espacio de formación académica, sino también como territorio protector capaz de fortalecer capacidades socioemocionales, proyectos de vida y prácticas de convivencia pacífica que actúan como barreras frente a dinámicas de reclutamiento.

Desde una epistemología interpretativa-crítica, este estudio asume que la realidad de los estudiantes no puede comprenderse al margen de su contexto social, emocional y comunitario. En diálogo con Freire (1970), Galtung (1998) y Krauskopf (2003), la educación no se reduce a una práctica neutra ni simplemente instrumental, sino que se reconoce como una acción ética y política que puede incidir en condiciones de desigualdad, exclusión y violencia. Desde ahí, la escuela aparece como un espacio en el que pueden reconstruirse vínculos, fortalecerse la agencia juvenil y formarse sujetos críticos capaces de leer su entorno y actuar sobre este.

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar, ubicada en la comuna 3 de Valledupar, un sector atravesado por problemáticas asociadas al microtráfico, la inseguridad, la deserción escolar, asentamientos poblacionales informales y la precariedad socioeconómica. En este contexto, el grado 11°C presenta indicadores significativos de riesgo, entre ellos bajo rendimiento académico, desmotivación, dificultades de convivencia, ausencia de proyectos de vida y mayor exposición a influencias negativas fuera de la escuela. Tales condiciones convierten al grupo en una población prioritaria para una intervención educativa situada, capaz de responder de manera pedagógica a las tensiones que atraviesan su experiencia escolar y vital.

Con un diseño de Investigación-Acción Crítica, la propuesta busca fortalecer factores protectores mediante el diagnóstico, diseño, implementación y valoración de estrategias educativo-participativas sustentadas en tres ejes: talleres artísticos, círculos de diálogo y procesos de mediación escolar. Se comprende que el reclutamiento juvenil no se sostiene únicamente en la coerción, sino también en vínculos frágiles, en la normalización de la violencia y en la ausencia de horizontes de futuro. Por ello, los talleres artísticos permiten elaborar lo vivido desde la creación; los círculos de diálogo fortalecen el reconocimiento mutuo y la construcción colectiva de acuerdos; y los procesos de mediación escolar traducen el cuidado en prácticas concretas de resolución pacífica de conflictos.

Estas estrategias buscan no solo fortalecer habilidades socioemocionales y comunicativas, sino también generar espacios de expresión, reflexión y toma de conciencia que contrarresten discursos y atractivos asociados al reclutamiento. En lugar de asumir la prevención como erradicación, el proyecto la entiende como fortalecimiento: ampliar rutas de protección, consolidar vínculos, afirmar proyectos de vida y sostener la permanencia escolar como horizonte colectivo. Las transformaciones que emergen durante el proceso se registran mediante entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, producciones estudiantiles y actas de intervención. A partir de estos insumos, el estudio desarrolla una lectura situada de la experiencia y un análisis cualitativo sustentado en codificación temática, lectura narrativa y triangulación de fuentes.

La pertinencia de esta investigación radica en que responde a una necesidad social, educativa e institucional concreta. En el plano social, aporta a la comprensión de cómo la escuela puede contribuir al fortalecimiento de factores protectores frente a escenarios de violencia y captación juvenil. En el plano educativo, propone una intervención pedagógica que reconoce a los estudiantes como sujetos de palabra, memoria, conflicto y posibilidad. En el plano institucional, ofrece una ruta de trabajo situada para abordar problemáticas de convivencia, proyecto de vida y cuidado escolar desde estrategias formativas y no exclusivamente sancionatorias.



En coherencia con la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, esta investigación se articula principalmente con la línea de profundización en Educación para los derechos humanos, paz y ciudadanía, en la medida en que comprende la escuela como un escenario de cuidado, participación, convivencia y construcción de alternativas frente a contextos de violencia. Al mismo tiempo, dialoga con las pedagogías críticas al reconocer a los estudiantes como sujetos capaces de interpretar su realidad y resignificarla mediante procesos formativos situados, reflexivos y participativos.

En cuanto a la estructura del documento, el capítulo I presenta el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos, la justificación, los antecedentes y los referentes conceptuales; el capítulo II expone el diseño metodológico y el plan de acción pedagógico; el capítulo III desarrolla la implementación, sistematización, interpretación y análisis de la información; el capítulo IV presenta los resultados y su discusión; y el capítulo V recoge las conclusiones, las recomendaciones y las líneas futuras de investigación. De esta manera, el estudio busca aportar a la construcción de una cultura escolar de paz fortaleciendo el pensamiento crítico, la autonomía y la capacidad de los jóvenes para construir proyectos de vida alternativos a la criminalidad, desde una intervención situada, dialogante y comprometida con la transformación de los escenarios de vulnerabilidad que atraviesan la vida de los adolescentes en Valledupar.

## Capítulo I. Formulación del problema de investigación, estado de la cuestión y referentes conceptuales

### 1.1. Planteamiento del problema

En los últimos años, el reclutamiento juvenil por parte de bandas delincuenciales emerge como una problemática persistente en diversos territorios urbanos del país, especialmente en sectores donde convergen condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, fragilidad institucional, presencia de redes ilícitas y limitadas oportunidades para los adolescentes (Defensoría del Pueblo, 2020). Este fenómeno no se sostiene únicamente en la coerción o en el uso de la fuerza, sino también en la precarización de los vínculos comunitarios, la ausencia de proyectos de vida, la normalización de prácticas violentas y la construcción de imaginarios que presentan la ilegalidad como una alternativa funcional para resolver necesidades materiales o alcanzar reconocimiento social (Martínez-Solares & Gottsbacher, 2020; Reinserta, 2021). En este escenario, la escuela aparece como uno de los espacios donde estas tensiones se hacen visibles, pues allí confluyen experiencias, conflictos, expectativas y trayectorias juveniles que pueden ampliar o contrarrestar los efectos de la exposición al riesgo.

Valledupar no escapa a estas dinámicas. En la comuna 3, donde se ubica la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar, la presencia de microtráfico, delincuencia organizada, estigmatización territorial, inseguridad y deserción escolar configura un escenario en el que los adolescentes se encuentran particularmente expuestos a influencias que ponen en disputa su permanencia escolar, su proyecto de vida y su sentido de pertenencia. Estas condiciones no operan de manera aislada. Afectan la agencia de los jóvenes, debilitan vínculos protectores (Defensoría del Pueblo, 2020; Martínez-Solares & Gottsbacher, 2020) y tensan la convivencia escolar. De ese modo, la cotidianidad educativa no gira solo alrededor de contenidos, sino también de valores, identidades, aspiraciones y futuros posibles.

En estas circunstancias, el curso 11°C aparece como un grupo prioritario para la intervención. De acuerdo con los registros institucionales y las actas de seguimiento académico y

convivencial, este curso presenta dificultades asociadas al rendimiento académico, la motivación, la convivencia pacífica, la gestión emocional y la proyección personal. También se evidencian señales de normalización de la violencia, relaciones interpersonales tensas, ausencia de horizontes claros de futuro y una débil articulación con las rutas institucionales de apoyo. Todo esto permite advertir que el grupo parte de condiciones que no pueden leerse solo desde una mirada disciplinaria, sino que exigen una comprensión pedagógica situada.

Estos elementos no conviene leerlos únicamente como “factores de riesgo” en un sentido preventivo o epidemiológico. También remiten a procesos relacionales, simbólicos y pedagógicos que necesitan ser comprendidos e intervenidos desde la educación, en la medida en que expresan configuraciones sociales y culturales que inciden en la construcción de subjetividades juveniles, en la agencia y en las trayectorias de vida (Freire, 1970; Martínez-Solares & Gottsbacher, 2020). Aunque existe abundante literatura sobre reclutamiento juvenil desde enfoques criminológicos, de seguridad o de salud pública (véase Anexo A. Matriz de coherencia transversal y antecedentes), es menor la producción académica que aborda este fenómeno desde la escuela y, de manera más puntual, desde la perspectiva de las transformaciones subjetivas y relacionales que allí pueden promoverse. Menos frecuentes aún resultan las investigaciones que recurren a estrategias educativas crítico-participativas, como talleres artísticos, círculos de diálogo y procesos de mediación escolar, para fortalecer factores protectores tales como los vínculos, la agencia juvenil, la permanencia escolar y la activación de rutas de protección. Esto deja ver un vacío, tanto conceptual como práctico, frente al papel que puede desempeñar la escuela en la construcción de paz territorial y en la prevención situada del reclutamiento.

En este sentido, el problema que orienta la presente investigación no se limita a la exposición de los jóvenes a dinámicas de reclutamiento. Lo que interesa comprender, sobre todo, es qué transformaciones emergen en sus experiencias, narrativas y formas de convivencia cuando se implementan estrategias pedagógicas orientadas a propiciar procesos de expresión, reflexión colectiva, reconocimiento mutuo y construcción de sentido. El estudio busca analizar de qué

manera la escuela puede fortalecer capacidades protectoras y abrir otros horizontes de vida desde un enfoque crítico y participativo.

Así, la pregunta que guía el estudio ubica la discusión en el campo educativo y no únicamente en el de la seguridad. La intención no es formular afirmaciones causales ni cerrar el análisis en términos de impacto, sino valorar las transformaciones que se van configurando a lo largo del proceso. En ese marco, se reconoce la agencia de los estudiantes, se hacen visibles sus modos de interpretar el entorno y se pone en discusión la posibilidad de que la escuela se constituya en un territorio de cuidado, acompañamiento y apertura de posibilidades. Aunque esta problemática ha ganado visibilidad, sigue siendo necesario profundizar en la manera en que las estrategias pedagógicas situadas pueden incidir en las narrativas juveniles, en las dinámicas de convivencia y en el fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil dentro de contextos escolares concretos. De ahí que resulte pertinente analizar estas transformaciones en un escenario educativo específico, reconociendo a los estudiantes no solo como sujetos expuestos a riesgos, sino también como participantes activos en la construcción de horizontes de vida y vínculos protectores.

## 1.2. Pregunta problema

¿Qué transformaciones emergen en las narrativas, los vínculos convivenciales y las prácticas de resolución de conflictos de los estudiantes del grado 11°C durante la implementación de talleres artísticos, círculos de diálogo y procesos de mediación escolar, y cómo se comprenden dichas transformaciones a partir de los mecanismos pedagógicos y relacionales que se activan en el contexto escolar?

## 1.3. Objetivos

### 1.3.1. *Objetivo general*

Valorar las transformaciones en las experiencias, narrativas y dinámicas de convivencia del grado 11°C de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar de Valledupar

mediante talleres artísticos, círculos de diálogo y procesos de mediación escolar orientados al fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

1. Caracterizar las experiencias, narrativas y dinámicas de convivencia de los estudiantes del grado 11°C en relación con los factores de riesgo y protección frente al reclutamiento juvenil, a través del análisis de diarios de campo y entrevistas semiestructuradas.
2. Describir las transformaciones que emergen en las experiencias, narrativas y dinámicas de convivencia de los estudiantes del grado 11°C durante el desarrollo de talleres orientados al fortalecimiento de vínculos, agencia, permanencia escolar y rutas de protección, a partir de la sistematización de producciones escritas, testimonios anónimos, dibujos, dramatizaciones y reflexiones elaboradas por los participantes.
3. Interpretar las transformaciones identificadas en las experiencias, narrativas y dinámicas de convivencia a la luz del fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil, mediante el análisis e interpretación de la información recogida durante los talleres, poniendo en diálogo las transformaciones observadas con los aportes de la pedagogía crítica, el enfoque de derechos humanos y la perspectiva de factores protectores, para comprender su alcance formativo frente al reclutamiento juvenil.

En conjunto, estos objetivos permiten avanzar desde la comprensión inicial de las experiencias y dinámicas del grupo hasta la interpretación crítica de las transformaciones que emergen durante la intervención pedagógica, manteniendo coherencia entre el problema planteado, la pregunta de investigación y el enfoque adoptado.

### **1.4. Justificación**

La presente investigación se justifica en la necesidad de fortalecer el papel de la escuela como un territorio protector, crítico y generador de posibilidades frente a las dinámicas que afectan a adolescentes que transitan entornos urbanos atravesados por desigualdad, microtráfico, conflictividad y ausencia de proyectos de vida sostenibles. En estos escenarios, el reclutamiento

juvenil no opera únicamente mediante coerción o fuerza, sino también a través de la precarización de los vínculos, la erosión de la agencia, la discontinuidad escolar y la falta de rutas de apoyo (Defensoría del Pueblo, 2020; Díaz, 2019). Desde esta perspectiva, la investigación adquiere relevancia social porque busca comprender y visibilizar cómo la escuela puede contribuir al fortalecimiento de factores protectores en contextos donde la vida juvenil se encuentra expuesta a múltiples formas de vulnerabilidad.

En el caso de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar, ubicada en la comuna 3 de Valledupar, esta necesidad se concreta en las tensiones que atraviesan al curso 11°C, donde confluyen dificultades de convivencia escolar, desmotivación académica, gestión emocional tensionada y fragilidad en la construcción de horizontes de futuro. Estas condiciones no pueden interpretarse desde una mirada meramente disciplinaria o conductual, sino desde una comprensión más amplia que reconozca la incidencia del territorio, la exclusión social y la vulnerabilidad juvenil en la configuración de las experiencias escolares. Como señala Krauskopf (2003), la juventud constituye un campo de disputas simbólicas y materiales donde se negocian identidades, trayectorias y expectativas sociales. En este sentido, la investigación posee una clara relevancia institucional porque ofrece a la escuela una lectura situada de las tensiones que atraviesan a sus estudiantes y aporta orientaciones pedagógicas para responder a ellas desde el cuidado, la escucha, la mediación y el fortalecimiento de rutas de apoyo, más allá de una respuesta centrada exclusivamente en la sanción. Además, en el plano investigativo, el estudio aporta una comprensión situada de las transformaciones subjetivas, narrativas y convivenciales que pueden emerger cuando la escuela implementa estrategias pedagógicas crítico-participativas orientadas al fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil.

Desde las pedagogías críticas y la educación para la paz, la escuela puede asumir un papel importante en la apertura de procesos reflexivos, dialógicos y creativos que permitan a los estudiantes comprender su contexto, actuar en él y construir alternativas frente a las lógicas que sostienen la violencia. En diálogo con Freire (1970), la educación se entiende aquí como una práctica política y transformadora que reconoce a los jóvenes como sujetos con voz, capaces de interpretar su realidad y de participar en la producción de sentido, en la convivencia y en el

cuidado colectivo. Desde esa mirada, la investigación propone talleres artísticos, círculos de diálogo y procesos de mediación escolar orientados al fortalecimiento de factores protectores como los vínculos, la agencia, la permanencia escolar y la activación de rutas de protección. Estas estrategias, además de favorecer habilidades socioemocionales, comunicativas y convivenciales, abren espacios para la expresión subjetiva, la reflexión sobre la experiencia y la construcción de proyectos de vida que cuestionen discursos y prácticas asociados a las dinámicas de reclutamiento.

Asimismo, esta investigación posee un aporte académico significativo, en la medida en que ofrece evidencia cualitativa situada sobre las transformaciones subjetivas, narrativas, relacionales y convivenciales que pueden emerger cuando la escuela asume un papel activo frente a contextos de vulnerabilidad territorial. Su contribución no radica en establecer relaciones causales directas entre intervención pedagógica y prevención de la delincuencia juvenil, sino en comprender cómo determinadas mediaciones educativas fortalecen factores protectores y amplían posibilidades de cuidado, participación y proyecto de vida. En este sentido, el estudio aporta al campo de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa al articular investigación, intervención y reflexión crítica en torno a un fenómeno educativo de alta pertinencia social.

En suma, la investigación se justifica porque responde a un desafío contemporáneo para la educación: comprender de qué manera la escuela puede contribuir a habilitar futuros posibles para jóvenes cuyos territorios y experiencias vitales se encuentran atravesados por riesgos, exclusiones y violencias. Más que asumir la prevención como advertencia o control, esta propuesta la concibe como un proceso pedagógico de fortalecimiento de la palabra, de los vínculos, de la agencia y de la construcción de horizontes de vida dignos. De esta manera, la investigación busca aportar a la construcción de una cultura escolar de paz mediante una intervención situada, dialogante y comprometida con el fortalecimiento de la agencia juvenil, la permanencia escolar y la construcción de proyectos de vida alternativos a la violencia y la criminalidad.

## 1.5. Antecedentes investigativos o estado de la cuestión

Este apartado presenta los antecedentes investigativos más relevantes sobre el fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil, tomando como eje la relación entre escuela, convivencia, narrativas juveniles y prevención de violencias. Para ello, el análisis se organiza en tres niveles: internacional, nacional y local, con el propósito de situar teórica y empíricamente la problemática, identificar tendencias de investigación y reconocer el vacío al que la presente propuesta busca aportar.

### 1.5.1. Antecedentes internacionales

A nivel internacional, la literatura resalta el papel estratégico de la escuela en la prevención de violencias y en la reconstrucción de lazos sociales en contextos atravesados por conflicto, desigualdad o exclusión. Lozano-Bohórquez (2021), en *Educación para la paz y educación transnacional en América Latina*, sostiene que las instituciones educativas funcionan como espacios de socialización política y de construcción de memoria, donde emergen nuevas formas de narrar la experiencia del conflicto y la convivencia. Este planteamiento resulta pertinente para la presente investigación, en tanto sitúa la narrativa juvenil como un componente central de los procesos preventivos y del trabajo pedagógico orientado a la paz.

En la misma línea, Schmelkes (2024), en *El potencial de la educación para conservar y para transformar*, plantea que la educación no solo transmite contenidos, sino que transforma relaciones, habilita formas de participación y potencia la agencia juvenil. Desde esta perspectiva, los talleres escolares se comprenden como dispositivos socioeducativos capaces de fortalecer vínculos y ofrecer alternativas frente a trayectorias de riesgo, aspecto especialmente relevante para comprender el fenómeno del reclutamiento juvenil desde una mirada pedagógica.

Por su parte, Palma y Monsalves (2021), en *¿Y si transformamos la escuela?*, evidencian que metodologías basadas en Investigación-Acción Participativa favorecen el reconocimiento entre pares, la expresión emocional y la construcción de sentido. Estos aportes dialogan de manera directa con la intención de valorar cambios en narrativas, experiencias y dinámicas de

convivencia en estudiantes de secundaria, particularmente cuando la intervención se apoya en espacios colectivos de reflexión y participación.

En cuanto a los estudios centrados de manera más específica en la prevención del reclutamiento o de la vinculación juvenil a grupos delictivos, Philp y Babb (2025), en *Comprensión de las motivaciones para unirse a pandillas mediante la teoría de la autodeterminación*, muestran que los jóvenes no se vinculan únicamente por coerción, sino también por la búsqueda de reconocimiento, estructura y apoyo. De forma complementaria, Esbensen *et al.* (2012), en *Resultados de una evaluación multisitio del programa GREAT*, señalan que las intervenciones escolares orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales y a la proyección de futuro contribuyen a disminuir la vinculación juvenil a organizaciones delictivas.

En conjunto, los antecedentes internacionales permiten ver que la escuela puede cumplir un papel preventivo importante frente a trayectorias de riesgo, sobre todo cuando promueve la participación, los vínculos prosociales, la agencia juvenil y la resolución pacífica de conflictos. Aun así, estos estudios no ponen el acento en lo mismo: algunos privilegian la dimensión narrativa y de memoria; otros se detienen más en la transformación de las relaciones escolares; y otros concentran su atención en las habilidades socioemocionales o en los factores que favorecen la vinculación de los jóvenes a contextos violentos. Esta diversidad muestra su amplitud, aunque también deja abierta la necesidad de comprender, de forma más situada, cómo estas apuestas pedagógicas llegan a traducirse en transformaciones concretas dentro de escenarios escolares específicos.

### **1.5.2. Antecedentes nacionales**

En el contexto colombiano, distintas investigaciones han abordado la relación entre escuela, violencia y construcción de paz desde enfoques pedagógicos y socioeducativos. Solórzano y Pérez (2021), en *Una reflexión para la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos*, señalan que las instituciones educativas afrontan tensiones estructurales que

inciden en la convivencia, aunque también advierten que las estrategias basadas en el diálogo y la mediación pueden generar transformaciones significativas en las relaciones escolares. En un registro cercano, García (2024), en *Efectividad de la mediación escolar*, plantea que los procesos de mediación fortalecen habilidades socioemocionales como la empatía y la escucha, lo que contribuye a disminuir conflictos y a cuestionar narrativas violentas.

Desde la pedagogía crítica, Santaella (2020), en *Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social*, sostiene que la escuela pública colombiana puede configurarse como un espacio de resistencia frente a la violencia estructural. Esta mirada dialoga con el presente estudio al sugerir que el fortalecimiento de la capacidad crítica y proyectiva de los jóvenes puede operar como un factor protector frente a prácticas de reclutamiento y frente a trayectorias asociadas a contextos de riesgo. En un sentido próximo, Escobar Domínguez (2024), en *Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural*, argumenta que el desarrollo del pensamiento crítico incide en la toma de decisiones juveniles y, en esa medida, en la prevención de trayectorias de violencia o exclusión.

Asimismo, Lozano-Bohórquez (2021), al incorporar el caso colombiano en el marco de la educación para la paz, subraya la función de la escuela en la reconstrucción del tejido social y en la formación de sujetos capaces de resignificar sus experiencias. En el contexto colombiano, los antecedentes revisados dialogan en torno a la escuela como escenario de mediación, educación para la paz, formación emocional y construcción de alternativas frente a contextos de vulnerabilidad. No obstante, también permiten advertir una tensión importante: aunque varias investigaciones reconocen el valor formativo de estas apuestas, no siempre profundizan en los procesos subjetivos y convivenciales mediante los cuales dichas estrategias llegan a fortalecer factores protectores en adolescentes expuestos a riesgos sociales concretos. En ese sentido, los estudios nacionales no se contradicen, sino que se complementan, pero aún dejan espacio para investigaciones que analicen con mayor detalle las transformaciones que emergen en la experiencia escolar cotidiana.

### 1.5.3. Antecedentes locales (Caribe Colombiano)

En el Caribe colombiano, la literatura evidencia que la convivencia escolar se encuentra atravesada por dinámicas sociales como la violencia intrafamiliar, el conflicto armado, la segregación urbana y la exclusión educativa. Cabrales *et al.* (2017), en *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del Caribe Colombiano*, identifican que estas condiciones inciden directamente en las relaciones escolares e incrementan la vulnerabilidad juvenil. En Barranquilla, Castro y Valero (2023), en *Educación y cultura de paz para la ciudad de Barranquilla*, destacan la importancia de estrategias situadas de educación para la paz sustentadas en mediación, participación estudiantil y formación en valores.

Desde una mirada comunitaria, Libreros Ortega *et al.* (2015), en *Líneas de acción para prevenir y controlar la delincuencia juvenil*, proponen intervenciones intersectoriales centradas en oportunidades educativas y en el fortalecimiento de vínculos, lo que permite reconocer a la escuela como un nodo estratégico dentro de las rutas de prevención. En un sentido cercano, Molinares-Torres *et al.* (2023), en *Comprensión y prevención de los enfrentamientos violentos entre jóvenes en el Distrito de Barranquilla*, subrayan la importancia de incorporar la voz de los jóvenes en los procesos preventivos. Este planteamiento dialoga con el uso de talleres y narrativas como herramientas metodológicas, pues, desde un enfoque de Investigación-Acción, estos espacios no se limitan a recoger información, sino que también configuran escenarios participativos de reflexión colectiva, producción de sentido y transformación de las prácticas de convivencia, reconociendo a los estudiantes como sujetos activos en la construcción de alternativas frente a contextos de riesgo.

Los antecedentes internacionales, nacionales y locales convergen en tres elementos clave: (1) la escuela como espacio preferente de intervención preventiva; (2) la agencia juvenil como factor protector central; y (3) la importancia de metodologías pedagógicas basadas en diálogo, mediación y construcción narrativa. Sin embargo, el recorrido realizado también permite advertir diferencias de énfasis entre los estudios: mientras algunos privilegian la prevención desde enfoques institucionales o comunitarios, otros subrayan la voz juvenil, la experiencia subjetiva o

la transformación de la convivencia escolar. A pesar de estos aportes, persiste un vacío investigativo en torno a cómo estas estrategias producen transformaciones concretas en las experiencias, narrativas y dinámicas de convivencia en contextos escolares específicos. Desde allí, la presente investigación busca aportar una comprensión situada de dichas transformaciones en el grupo 11°C de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar de Valledupar, a través de talleres orientados al fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil.

## 1.6. Marco teórico

El presente marco teórico tiene como propósito articular de manera coherente los principales enfoques conceptuales, éticos y pedagógicos que permiten comprender e interpretar las transformaciones que emergen en las experiencias, narrativas y dinámicas de convivencia de los estudiantes durante el desarrollo de talleres artísticos, círculos de diálogo y procesos de mediación escolar. Desde una perspectiva crítica, humanista y situada, este marco asume la educación como una práctica ética, política y transformadora, capaz de incidir de manera significativa en las trayectorias vitales de los jóvenes, especialmente en contextos atravesados por la violencia estructural, la exclusión social y el riesgo de reclutamiento juvenil. En coherencia con la pregunta y los objetivos de la investigación, se concibe la juventud como sujeto activo de derechos y de agencia, y la escuela como un espacio estratégico de protección, producción de sentido y construcción de alternativas frente a dinámicas de violencia y criminalidad.

El marco teórico se organiza en tres grandes categorías analíticas interrelacionadas: educación para la convivencia y la paz, educación para la transformación social, y fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil. Estas categorías no se entienden como dimensiones aisladas, sino como ejes que dialogan entre sí y permiten una comprensión integral de las transformaciones que surgen en los estudiantes del grado 11°C de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar de Valledupar.

### 1.6.1. Supuestos teóricos de la investigación

La investigación se apoya en varios supuestos teóricos que orientan la comprensión del fenómeno estudiado. Entre ellos, ocupa un lugar central la idea de la educación como práctica crítica y emancipadora, en el sentido planteado por Freire (1970), quien la entiende como un proceso de concientización que permite a los sujetos leer críticamente su realidad y actuar sobre ella. Vista así, la educación desborda la simple transmisión de contenidos y pasa a configurarse como un espacio de diálogo, problematización y construcción colectiva de sentido.

Esta mirada dialoga con lo propuesto por Schmelkes (2024), quien diferencia entre una educación orientada a reproducir el orden social existente y otra comprometida con la transformación de estructuras injustas. En contextos de vulnerabilidad, especialmente aquellos atravesados por la violencia y el reclutamiento juvenil, la educación asume un carácter profundamente político y ético, en la medida en que puede contribuir al fortalecimiento de la autonomía, la permanencia escolar y la construcción de proyectos de vida alternativos.

Desde un horizonte ético y educativo, la investigación también se sostiene en una concepción humanista de la formación, centrada en el reconocimiento de la dignidad de las personas y en el desarrollo de su autonomía. En ese marco, la educación se entiende como un proceso orientado a la formación de sujetos capaces de ejercer su libertad de manera responsable, fortaleciendo su capacidad reflexiva, su toma de decisiones éticas y su compromiso con la convivencia y el respeto por los demás (Kant, 2008). Esta perspectiva cobra especial relevancia frente al reclutamiento juvenil, entendido como una forma extrema de instrumentalización de los jóvenes que vulnera su dignidad, restringe su autonomía y fractura sus proyectos de vida.

En relación con la paz, se retoma el enfoque de paz positiva propuesto por Galtung (1998), para quien la paz no se reduce a la ausencia de violencia directa, sino que supone un proceso activo de transformación de la violencia estructural y cultural. Esta mirada se conecta con una comprensión de la paz como construcción social y relacional, que subraya la necesidad de formar sujetos capaces de convivir, deliberar y actuar de manera justa en contextos diversos.

Desde ahí, la convivencia escolar se comprende como un escenario especialmente relevante para la formación de sujetos moralmente autónomos, críticos y comprometidos con la justicia social.

Desde el enfoque de derechos humanos, la educación se reconoce como un derecho fundamental y también como un medio clave para la protección integral de niños, niñas y adolescentes. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) establecen la obligación de los Estados y de las instituciones educativas de garantizar entornos seguros, protectores y orientados al pleno desarrollo humano. En contextos marcados por la violencia, la escuela puede fortalecer vínculos significativos, favorecer la permanencia escolar, activar rutas de protección y ofrecer alternativas educativas y simbólicas frente a escenarios de riesgo (Instituto para la Investigación y el Desarrollo de la Educación [INIDE], 2021; Rosero, 2021).

Finalmente, se asume que las experiencias y las narrativas juveniles constituyen una fuente central de conocimiento. Siguiendo a Jelin (2002), la memoria y la narrativa se entienden como procesos sociales mediante los cuales los sujetos resignifican sus experiencias y construyen sentido frente a contextos de violencia. Estos supuestos teóricos orientan la selección de las categorías analíticas y permiten interpretar las transformaciones observadas como procesos educativos situados, relacionales y contextualizados.

### ***1.6.2. Categoría 1. Educación para la convivencia y la paz***

La educación para la convivencia y la paz ocupa un lugar decisivo dentro del marco teórico, porque permite leer la escuela desde aquello que ocurre en sus relaciones más cotidianas: los modos de tratarse, las tensiones entre compañeros, las formas de resolver desacuerdos y las maneras en que cada estudiante aprende a reconocer, o a desconocer, al otro. En esta investigación, la convivencia no se entiende como simple obediencia a normas ni como ausencia de conflicto; por el contrario, se asume como una construcción diaria, frágil y exigente, que requiere respeto, empatía, escucha y reconocimiento mutuo (Valencia *et al.*, 2021).

Desde esta misma perspectiva, la paz no se limita a evitar agresiones visibles o a mantener el orden dentro del aula. Siguiendo el enfoque de paz positiva propuesto por Galtung (1998), se comprende como un proceso activo que busca transformar las condiciones que producen violencia, exclusión o ruptura de los vínculos. En el contexto escolar, esta mirada cobra sentido cuando el conflicto deja de ser tratado únicamente como falta disciplinaria y empieza a asumirse como una oportunidad pedagógica para dialogar, mediar, reparar y construir acuerdos con participación de los estudiantes.

### 1.6.2.1. Cultura de paz escolar

La cultura de paz escolar se comprende como una forma de vida institucional que se construye en lo cotidiano: en la manera como se conversa, se corrige, se escucha, se repara el daño y se reconocen las diferencias dentro de la comunidad educativa. Por ello, no puede reducirse a la simple ausencia de agresiones o al mantenimiento del orden escolar. En diálogo con Reardon (1999), esta investigación entiende la educación para la paz como una apuesta ética y ciudadana que vincula la formación en derechos humanos con la transformación de las condiciones que hacen posible la violencia. Esta comprensión resulta especialmente importante en contextos marcados por la exclusión y la conflictividad, donde la paz no se enseña únicamente como contenido, sino que se ensaya en prácticas concretas de diálogo, mediación, participación y reconocimiento mutuo. En esa dirección, fortalecer una cultura de paz implica abrir espacios pedagógicos para que los estudiantes expresen lo que viven, tramiten sus diferencias sin recurrir a la agresión y construyan formas de relación más democráticas dentro de la escuela (Lozano-Bohórquez, 2021; Solórzano & Pérez, 2021). Así, la institución educativa se afirma como un escenario de cuidado, convivencia y construcción de alternativas frente a la naturalización de la violencia.

### 1.6.2.2. Prácticas de convivencia escolar

Las prácticas de convivencia escolar se expresan en gestos y situaciones muy concretas de la vida diaria: la forma como los estudiantes se hablan, reaccionan ante una diferencia,

resuelven un malentendido, reconocen una falta o construyen acuerdos después de un conflicto. Estas prácticas no surgen en el vacío; están atravesadas por las condiciones sociales, familiares y territoriales que rodean a los jóvenes, pero tampoco quedan determinadas por ellas. Justamente allí aparece el valor de la intervención pedagógica, en la medida en que puede abrir experiencias formativas orientadas a fortalecer el clima escolar, el sentido de pertenencia y las capacidades socioemocionales necesarias para convivir de otro modo (Cabrales *et al.*, 2017; Rojas, 2019; Cruz *et al.*, 2022).

Atendiendo a esto, Skliar (2019) permite ampliar la comprensión de la convivencia al advertir que estar con otros no significa simplemente ajustarse a una norma o evitar problemas. Convivir supone una experiencia ética del encuentro, en la que la escucha, el reconocimiento y la alteridad adquieren un lugar central. En el contexto escolar, esta mirada resulta especialmente relevante porque permite comprender la convivencia como un aprendizaje relacional: los estudiantes no solo incorporan reglas, sino que ensayan formas de empatía, comunicación asertiva y resolución pacífica de los conflictos en medio de las tensiones propias de su cotidianidad.

### 1.6.2.3. Mediación y vínculos como factores de protección

La mediación escolar y el fortalecimiento de vínculos convivenciales se asumen en esta investigación como condiciones protectoras frente a dinámicas de violencia y reclutamiento juvenil. La mediación permite abrir espacios de escucha, reconocimiento y reparación entre estudiantes, de modo que la escuela pueda ser vivida como un lugar menos hostil y más seguro (Rosero, 2021). Beristain (2010) advierte que los contextos de violencia deterioran las relaciones y exigen procesos de reconstrucción simbólica del tejido social. Por ello, los círculos de diálogo y la mediación escolar favorecen la confianza, la contención emocional y el reconocimiento mutuo como bases concretas de protección frente al reclutamiento juvenil.

### **1.6.3. Categoría 2. Educación para la transformación social**

La educación para la transformación social permite leer la escuela como un lugar donde no solo circulan contenidos, sino también preguntas, tensiones y sentidos sobre la vida. Allí, los estudiantes reinterpretan sus experiencias y empiezan a construir posturas críticas frente a lo que viven. Desde la pedagogía crítica, educar implica promover conciencia, diálogo y acción colectiva, para que los jóvenes se reconozcan como sujetos históricos con capacidad de incidir en su entorno (Freire, 1970; Santaella, 2020).

#### **1.6.3.1. El arte como estrategia crítico-participativa**

El arte se asume aquí como una estrategia pedagógica crítico-participativa, porque abre formas de expresión que no siempre aparecen en la conversación directa ni en los registros escolares habituales. A través de dramatizaciones, dibujos, testimonios y reflexiones escritas, los estudiantes pueden representar conflictos, nombrar emociones, explorar salidas posibles ante situaciones de riesgo y volver sobre sus experiencias de convivencia desde otros lenguajes (Cartagena, 2015; Rueda, 2020). Estas prácticas no reemplazan la palabra, pero la amplían: permiten que lo vivido se exprese de manera simbólica y colectiva. En ese movimiento, el arte fortalece la agencia, el reconocimiento mutuo y el sentido de pertenencia escolar, aportando a la construcción de paz y al fortalecimiento de factores protectores en contextos marcados por violencia y exclusión.

#### **1.6.3.2. Pedagogías críticas para la transformación social**

Las pedagogías críticas proponen una educación menos vertical y más dialogante, donde la participación estudiantil y la reflexión colectiva ocupan un lugar central, en contraste con modelos que tienden a reproducir silencio, pasividad o exclusión (Palma & Monsalves, 2021). Además, permiten leer las condiciones estructurales que afectan a los jóvenes y construir respuestas educativas situadas, críticas y emancipadoras (Freire, 1970; Palma & Monsalves, 2021).

### 1.6.3.3. Educación como proyección de vida

La educación como proyección de vida se vincula con la posibilidad de que la escuela dialogue con las expectativas, dudas y decisiones de los jóvenes. Cuando la experiencia escolar logra conectarse con horizontes significativos de futuro, la permanencia en la institución adquiere otro sentido y se abren márgenes para tomar distancia frente a dinámicas de violencia, criminalidad o economías ilegales. En este sentido, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también contribuye a la construcción de horizontes de futuro y a la consolidación de referentes que orientan las decisiones juveniles. Krauskopf (2003) señala que el fortalecimiento de la agencia juvenil, la participación activa y el reconocimiento de la propia capacidad de decisión reducen la vulnerabilidad frente a la violencia y la exclusión. Así, la educación se configura como un factor de protección en la medida en que ofrece a los jóvenes herramientas para proyectarse, resignificar su lugar en el mundo y construir alternativas de vida más allá de los condicionamientos impuestos por contextos de riesgo.

### 1.6.3.4. Agencia juvenil como factor de protección

La agencia juvenil se entiende como la capacidad de los jóvenes para tomar decisiones intencionales y transformar su realidad. Reconocer la agencia implica asumir a los estudiantes como sujetos autónomos y actores sociales con voz y capacidad de incidencia (Kant, 2008). Esta capacidad constituye un factor de protección frente al reclutamiento juvenil (Krauskopf, 2003).

### 1.6.4. Categoría 3. Fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil

El fortalecimiento de factores protectores articula las categorías anteriores y permite comprender la escuela como un espacio estratégico de cuidado, prevención y construcción de alternativas frente al reclutamiento juvenil. El reclutamiento juvenil se inserta en contextos de violencia estructural, exclusión social, pobreza y presencia de economías ilegales, condiciones que incrementan la vulnerabilidad de niños, niñas y jóvenes (Díaz, 2019; Martínez-Solares & Gottsbacher, 2020; Reinserta, 2021). Desde esta perspectiva, la educación se configura como un factor protector clave.

#### 1.6.4.1. Educación y factores de protección

La educación promueve participación, sentido de pertenencia y resignificación de la experiencia escolar (INIDE, 2021). En esa medida, una escuela consolidada como entorno protector amplía las alternativas de los jóvenes frente a contextos de riesgo, fortalece vínculos significativos y contribuye a la construcción de horizontes de futuro más allá de las dinámicas de violencia y exclusión.

#### 1.6.4.2. Contextos de violencia, delincuencia y juventud

Analizar los contextos de violencia permite comprender que el reclutamiento juvenil no es un fenómeno aislado, sino parte de dinámicas sociales y territoriales más amplias que afectan las trayectorias juveniles (Díaz, 2019), generando condiciones estructurales que vulneran derechos fundamentales (Vásquez, 2023). Reconocer esta complejidad es esencial para diseñar estrategias educativas y preventivas contextualizadas.

#### 1.6.4.3. Permanencia escolar y rutas de protección

La permanencia escolar constituye un factor protector central. La articulación entre escuela, familia e instituciones sociales fortalece rutas de protección, amplía redes de apoyo y reduce la exposición de los jóvenes a escenarios de riesgo (Rosero, 2021; Ramírez Díaz, 2022). En este sentido, la permanencia en la escuela no solo expresa continuidad académica, sino también la posibilidad de sostener vínculos, cuidado institucional y proyectos de vida con mayor estabilidad.

En síntesis, la presente investigación concibe la educación como una práctica ética, política y transformadora; la paz como una construcción social y relacional; la juventud como sujeto activo de agencia y decisión; y la escuela como un territorio pedagógico de protección, producción de sentido y generación de alternativas frente a contextos de violencia y exclusión. La articulación entre la pedagogía crítica, el enfoque de derechos humanos, la perspectiva ética centrada en la dignidad humana y el enfoque psicosocial permite comprender las

transformaciones que emergen en las experiencias, narrativas y dinámicas de convivencia del grupo 11°C como procesos situados, relacionales y multidimensionales.

Desde esta articulación teórica, estas categorías permiten comprender la investigación desde una lectura relacional en la que convivencia, transformación social y fortalecimiento de factores protectores no se asumen como dimensiones aisladas, sino como ejes que se entrecruzan en la experiencia escolar de los jóvenes. A partir de este anclaje conceptual, el proceso analítico orientará la lectura de las narrativas, vínculos y prácticas que emergen durante la intervención pedagógica. No obstante, en coherencia con el enfoque cualitativo y con la Investigación-Acción Crítica, esta estructura teórica no se concibe como un marco cerrado, sino como una base de interpretación abierta a la emergencia de nuevas comprensiones derivadas de la voz de los estudiantes, del contexto y de las transformaciones observadas en el desarrollo del proceso.

## Capítulo II. Diseño metodológico

### 2.1. Descripción del contexto y sujetos participantes

En este apartado se presenta una descripción general de la Institución Educativa en la que se desarrolla la investigación, así como de las características del entorno social y escolar que configuran la experiencia de la comunidad educativa y de los estudiantes participantes.

#### 2.1.1. Caracterización de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar

La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar, ubicada en la comuna 3 de Valledupar (Cesar), una zona urbana caracterizada por dinámicas de vulnerabilidad socioeconómica y presencia de conflictividades asociadas a violencia barrial y economías ilegales. En diálogo con estudios sobre juventudes en contextos de riesgo y violencia urbana en escenarios similares, estas condiciones permiten comprender la relevancia pedagógica y social del presente estudio (Krauskopf, 2003; Vinasco, 2018).

La institución atiende población adolescente que enfrenta condiciones de precariedad económica, fragilidad en redes de apoyo y limitadas oportunidades de proyección juvenil. En este escenario, la escuela se configura como un espacio estratégico de contención, orientación y construcción de alternativas simbólicas frente a trayectorias de riesgo. En consonancia con el enfoque socio-crítico adoptado, el contexto no se comprende únicamente como un entorno problemático, sino como un territorio pedagógico en el que pueden gestarse procesos de agencia, fortalecimiento de vínculos y resignificación de proyectos de vida. Estas condiciones institucionales y territoriales permiten comprender la pertinencia pedagógica y social de la presente investigación, así como la necesidad de una intervención situada orientada al fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil.

## 2.2. Criterios de priorización de los sujetos participantes

La población participante está conformada por la cohorte estudiantil que inició el proceso investigativo como grado 10<sup>o</sup>C y que, debido a la transición académica anual, actualmente corresponde mayoritariamente al grado 11<sup>o</sup>C de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar. Esta continuidad permite sostener el proceso formativo e investigativo con la misma cohorte estudiantil, manteniendo coherencia metodológica y ética del estudio, así como la validez de los consentimientos y asentimientos previamente otorgados.

El grupo estuvo compuesto inicialmente por 32 estudiantes; al momento de la fase de intervención y profundización investigativa, 20 fueron promovidos a 11<sup>o</sup>C, 6 permanecen cursando décimo grado por repitencia académica y 6 se retiraron de la institución educativa. La priorización de este grupo responde a criterios de pertinencia pedagógica, ética y social, sustentados en registros institucionales que evidencian bajo rendimiento académico, dificultades en la convivencia escolar, desmotivación frente al proyecto de vida y mayor exposición a dinámicas de riesgo en su entorno inmediato (véase Anexo B. Actas de seguimiento académico y convivencial). En coherencia con el enfoque socio-crítico y humanista adoptado, se prioriza el trabajo con estudiantes que requieren mayor acompañamiento pedagógico y fortalecimiento de

factores de protección, entendiendo la investigación como una posibilidad de comprensión, cuidado y transformación de la realidad educativa (Freire, 1970; Krauskopf, 2003).

Metodológicamente, se conserva la cohorte inicial como unidad de análisis, pues esto asegura continuidad en el proceso pedagógico, cuidado ético y coherencia con la Investigación-Acción. La participación, por tanto, no se define solo por el grado escolar en el que estén los estudiantes, sino por su vínculo con el proceso formativo iniciado colectivamente, manteniendo la trazabilidad y el carácter progresivo del estudio.

### 2.3. Perspectiva epistemológica

Esta investigación se apoya en una perspectiva epistemológica interpretativa-crítica, desde la cual el conocimiento no aparece como algo dado, externo o neutral, sino como una construcción situada que se produce en diálogo con las experiencias y los significados de los sujetos. Bajo esta comprensión, la escuela no se mira como un simple escenario de observación, sino como un espacio vivido, atravesado por relaciones, tensiones, sentidos compartidos y posibilidades de cambio. Por ello, el estudio no se limita a describir lo que ocurre en la vida escolar; busca comprender las experiencias, narrativas y resignificaciones que los estudiantes elaboran en torno a la convivencia, la mediación escolar y el fortalecimiento de factores de protección (Guba & Lincoln, 1994; Denzin & Lincoln, 2018).

La dimensión interpretativa exige acercarse a la realidad escolar desde sus propias voces, especialmente desde la cohorte que inició el proceso en 10°C y actualmente cursa 11°C. Sus relatos, tensiones y formas de nombrar lo vivido se asumen como fuentes legítimas de conocimiento, no como datos accesorios. Sumado a esto, la dimensión crítica permite leer esas experiencias en relación con las condiciones sociales, institucionales y relacionales que las atraviesan. Así, conocer no significa únicamente registrar información, sino abrir un ejercicio reflexivo capaz de problematizar la realidad escolar y reconocer posibilidades de transformación (Vasilachis de Gialdino, 2006; Sandín, 2003).

Entendido de esta manera, los estudiantes no son tratados como objetos de estudio, sino como sujetos de experiencia, palabra y reflexión, capaces de interpretar lo que viven y de participar en la construcción de conocimiento sobre su propia realidad escolar. El conocimiento que se produce, por tanto, tiene un carácter relacional, contextual y humanizante, porque surge del encuentro entre las voces de los participantes, la lectura crítica del equipo investigador y las condiciones concretas del escenario educativo.

## 2.4. Paradigma socio-crítico

La presente investigación se inscribe en el paradigma socio-crítico, en cuanto asume la realidad educativa como una construcción histórica y social atravesada por relaciones de poder, desigualdades, tensiones institucionales y posibilidades de cambio. Bajo este marco, la escuela no se comprende como un escenario neutro, sino como un espacio en el que confluyen experiencias, conflictos y condiciones sociales que inciden de manera directa en la vida de los estudiantes. Por ello, el interés investigativo no se agota en identificar o describir problemáticas, sino que busca comprenderlas críticamente para aportar a su transformación desde la acción pedagógica (Freire, 1970; Habermas, 1987; Carr & Kemmis, 1986).

En coherencia con ello, el paradigma socio-crítico orienta la investigación hacia una lectura reflexiva de las condiciones que afectan la convivencia escolar, la construcción del proyecto de vida y la exposición de los jóvenes a contextos de riesgo social. Más que producir un conocimiento distante o meramente explicativo, esta postura permite visibilizar dinámicas que reproducen vulnerabilidad, al tiempo que reconoce las posibilidades de cambio que emergen cuando la escuela promueve el diálogo, la participación y la reflexión crítica.

De igual manera, este paradigma otorga a la investigación un sentido ético y transformador, al reconocer a los estudiantes como sujetos capaces de interpretar su realidad, cuestionarla y participar en la construcción de alternativas frente a las situaciones que les afectan. En esa medida, resulta pertinente para este estudio, ya que permite comprender la

experiencia escolar no solo como objeto de análisis, sino también como escenario de formación, cuidado y construcción colectiva de alternativas (Kemmis *et al.*, 2014).

## 2.5. Método de la investigación

El diseño metodológico se orienta desde la Investigación-Acción Crítica, asumida como una ruta cíclica, participativa y reflexiva que vincula la comprensión de una problemática educativa con acciones concretas para intervenirla. Esta perspectiva permite que la práctica pedagógica no sea observada desde fuera, sino revisada de manera sistemática por quienes participan en ella. Así, docentes e investigadores pueden reconocer tensiones, diseñar acciones intencionadas y valorar colectivamente sus efectos en la convivencia escolar (Kemmis & McTaggart, 1988; Kemmis *et al.*, 2014).

En este proyecto, la Investigación-Acción Crítica articula acción, reflexión y transformación, entendiendo el conocimiento como parte de una praxis situada y no como un producto aislado. Su valor está en permitir que el análisis de la realidad escolar dialogue con la implementación de estrategias educativas y con la lectura crítica de sus alcances (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1993). Dentro del estudio, esta ruta se concreta en acciones orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar y de los factores protectores frente a dinámicas de riesgo juvenil.

## 2.6. Enfoque de la investigación

La investigación adopta un enfoque cualitativo, comprensivo e interpretativo, con una orientación transformadora acorde con el paradigma socio-crítico que sostiene el estudio. El interés no está en aislar variables ni en reducir la experiencia escolar a datos medibles, sino en comprender los sentidos que los estudiantes construyen sobre sus vínculos, sus proyectos de vida, la convivencia y las situaciones de riesgo que atraviesan su contexto.

Este enfoque permite acercarse a la realidad educativa desde sus propias dinámicas, reconociendo que la subjetividad, la interacción y el territorio hacen parte del conocimiento que

se produce (Flick, 2018; Vasilachis de Gialdino, 2006). Articulado con la Investigación-Acción Crítica, no se queda solo en interpretar lo que los jóvenes expresan, sino que abre un proceso reflexivo orientado a revisar y transformar prácticas de convivencia, así como a fortalecer factores protectores frente al reclutamiento juvenil. Desde allí, las narrativas, las prácticas artísticas y las relaciones del grupo se convierten en una base necesaria para construir cambios pedagógicos situados y con sentido social.

## 2.7. Estrategias pedagógicas y dispositivos de intervención

La intervención socioeducativa se organiza alrededor de tres dispositivos pedagógicos: talleres artísticos, círculos de diálogo y procesos de mediación escolar, entendidos como espacios para la expresión simbólica, la conversación reflexiva y la tramitación pacífica de los conflictos (véase Anexo C. Talleres para fortalecer factores protectores frente al reclutamiento juvenil). Estos dispositivos se asumen como escenarios formativos donde pueden emerger relatos, prácticas de convivencia y formas de relación entre los estudiantes. Allí se generan interacciones, discursos y experiencias que, una vez registradas, son interpretadas mediante técnicas cualitativas propias del proceso investigativo. Así, los dispositivos de intervención constituyen el escenario de producción de la información, mientras que los instrumentos permiten su sistematización e interpretación, garantizando coherencia entre la intervención educativa y el diseño metodológico de la investigación. De esta manera, la información que surge durante el desarrollo de estos espacios es registrada mediante observación participante, diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y sistematización de producciones estudiantiles, lo que posibilita documentar tanto las dinámicas vividas en la intervención como los significados y transformaciones construidos por los participantes. De este modo, se mantiene coherencia entre la experiencia pedagógica, su registro sistemático y el posterior análisis cualitativo de la información (Flick, 2018; Sandín, 2003; Vasilachis de Gialdino, 2006).

La siguiente figura sintetiza los dispositivos pedagógicos que estructuran la intervención y los principales mecanismos formativos que se activan a través de ellos. Su organización permite visualizar la articulación entre talleres artísticos, círculos de diálogo y procesos de

mediación escolar como estrategias orientadas a la expresión simbólica, la reflexión colectiva y la resignificación del conflicto.

### Figura 1.

*Dispositivos pedagógicos y mecanismos de intervención.*



*Nota. Elaboración propia a partir del diseño pedagógico de la propuesta.*

Esta representación permite advertir que la intervención no se limita a la aplicación de actividades aisladas, sino que se configura como una propuesta articulada en la que cada dispositivo cumple una función específica dentro del fortalecimiento de factores protectores y de la construcción de una experiencia pedagógica crítica.

#### 2.7.1. Talleres artísticos

Los talleres artísticos se configuran como una estrategia pedagógica central del proceso investigativo, orientada a favorecer la expresión simbólica, la elaboración emocional y la construcción de narrativas individuales y colectivas por parte de los estudiantes. En el campo de la investigación cualitativa en educación, las prácticas artísticas son reconocidas como mediaciones que amplían las posibilidades de comprensión de la experiencia humana, en tanto

permiten acceder a significados, emociones, tensiones y formas de percepción que no siempre logran expresarse plenamente a través del lenguaje verbal convencional (Leavy, 2015; Barone & Eisner, 2012).

En esta investigación, los talleres artísticos no se comprenden únicamente como actividades expresivas, sino como dispositivos pedagógicos que posibilitan la producción simbólica de la experiencia escolar y juvenil. A través del dibujo, la escritura, la representación y otras formas de creación, los estudiantes elaboran sentidos sobre sí mismos, sobre sus vínculos, sobre los conflictos de su cotidianidad y sobre los riesgos presentes en su entorno. En ese sentido, el taller se constituye en una mediación formativa que favorece la participación, la reflexividad y la emergencia de narrativas que posteriormente pueden ser analizadas desde una perspectiva interpretativo-crítica.

Asimismo, el uso del arte en contextos educativos atravesados por desigualdad, violencia o silenciamiento posibilita procesos de resignificación de la experiencia, apertura de la palabra y fortalecimiento del sentido de agencia. Como señalan Cartagena (2015) y Rueda Mueses (2020), las prácticas artísticas pueden aportar a la transformación social y a la construcción de sentidos de paz, en la medida en que habilitan formas de expresión, reconocimiento y reconstrucción simbólica de la realidad. En coherencia con ello, en esta investigación los talleres artísticos contribuyen al fortalecimiento de factores protectores al propiciar espacios de elaboración subjetiva, reconocimiento de sí, construcción de vínculos y producción de alternativas simbólicas frente a contextos de riesgo.

### ***2.7.2. Círculos de diálogo***

Los círculos de diálogo se implementan como una estrategia pedagógica orientada a la escucha activa, la reflexión colectiva y la construcción compartida de significados, sustentada en principios de horizontalidad, respeto y participación. En la investigación cualitativa, los espacios dialógicos tienen valor porque permiten que la experiencia no quede reducida a un dato, sino que pueda ser narrada, discutida y comprendida con otros. En ellos, los sujetos nombran lo que

viven, revisan sus propias interpretaciones y construyen sentidos compartidos a partir del encuentro, la escucha y la palabra situada (Freire, 1970; Habermas, 1987; Vasilachis de Gialdino, 2006).

En este estudio, los círculos de diálogo ofrecen a los estudiantes un espacio para compartir experiencias, percepciones y reflexiones sobre la convivencia escolar, los conflictos cotidianos y las situaciones de riesgo presentes en su entorno. Allí la voz estudiantil no aparece como complemento, sino como parte central del proceso pedagógico e investigativo. Estos encuentros favorecen el reconocimiento de lo vivido, la lectura crítica de la vida escolar y la construcción de confianza entre pares. También ayudan a sostener condiciones de escucha y reconocimiento mutuo, necesarias para pensar colectivamente el cuidado, la convivencia y la protección.

### **2.7.3. Procesos de mediación escolar**

Los procesos de mediación escolar se trabajan como una estrategia pedagógica para tramitar los conflictos de manera pacífica y cuidar los vínculos que se construyen dentro de la comunidad educativa. Desde una mirada socioeducativa, mediar no significa únicamente intervenir cuando aparece un problema, sino formar en corresponsabilidad, empatía y diálogo, tomando distancia de respuestas centradas solo en la sanción o el castigo. En esa dirección, algunos estudios muestran que estas prácticas ayudan a disminuir expresiones de violencia escolar y a modificar las formas en que niños, niñas y adolescentes enfrentan sus desacuerdos cotidianos (Gallego *et al.*, 2024; Tosse Agredo, 2024).

En escuelas atravesadas por violencias estructurales y tensiones sociales, la mediación adquiere un valor particular, porque puede convertir ciertos conflictos en oportunidades de reconocimiento, conversación y construcción de cultura de paz. Su aporte pedagógico no se limita a resolver casos específicos; también contribuye a recomponer el tejido relacional, fortalecer la confianza y hacer de la escuela un entorno más protector y significativo, especialmente en territorios marcados por experiencias de vulnerabilidad (Rosero, 2021;

Solórzano & Pérez, 2021). En el desarrollo de esta investigación, estos procesos permiten observar variaciones en las formas de tramitar el conflicto y en las interacciones entre los estudiantes, aspecto estrechamente relacionado con el fortalecimiento de factores protectores frente a situaciones de riesgo juvenil.

#### 2.7.4. Plan de acción pedagógico e indicadores de seguimiento

En coherencia con la Investigación-Acción Crítica, el plan de acción pedagógico se organiza en una secuencia de estrategias orientadas al reconocimiento de la expresión emocional, la resignificación del conflicto y el fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil. Para cada fase se establecen propósitos formativos, actividades centrales e indicadores de seguimiento de carácter cualitativo, con el fin de observar el desarrollo del proceso y valorar las transformaciones emergentes en las narrativas estudiantiles, los vínculos convivenciales y las prácticas de resolución de conflictos. El cronograma detallado de implementación se presenta en el anexo correspondiente (véase Anexo D. Cronograma de actividades del proyecto). Esta organización mantiene coherencia con la naturaleza pedagógica de la intervención y con el carácter reflexivo, procesual y situado del diseño metodológico adoptado.

**Tabla 1.**

*Plan de acción pedagógico e indicadores de seguimiento*

| Fase / estrategia       | Propósito pedagógico   | Actividad principal   | Periodo            | Indicadores de seguimiento  | Evidencias / fuente de verificación   |
|-------------------------|--|---|--------------------|---|---|
| <b>Fase diagnóstica</b> | Reconocer las condiciones iniciales del grupo en relación con convivencia, proyecto de vida, silencios, tensiones y factores de riesgo/protección. | Observación inicial del grupo, revisión de registros institucionales y apertura de espacios exploratorios de diálogo. | Inicio del proceso | Expresiones iniciales sobre sí mismos y el grupo; identificación de tensiones convivenciales; reconocimiento preliminar de factores de riesgo y protección. | Diario de campo, registros institucionales, actas de seguimiento, observación participante. |



|   |  |   |          |  |  |
|---|--|---|----------|--|--|
| <b>Taller 1. Quién soy, qué siento, hacia dónde voy</b> | Favorecer el reconocimiento de sí, de las emociones, de los vínculos significativos y del proyecto de vida.    | Actividades de autoexploración, escritura y representación de emociones, apoyos y metas futuras.                          | Sesión 1 | Participación en la actividad; identificación de emociones y personas significativas; aparición de metas o deseos de futuro.                                       | Entregables del taller, diario de campo, observación participante.     |
| <b>Taller 2. Lo que callo, lo dibujo</b>                | Facilitar la expresión simbólica de experiencias difíciles y promover una lectura crítica del contexto vivido. | Producción artística sobre situaciones silenciadas, memorias, miedos o experiencias relacionadas con violencia y entorno. | Sesión 2 | Emergencia de contenidos que no aparecían en la palabra directa; representación de dolor, conflicto o riesgo; disposición a compartir o resignificar lo producido. | Producciones estudiantiles, diario de campo, observación participante. |
| <b>Taller 3. La palabra que cuida</b>                   | Promover la verbalización del dolor, el reconocimiento de vulneraciones y la construcción de confianza grupal. | Círculo de diálogo, escritura anónima y reflexión colectiva sobre experiencias de daño, cuidado y apoyo.                  | Sesión 3 | Mayor apertura en la palabra; reconocimiento de situaciones de afectación; expresiones de escucha, respeto y contención grupal.                                    | Diario de campo, testimonios anónimos, observación participante.       |
| <b>Taller 4. Mediar es transformar, no mandar</b>       | Fortalecer la comprensión del conflicto y la mediación como alternativa a la violencia.                        | Dramatizaciones, análisis de situaciones de conflicto y ejercicios de mediación escolar.                                  | Sesión 4 | Diferenciación entre conflicto, agresión y violencia; formulación de alternativas dialogadas; mayor disposición a la escucha y al acuerdo.                         | Diario de campo, entregables, observación participante.                |



|   |   |   |                   |  |  |
|---|---|---|-------------------|--|--|
| <b>Taller 5.<br/>Abramos los<br/>ojos, así opera<br/>el<br/>reclutamiento</b> | Favorecer la lectura crítica del riesgo y la identificación de señales de captación o vulnerabilidad.           | Actividades de reflexión sobre dinámicas de reclutamiento, presión de pares, entorno barrial y decisiones de autocuidado. | Sesión 5          | Reconocimiento más claro del riesgo; cuestionamiento de su normalización; verbalización de decisiones de cuidado o distanciamiento frente a situaciones amenazantes. | Diario de campo, reflexiones escritas, entrevistas posteriores.            |
| <b>Taller 6.<br/>Elegimos vivir<br/>de otra manera</b>                        | Consolidar factores protectores vinculados con proyecto de vida, agencia, permanencia escolar y redes de apoyo. | Actividades de cierre, identificación de recursos protectores, rutas institucionales y compromisos personales/colectivos. | Sesión 6          | Identificación de apoyos y rutas; formulación de metas y decisiones conscientes; reconocimiento de la escuela como espacio protector.                                | Diario de campo, entregables, entrevistas, observación participante.       |
| <b>Fase de cierre e interpretación</b>  | Recuperar la voz de los estudiantes sobre el proceso vivido y valorar las transformaciones emergentes.          | Aplicación de entrevistas semiestructuradas y sistematización comparativa de la información.                              | Final del proceso | Expresiones sobre cambios en convivencia, diálogo, proyecto de vida, percepción del riesgo y valoración del proceso pedagógico.                                      | Entrevistas semiestructuradas, matrices de sistematización, triangulación. |

*Nota. Elaboración propia con datos obtenidos en los talleres aplicados en el estudio.*

Los indicadores aquí presentados tienen un carácter cualitativo y formativo. No buscan medir resultados en términos cuantitativos, sino orientar el seguimiento pedagógico del proceso y reconocer transformaciones emergentes en las narrativas, los vínculos y las prácticas de convivencia de los estudiantes.

## 2.8. Técnicas e instrumentos de producción, registro y organización de la información

La producción y el registro de la información se realizan a partir de diversas técnicas cualitativas articuladas con el desarrollo de la intervención pedagógica. En coherencia con el enfoque interpretativo-crítico y con la lógica de la Investigación-Acción Crítica, se emplean la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, el análisis de producciones pedagógicas y artísticas estudiantiles y el registro documental a través de actas de intervención. Estos recursos permiten recuperar tanto las dinámicas observadas durante la implementación de los talleres como los significados, percepciones, emociones y transformaciones que los estudiantes elaboran a lo largo del proceso.

Metodológicamente, los instrumentos no se entienden como simples formatos para guardar información, sino como apoyos que permiten registrar, ordenar y leer la experiencia pedagógica vivida. Su elección responde a la necesidad de acercarse a la complejidad de las relaciones escolares, las formas de participación, las narrativas juveniles y las producciones simbólicas que aparecen durante la intervención. Desde esta perspectiva, el diario de campo, las entrevistas, las producciones estudiantiles y las actas de intervención permiten construir una mirada amplia, situada y relacional del proceso investigativo (Flick, 2018; Vasilachis de Gialdino, 2006; Creswell & Poth, 2018).

### 2.8.1. *Diario de campo*

Los diarios de campo se trabajan como instrumentos de registro y reflexión que permiten seguir de cerca lo ocurrido durante los talleres artísticos, los círculos de diálogo y los procesos de mediación escolar. No se limitan a describir hechos o a dejar constancia de actividades realizadas; también permiten recuperar interacciones, gestos, silencios, ambientes del grupo, tensiones que aparecen en el momento, formas de participación y primeras lecturas del investigador sobre el sentido pedagógico de lo vivido. Por eso, funcionan como una bitácora analítica donde la observación se cruza con la reflexión situada.

En la investigación cualitativa, las notas de campo son fundamentales porque ayudan a comprender los procesos sociales en el lugar donde ocurren y permiten advertir aspectos de la experiencia que no siempre se expresan en entrevistas o discursos formales (Taylor & Bogdan, 1987; Flick, 2018). En la Investigación-Acción, además, el diario acompaña el carácter procesual y reflexivo de la práctica educativa, pues facilita revisar lo implementado, reconocer ajustes necesarios e identificar transformaciones que van apareciendo en el grupo (Latorre, 2003; Elliott, 1993).

En este estudio, los diarios de campo cumplen una doble función. Por una parte, registran acontecimientos, relaciones y reacciones observadas durante las sesiones. Por otra, recogen interpretaciones iniciales sobre cambios en la convivencia, la expresión emocional, la participación y la manera en que los estudiantes tramitan conflictos, miedos y percepciones de riesgo. Así, aportan una lectura cercana del proceso pedagógico y de las dinámicas que se van configurando en su desarrollo (véase Anexo E. Formato de diario de campo).

### **2.8.2. Entrevistas semiestructuradas**

Las entrevistas semiestructuradas se utilizan como una técnica de producción de información orientada a recuperar la voz de los estudiantes en relación con las experiencias vividas durante la intervención, los aprendizajes construidos, las transformaciones percibidas en la convivencia escolar y sus reflexiones frente al reclutamiento juvenil y los factores protectores. Su carácter semiestructurado permite trabajar a partir de unos ejes previamente definidos, sin limitar la posibilidad de que emerjan sentidos, matices y relatos no previstos al inicio.

En la investigación cualitativa, este tipo de entrevista resulta especialmente pertinente porque facilita el acceso a las interpretaciones que los sujetos elaboran sobre su propia experiencia. No solo permite conocer lo que piensan, sino también comprender cómo nombran lo vivido, qué significado atribuyen a sus vínculos y decisiones, y de qué manera reelaboran los acontecimientos que marcaron el proceso (Kvale & Brinkmann, 2009; Flick, 2018).

Dentro de esta investigación, las entrevistas amplían y profundizan la comprensión de lo observado en los talleres y de lo expresado en las producciones estudiantiles. A través de ellas es posible reconocer cómo los participantes narran cambios en sí mismos, en sus relaciones con los otros, en su forma de comprender el conflicto y en su percepción del riesgo. Por ello, este instrumento permite aproximarse a procesos de resignificación y elaboración crítica de la experiencia pedagógica desarrollada (véase Anexo F. Guía de entrevista semiestructurada).

### ***2.8.3. Producciones pedagógicas y artísticas estudiantiles***

Las producciones elaboradas por los estudiantes durante los seis talleres, entre ellas dibujos, escritos anónimos, reflexiones colectivas, dramatizaciones, composiciones narrativas y testimonios orales, constituyen una fuente central de información cualitativa. Estas evidencias no se entienden únicamente como resultados de una actividad pedagógica, sino como formas simbólicas y narrativas mediante las cuales los estudiantes expresan emociones, experiencias, conflictos, temores, vínculos, expectativas y maneras de leer su realidad escolar y territorial.

Desde la perspectiva interpretativa, este tipo de producciones puede asumirse como una vía legítima de conocimiento, en la medida en que condensa sentidos, afectos, memorias y representaciones que enriquecen la comprensión de la experiencia humana (Leavy, 2015; Barone & Eisner, 2012). En contextos donde ciertos asuntos resultan difíciles de verbalizar de forma directa, estas expresiones permiten acceder a dimensiones subjetivas y relacionales que no siempre emergen con la misma fuerza en otros instrumentos.

En este estudio, las producciones estudiantiles aportan pistas valiosas para comprender cómo los participantes representan la convivencia escolar, la violencia, el cuidado, el proyecto de vida y los factores de protección frente al reclutamiento juvenil. Leídas junto con el diario de campo y las entrevistas, permiten identificar recurrencias, tensiones y cambios en las narrativas juveniles, ampliando la comprensión del proceso pedagógico vivido (véase Anexo G. Producciones estudiantiles).

#### **2.8.4. Actas de intervención**

Las actas de intervención permiten registrar, de manera formal y pedagógica, el desarrollo de cada encuentro realizado durante la investigación, dejando trazabilidad del proceso vivido. En ellas se consignan aspectos como la fecha, la hora, la actividad desarrollada, el objetivo de la sesión, la agenda de trabajo, los acuerdos alcanzados, las observaciones del investigador, los anexos y el registro de asistencia. Aunque su función principal es organizativa y descriptiva, su valor dentro del proceso investigativo radica en que permiten dejar constancia ordenada de la secuencia de la intervención y del modo en que esta es desarrollada.

En la investigación cualitativa, los documentos producidos a lo largo de una experiencia constituyen fuentes relevantes para reconstruir y comprender el proceso, especialmente cuando aportan información sobre su continuidad, organización, decisiones pedagógicas y condiciones de realización (Flick, 2018; Patton, 2015). En este estudio, las actas ayudan a sostener la coherencia del proceso investigativo, respaldar la implementación de los talleres y contrastar información registrada en otros instrumentos.

Su aporte no se ubica en la profundidad interpretativa que ofrece el diario de campo ni en la elaboración subjetiva que posibilitan las entrevistas, sino en su capacidad para organizar, contextualizar y verificar el desarrollo de la intervención. Por ello, se convierten en un soporte importante para fortalecer la consistencia del registro documental y dar mayor solidez a la reconstrucción del proceso pedagógico e investigativo (véase Anexo H. Formato de acta de intervención).

### **2.9. Avaluos institucionales y consentimientos**

#### **2.9.1. Aval institucional**

Previo al inicio del proceso investigativo, la propuesta es presentada formalmente al rector de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar, Fray Geomar Enrique Córdoba Vega, quien otorgó el aval institucional para su implementación. Este aval autorizó el

desarrollo de los talleres, los dispositivos pedagógicos y los instrumentos de investigación dentro del marco académico regular, garantizando respaldo institucional y articulación con el equipo directivo de la institución (véase Anexo I. Aval institucional).

### 2.9.2. *Consentimientos informados y asentimientos de los participantes*

Dado que la población está conformada por adolescentes entre 14 y 17 años, la participación en el estudio se sustenta en un procedimiento doble: el consentimiento informado por parte del acudiente o representante legal y el asentimiento libre y consciente del estudiante. Este procedimiento asegura que los participantes comprendan los propósitos del estudio, la voluntariedad de su participación, su derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones académicas, así como las medidas de confidencialidad y protección de su identidad. Una vez firmados, los documentos quedan archivados en la Institución Educativa y en la Universidad, garantizando el respaldo formal del proceso investigativo (véase Anexo J. Consentimientos informados; Anexo K. Asentimientos de los participantes). Este procedimiento cubre la totalidad de la cohorte que inició el proyecto como 10°C y que, por transición académica, continúa vinculada al proceso investigativo en 11°C o en condición de repitencia.

### 2.10. Validación de instrumentos

Para asegurar la pertinencia, claridad y coherencia metodológica de los instrumentos, se realiza un proceso de validación académica con un docente experto en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa y con el director de Trabajo de Grado asignado por la Universidad. Esta revisión permite valorar la relación entre los objetivos de la investigación, el enfoque socio-crítico asumido y las técnicas previstas para producir y recoger la información.

Con base en las observaciones recibidas, se realizan ajustes orientados a mejorar la coherencia, profundidad y utilidad de los instrumentos de investigación. En el diario de campo se incluyen datos básicos de contextualización, como fecha, actividad y participantes, además de una guía con preguntas disparadoras que ayudan a orientar la reflexión crítica sobre lo vivido; por ejemplo: “¿Qué situaciones reflejan transformación o resistencia?”. También se añade un

espacio de síntesis analítica, pensado para facilitar la interpretación posterior y la organización de la información por categorías.

Respecto a la guía de entrevista semiestructurada, los validadores resaltan su coherencia interna, la claridad de las preguntas y su pertinencia frente al enfoque cualitativo y la Investigación-Acción Crítica. Aun así, se ajustan algunos términos teóricos para hacerlos más comprensibles, se incorporan preguntas de apoyo que invitan a narrar experiencias concretas y se cuida un lenguaje cercano a los adolescentes. Luego de la revisión técnica, ética y pedagógica, se considera que los instrumentos cumplen con los criterios de validez, coherencia y pertinencia establecidos por la Universidad Santo Tomás, siempre que su aplicación se realice en condiciones de respeto, confidencialidad y acompañamiento emocional, favoreciendo que los estudiantes puedan expresarse con confianza (véase Anexo L. Validación de los instrumentos).

## 2.11. Consideraciones éticas

En cumplimiento del principio de confidencialidad y teniendo en cuenta la especial protección que requieren los adolescentes, se aplican medidas para resguardar su identidad y bienestar durante todo el proceso investigativo. Para referenciar sus intervenciones, se utiliza un sistema de codificación alfanumérica: la letra H identifica a los hombres y la letra M a las mujeres, seguida de un número asignado y conocido únicamente por el equipo investigador. Esta decisión permite conservar la trazabilidad del análisis sin exponer los nombres ni datos personales de los estudiantes.

De igual manera, en los registros fotográficos se emplean recursos de edición que impiden la identificación facial. En los documentos institucionales revisados, como actas de atención o reportes escolares, los nombres propios se suprimen o anonimizan antes de incorporarlos al proceso de análisis. Estas decisiones no solo responden a criterios técnicos de protección de datos, sino que se inscriben en un enfoque ético del cuidado, que reconoce la vulnerabilidad contextual de los participantes y prioriza su dignidad, integridad y derecho a la intimidad.

En caso de que durante el proceso investigativo emerjan relatos asociados a situaciones de riesgo, amenaza o vulneración de derechos, se activan las rutas institucionales de atención y protección correspondientes, en articulación con el equipo de orientación escolar, garantizando la confidencialidad y el bienestar de los participantes (Resolución 8430 de 1993; UNICEF, 2021).

A ello se suma un compromiso ético y pedagógico por parte del equipo investigador, orientado a que el proceso no reproduzca jerarquías de poder ni formas de objetivación. Por el contrario, se procura favorecer la participación crítica, la confianza y el respeto mutuo. En consonancia con Elliott (1993) y Kemmis y McTaggart (1988), la Investigación-Acción Crítica exige que el investigador asuma un papel de facilitador del cambio reflexivo, sustentado en la justicia social, la emancipación y en la construcción de relaciones más horizontales dentro del escenario educativo.

### Capítulo III. Recolección, sistematización, interpretación y análisis de la información

La recolección, sistematización e interpretación de la información constituyen el núcleo analítico de la investigación, en la medida en que permiten comprender las transformaciones que emergen en las narrativas, los vínculos convivenciales y las prácticas de resolución de conflictos de los estudiantes del grado 11<sup>o</sup>C de la Institución Educativa Andrés Nicolás Escobar Escobar. Lejos de constituir una etapa meramente técnica, este proceso se configura como un espacio de diálogo entre la experiencia pedagógica vivida y la reflexión crítica que se construye sobre ella.

En consonancia con el enfoque de Investigación-Acción Crítica que orienta el estudio, el análisis no se concibe como un momento posterior o separado de la intervención, sino como un ejercicio reflexivo permanente que acompaña cada ciclo de diagnóstico, acción y reflexión, en correspondencia con el carácter espiral de este enfoque (Kemmis & McTaggart, 1988). Por ello, producir conocimiento no consiste solo en describir datos, sino en interpretar los sentidos que los

estudiantes otorgan a sus experiencias escolares y a las condiciones del contexto que las atraviesan.

Desde esta perspectiva, el análisis cualitativo exige ordenar, codificar, contrastar e interpretar la información, no para reducir la experiencia a categorías rígidas, sino para convertir lo vivido en una comprensión crítica y situada del proceso escolar. En ello se reconoce que el conocimiento se construye entre sujetos, desde sus voces, relaciones y contextos (Vasilachis de Gialdino, 2006; Creswell & Poth, 2018). Con esta base, se exponen las consideraciones generales del proceso analítico, la ruta seguida para construir los hallazgos y las fases que orientan su desarrollo.

### 3.1. Consideraciones generales del proceso analítico

El proceso analítico se orienta desde una mirada interpretativa-crítica, en la que el conocimiento se entiende como una construcción situada, dialógica y relacional. Analizar, en este marco, no significa únicamente clasificar información o ubicar fragmentos en categorías, sino comprender cómo los estudiantes van dando sentido a sus experiencias escolares y cómo, en ese movimiento, aparecen preguntas, tensiones y posibilidades de cambio. Esta lectura se vincula con tradiciones de la investigación cualitativa que reconocen el carácter intersubjetivo del conocimiento y la importancia del contexto en la interpretación de la experiencia (Vasilachis de Gialdino, 2006; Sandín, 2003).

En coherencia con la Investigación-Acción Crítica, el análisis acompaña de manera permanente los momentos de diagnóstico, acción y reflexión (Kemmis & McTaggart, 1988). La comprensión no surge de una sola fuente, sino del cruce entre las narrativas estudiantiles, las observaciones consignadas en los diarios de campo y las producciones elaboradas durante los talleres artísticos, los círculos de diálogo y los procesos de mediación escolar (véase Anexo G. Producciones estudiantiles; Anexo M. Matriz de digitalización de instrumentos; Anexo N. Actas de intervención).

La información producida mediante entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y entregables de la implementación pedagógica se trabaja a través de un procedimiento sistemático de organización, codificación e interpretación cualitativa. Este recorrido permite relacionar códigos, categorías y memorandos analíticos, de modo que el análisis conserve trazabilidad, coherencia interna y rigor metodológico sin perder de vista la riqueza de las voces y situaciones registradas (Hernández Sampieri *et al.*, 2014; Medina *et al.*, 2023).

El análisis se realiza mediante dos ciclos de codificación, siguiendo la propuesta de Saldaña (2016). En el primer ciclo se desarrolla una codificación inicial dirigida a reconocer unidades de significado en los discursos y producciones estudiantiles. En esta fase se privilegian códigos descriptivos e *in vivo*, con el fin de que la voz de los participantes tenga un lugar real en la construcción analítica y no quede subordinada a categorías impuestas de antemano. En el segundo ciclo, los códigos iniciales se revisan, comparan y agrupan en categorías más amplias, capaces de mostrar patrones, tensiones y relaciones entre las narrativas, en diálogo con el marco teórico y los objetivos de la investigación.

La sistematización se apoya en matrices de análisis que organizan fragmentos textuales, códigos, categorías e interpretaciones, permitiendo seguir con claridad la ruta de codificación y construcción categorial (véase Anexo O. Matriz de anclaje; Anexo P. Matriz maestra del proceso; Anexo Q. Matriz de análisis de diarios de campo; Anexo R. Matriz de análisis de entrevistas; Anexo S. Matriz de análisis de producciones estudiantiles). En las entrevistas, además, se incluye una casilla para registrar posibles señales de alerta o necesidades de acompañamiento institucional, en coherencia con el principio de cuidado del participante y el enfoque de derechos humanos. Este manejo se realiza de forma ética y confidencial, conforme a la normativa nacional y a los principios internacionales de protección de participantes (Resolución 8430 de 1993; Declaración de Helsinki, 2024).

También se desarrolla una estrategia de triangulación entre entrevistas, diarios de campo y producciones estudiantiles, orientada a contrastar perspectivas, reconocer coincidencias e identificar diferencias relevantes. Esta triangulación fortalece la credibilidad y la consistencia

interpretativa del estudio, no porque busque uniformar las voces, sino porque permite leer el fenómeno desde distintos registros de la experiencia pedagógica (Patton, 2015; véase Anexo T. Matriz de triangulación; Anexo U. Tabla de hallazgos por categorías emergentes; Anexo V. Tabla de hallazgos por objetivos; Anexo W. Memorandos analíticos).

### ***3.1.1. Ruta de análisis y construcción de hallazgos***

La construcción de los hallazgos avanza de manera gradual, articulando la información producida durante la intervención pedagógica con ejercicios de organización, codificación, contraste e interpretación. En un primer momento, los diarios de campo, las actas de intervención, las entrevistas semiestructuradas y las producciones pedagógicas y artísticas de los estudiantes se revisan con una lectura comprensiva. Esta revisión permite reconocer recurrencias, tensiones, silencios, cambios en las narrativas y formas de participación vinculadas con la convivencia, el conflicto, el proyecto de vida y los factores de protección.

Luego, la información se organiza en matrices de sistematización por instrumento y por objetivo específico, lo que facilita ubicar fragmentos significativos, agrupar unidades de sentido y establecer primeras relaciones entre códigos emergentes. Este trabajo se acompaña de una codificación en dos ciclos: el primero se orienta a identificar expresiones relevantes en los discursos y producciones de los estudiantes; el segundo permite revisar y reagrupar esos códigos en categorías analíticas más amplias, capaces de mostrar patrones, continuidades, tensiones y variaciones dentro del proceso.

Después se realiza una lectura comparativa entre las distintas fuentes, poniendo en relación lo observado en los espacios pedagógicos, lo dicho por los estudiantes en las entrevistas y lo representado en sus producciones simbólicas. La triangulación ayuda a fortalecer la credibilidad del análisis, evitando conclusiones apoyadas en registros aislados y favoreciendo hallazgos construidos a partir de evidencias convergentes.

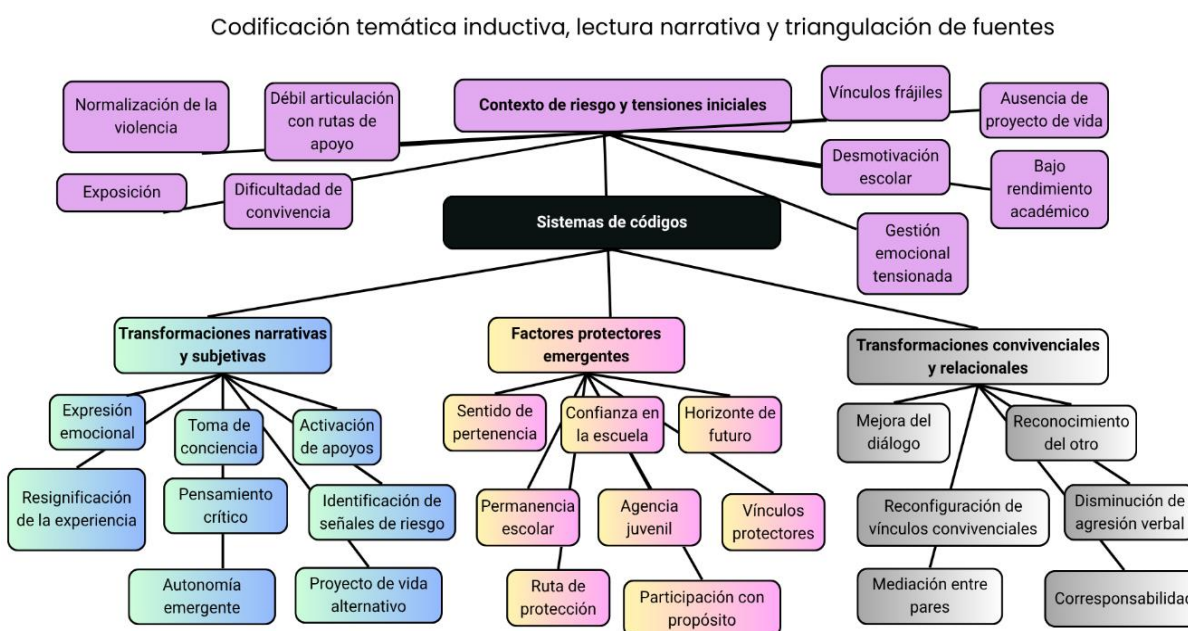
Los memorandos analíticos también cumplen una función importante, porque permiten registrar interpretaciones iniciales, precisar relaciones entre categorías y dejar trazabilidad del

camino seguido en la comprensión de la información. De este modo, los hallazgos no emergen como afirmaciones inmediatas, sino como el resultado de un proceso reflexivo y sistemático en el que la experiencia pedagógica es documentada, organizada, contrastada e interpretada a la luz de los objetivos de la investigación y del marco teórico que la sustenta. A partir de esta ruta metodológica, el proceso analítico se organiza en tres fases interrelacionadas: diagnóstica, de aplicación pedagógica e interpretativa. Estas permiten avanzar desde la caracterización inicial del grupo hasta la comprensión crítica de las transformaciones emergentes durante la intervención.

La siguiente figura sintetiza el sistema de códigos construido mediante la codificación temática inductiva, la lectura narrativa y la triangulación entre entrevistas, diarios de campo, producciones estudiantiles y actas de intervención. Su organización permite visualizar la relación entre las tensiones iniciales del grupo, las transformaciones identificadas durante la intervención y los factores protectores que emergen en el proceso analítico.

**Figura 2.**

*Sistema de códigos del proceso analítico.*



*Nota. Elaboración propia a partir de la codificación temática inductiva, la lectura narrativa y la triangulación de fuentes.*

La representación permite reconocer que el análisis no se organiza como una suma fragmentada de categorías, sino como una red de relaciones en la que las condiciones iniciales del grupo dialogan con las transformaciones narrativas, convivenciales y protectoras que orientan la comprensión de los hallazgos. De manera complementaria, en anexos se incluye una nube de palabras construida a partir de términos recurrentes del corpus analítico, utilizada únicamente como apoyo visual de síntesis (véase Anexo X. Nube de palabras).

### **3.2. Fases del proceso analítico**

En coherencia con el enfoque de Investigación-Acción Crítica, el proceso analítico se organiza en tres fases interrelacionadas: fase diagnóstica, fase de aplicación pedagógica y fase interpretativa. Estas fases no se conciben como momentos lineales o aislados, sino como movimientos dinámicos que se entrelazan dentro de una lógica reflexiva continua y espiralada (Kemmis & McTaggart, 1988).

Cada fase responde directamente a los objetivos específicos del estudio y permite avanzar desde la caracterización inicial de las experiencias y dinámicas convivenciales del grupo 11°C hasta la interpretación crítica del alcance formativo de las transformaciones identificadas en sus narrativas, vínculos y prácticas de resolución de conflictos.

#### **3.2.1. Fase diagnóstica**

La fase diagnóstica busca comprender el contexto escolar y las dinámicas de convivencia del grupo 11°C, de acuerdo con el primer objetivo específico de la investigación. En este momento interesa reconocer condiciones asociadas a factores de riesgo y de protección frente al reclutamiento juvenil, sin perder de vista que estas situaciones hacen parte de problemáticas más amplias documentadas en el país, especialmente en contextos de vulnerabilidad social y territorial (Defensoría del Pueblo, 2020).

Durante esta etapa se caracteriza el grupo y se precisan los criterios de priorización de los participantes. También se revisan algunos registros institucionales, entre ellos las actas de seguimiento académico y convivencial (véase Anexo B. Actas de seguimiento académico y convivencial). Estos documentos ayudan a ubicar las dinámicas escolares relacionadas con la problemática abordada y respaldan la elección de la población participante. Es importante aclarar que dichos registros cumplen una función de contextualización institucional y no hacen parte del corpus principal de análisis.

Además, se realiza una observación inicial del grupo, orientada a reconocer formas de interacción entre los estudiantes, dinámicas de convivencia y maneras cotidianas de tramitar el conflicto dentro del entorno escolar. Este primer acercamiento permite leer, todavía de forma preliminar, algunas experiencias y condiciones que atraviesan la vida escolar del grupo, y ofrece elementos para diseñar las estrategias pedagógicas posteriores.

De manera paralela, se revisan referentes teóricos y antecedentes investigativos sobre juventud, factores de riesgo y protección, paz, convivencia escolar, mediación y prevención del reclutamiento juvenil (véase Anexo A. Matriz de coherencia transversal y antecedentes). Esta revisión no se asume como un trámite documental, sino como una base necesaria para orientar conceptualmente la propuesta y construir los talleres que se implementan en el desarrollo de la investigación.

Así, la fase diagnóstica no se limita a identificar problemas o necesidades. Más bien, funciona como un proceso de comprensión contextual que articula registros institucionales, observación del grupo y referentes teóricos, con el propósito de diseñar una intervención pedagógica pertinente frente a las características, tensiones y necesidades del escenario educativo.

### ***3.2.2. Fase de aplicación pedagógica***

La fase de aplicación pedagógica corresponde al momento en que se ponen en marcha las estrategias formativas diseñadas desde la Investigación-Acción Crítica y se hace seguimiento a

los cambios que van apareciendo en las dinámicas del grupo. No se trata solo de ejecutar actividades previamente planeadas; esta fase también permite producir conocimiento mientras la acción ocurre, porque cada taller, diálogo o ejercicio de mediación ofrece elementos para observar, ajustar y reflexionar sobre el proceso. De este modo, se mantiene el carácter espiral y transformador propio del enfoque (Kemmis & McTaggart, 1988).

En esta etapa se desarrollan talleres artísticos, círculos de diálogo y procesos de mediación escolar orientados a fortalecer la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de proyectos de vida con sentido para los estudiantes. Estas estrategias parten de reconocer el arte y la expresión simbólica como mediaciones pedagógicas capaces de movilizar reflexión crítica, elaboración emocional y posibilidades de transformación social. Desde la investigación basada en las artes, las producciones artísticas no solo expresan emociones o vivencias, sino que también constituyen formas legítimas de conocimiento y aproximación a la realidad (Leavy, 2015). En contextos educativos atravesados por dinámicas de vulnerabilidad, el arte se configura como una vía para resignificar experiencias y fortalecer la agencia juvenil (Cartagena, 2015).

El seguimiento de esta fase se realiza mediante registros consignados en diarios de campo y actas de intervención elaborados durante el desarrollo de los talleres, así como a partir de la recopilación de los entregables y producciones pedagógicas construidas por los estudiantes (véase Anexo G. Producciones estudiantiles; Anexo M. Matriz de digitalización de instrumentos; Anexo N. Actas de intervención). Estos registros permiten documentar las dinámicas que emergen durante la implementación, las formas de interacción entre los participantes y los procesos de reflexión que se generan en torno a la convivencia, la resolución de conflictos y la construcción de proyectos de vida.

Una vez finaliza la implementación de los talleres, se aplican entrevistas semiestructuradas con los estudiantes con el propósito de profundizar en sus percepciones sobre la experiencia pedagógica y analizar la relevancia y el alcance formativo de las estrategias

desarrolladas en relación con la prevención del reclutamiento juvenil y el fortalecimiento de factores protectores (véase Anexo M. Matriz de digitalización de instrumentos).

En el plano analítico, esta fase permite contrastar las categorías construidas en la caracterización inicial del grupo con los nuevos sentidos que aparecen durante la intervención. Esa comparación ayuda a reconocer continuidades, tensiones y cambios en las narrativas estudiantiles, así como expresiones asociadas al fortalecimiento de factores protectores, entre ellos el sentido de pertenencia, el reconocimiento del otro, las habilidades de mediación y la construcción colectiva de normas.

En esta fase, la mediación escolar adquiere un lugar importante porque permite trabajar el conflicto no solo como problema, sino como posibilidad de aprendizaje. Algunos estudios señalan que la mediación contribuye a disminuir situaciones de confrontación y, al mismo tiempo, fortalece habilidades comunicativas, empatía y corresponsabilidad en la convivencia (Gallego *et al.*, 2024; Rosero, 2021). Por ello, los procesos de mediación desarrollados con el grupo 11°C se analizan no solo como mecanismos para tramitar disputas, sino como escenarios formativos donde se ejercitan competencias ciudadanas y se amplían formas de participación.

La información producida durante esta fase se organiza en matrices de análisis que permiten articular fragmentos textuales, categorías emergentes y memorandos interpretativos. Esta sistematización facilita la identificación de patrones relacionales entre los registros construidos durante la implementación pedagógica y las narrativas expresadas posteriormente por los estudiantes en las entrevistas, así como la lectura comparativa entre diarios, entregables y testimonios recogidos al cierre del proceso (véase Anexo Q. Matriz de análisis de diarios de campo; Anexo R. Matriz de análisis de entrevistas; Anexo S. Matriz de análisis de producciones estudiantiles).

En conjunto, la fase de aplicación pedagógica permite comprender cómo se configuran procesos formativos que inciden en la manera en que los estudiantes interpretan su realidad y toman posición frente a ella. La intervención se analiza, así, como un espacio de construcción

colectiva de sentido, en el que las experiencias compartidas, las producciones artísticas y los ejercicios de mediación contribuyen a ampliar las posibilidades de agencia juvenil frente a contextos de riesgo. Como soporte documental complementario del desarrollo de los talleres y demás espacios formativos, se incorpora un registro fotográfico del proceso de intervención pedagógica (véase Anexo Y. Registros fotográficos del proceso de intervención pedagógica).

### **3.2.3. Fase interpretativa**

La fase interpretativa constituye el momento de mayor densidad analítica del proceso investigativo, en tanto se orienta a comprender el alcance formativo de las transformaciones identificadas durante la aplicación pedagógica. Si en las fases anteriores se caracterizan experiencias y se registran procesos emergentes, en esta etapa se profundiza en el sentido que adquieren dichas transformaciones en relación con los objetivos del estudio y con el marco teórico que lo sustenta.

En coherencia con el enfoque interpretativo-crítico, la interpretación no se limita a describir cambios observables, sino que busca comprender cómo los estudiantes resignifican sus experiencias de convivencia, conflicto y proyecto de vida a partir de la intervención pedagógica. Este ejercicio hermenéutico implica poner en diálogo las categorías emergentes del proceso de codificación con los referentes conceptuales sobre juventud, factores de riesgo y protección, agencia y construcción de paz en contextos escolares.

Desde el punto de vista metodológico, esta fase se apoya en la reorganización y el análisis comparativo de las categorías construidas a partir de las matrices de sistematización. A través de memorandos analíticos, tablas de hallazgos y matrices comparativas se identifican relaciones entre categorías como sentido de pertenencia, reconocimiento del otro, resignificación del conflicto, fortalecimiento del proyecto de vida y ampliación de la agencia juvenil (véase Anexo T. Matriz de triangulación; Anexo U. Tabla de hallazgos por categorías emergentes; Anexo V. Tabla de hallazgos por objetivos; Anexo W. Memorandos analíticos). Estas relaciones

se comprenden de manera articulada con los hallazgos del diagnóstico y con las dinámicas observadas durante la aplicación pedagógica.

La comparación constante entre los registros producidos durante la implementación pedagógica y las narrativas expresadas posteriormente en las entrevistas permite reconocer desplazamientos discursivos significativos. En algunos casos, se advierte que formas iniciales de nombrar el conflicto, la desconfianza o la indiferencia dan paso a elaboraciones que incorporan con mayor fuerza el diálogo, la corresponsabilidad y la búsqueda de alternativas pacíficas. Tales desplazamientos no se asumen como resultados lineales ni homogéneos, sino como procesos graduales en los que también aparecen tensiones, resistencias y avances parciales.

Frente al fenómeno del reclutamiento juvenil, la interpretación busca comprender cómo el fortalecimiento de factores protectores, sentido de pertenencia escolar, proyectos de vida y redes de apoyo modifica la lectura de las condiciones de vulnerabilidad identificadas al inicio del proceso. Algunas investigaciones advierten que los vínculos significativos y los horizontes de futuro cumplen un papel importante en la prevención de riesgos asociados a contextos de violencia (Krauskopf, 2003; Defensoría del Pueblo, 2020). Desde allí, la escuela puede leerse como un escenario protector cuando habilita espacios reales de participación, escucha y construcción colectiva de sentido.

Esta fase también exige reflexividad por parte del equipo investigador. En coherencia con la Investigación-Acción Crítica, interpretar supone reconocer la propia implicación en el proceso, revisar supuestos y volver sobre las categorías a partir de lo que la experiencia pedagógica va mostrando. La interpretación, entonces, no se presenta como una verdad cerrada, sino como una construcción situada que surge del diálogo entre información, teoría y práctica.

Finalmente, la fase interpretativa permite integrar el proceso analítico en una comprensión más articulada del fenómeno estudiado. No basta con enumerar resultados; es necesario explicar cómo se configuran ciertas transformaciones, qué sentido adquieren para los estudiantes y de qué manera aportan al fortalecimiento de factores protectores. Así, esta fase

conecta los hallazgos con una lectura pedagógica y crítica del reclutamiento juvenil, y prepara el paso hacia la presentación e interpretación de los resultados.

## Capítulo IV. Resultados y discusión

### 4.1. Resultados

Este capítulo recoge los hallazgos construidos a partir de la lectura de los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas, las actas de intervención y las producciones pedagógicas y artísticas elaboradas por los estudiantes durante la propuesta. La interpretación se apoya en matrices de sistematización, memorandos analíticos y ejercicios de triangulación desarrollados a lo largo del estudio (véase Anexo Q. Matriz de análisis de diarios de campo; Anexo R. Matriz de análisis de entrevistas; Anexo S. Matriz de análisis de producciones estudiantiles; Anexo T. Matriz de triangulación; Anexo W. Memorandos analíticos). El propósito del apartado es comprender las transformaciones que emergen en las narrativas, los vínculos convivenciales y las prácticas de resolución de conflictos del grado 11<sup>o</sup>C, así como interpretar el alcance formativo de dichas transformaciones en relación con el fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil.

Los hallazgos no se presentan como resultados lineales ni homogéneos, sino como procesos graduales que adquieren matices distintos en cada estudiante y en el grupo en su conjunto. En coherencia con los objetivos específicos de la investigación, este apartado se organiza en cuatro núcleos analíticos: las condiciones iniciales del grupo y las dinámicas de vulnerabilidad que configuran su punto de partida; la transformación de las narrativas juveniles a través del arte, la palabra y la escucha; la reconfiguración de los vínculos convivenciales y de las formas de tramitar el conflicto; y el fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil. La interpretación se construye a partir del contraste entre diversas fuentes de información, lo que permite reconocer convergencias, tensiones y matices en el proceso

vivido por los estudiantes (véase Anexo T. Matriz de triangulación; Anexo U. Tabla de hallazgos por categorías emergentes; Anexo W. Memorandos analíticos).

#### **4.1.1. Condiciones iniciales y dinámicas de vulnerabilidad**

La fase diagnóstica permite identificar, a partir de los diarios de campo, los registros institucionales de contextualización y las primeras expresiones recogidas durante la intervención, que los estudiantes del grado 11°C se encuentran en medio de múltiples tensiones asociadas a su contexto familiar, territorial y escolar. Desde los primeros encuentros emergen sentimientos de desvalorización, vergüenza, desconfianza y temor a hablar, especialmente cuando las actividades rozaban temas relacionados con violencia, conflicto familiar, reclutamiento juvenil o trayectorias delictivas cercanas. En el diario de campo inicial aparecen expresiones como “yo soy la vergüenza de mi casa” y “yo mejor ni cuento mis cosas”, registradas durante el primer encuentro, y posteriormente, H16AM expresa que el grupo se siente percibido como “el curso malo” (véase Anexo M. Matriz de digitalización de los instrumentos; Anexo P. Matriz maestra del proceso). Estas voces dejan ver que, antes de la intervención, ya existía una narrativa grupal marcada por el silenciamiento, la estigmatización y la interiorización de expresiones con connotación peyorativa.

Este hallazgo resulta especialmente significativo, porque muestra que el silencio no puede interpretarse como apatía o desinterés. En el caso de este grupo, callar aparece como una forma de autoprotección aprendida en contextos donde hablar podía implicar exposición, juicio o riesgo. De allí que el trabajo pedagógico no pueda partir de la exigencia de la palabra, sino de la construcción gradual de condiciones de confianza para que esta emerja.

A ello se suma una realidad territorial compleja. Tanto en los diarios de campo como en las entrevistas y en las producciones estudiantiles aparecen referencias reiteradas a pandillas, consumo de sustancias, microtráfico, vínculos familiares o territoriales con economías ilegales, y conocimiento cercano de trayectorias juveniles truncadas por el delito, el consumo o la muerte. En varios relatos, el reclutamiento juvenil no aparece como una amenaza abstracta, sino como

una posibilidad concreta, reconocible y próxima. Algunos estudiantes mencionan amigos o conocidos que se salieron del colegio o que se encuentran en “*malos pasos*” (véase Anexo M. Matriz de digitalización de los instrumentos; Anexo Q. Matriz de análisis de diarios de campo), o terminaron vinculados a grupos delincuenciales. Esto permite afirmar que el riesgo forma parte de su cotidianidad y que, en muchos casos, ha sido progresivamente normalizado (véase Anexo Q. Matriz de análisis de diarios de campo; Anexo R. Matriz de análisis de entrevistas; Anexo S. Matriz de análisis de producciones estudiantiles).

De igual manera, la información recogida muestra que una parte del grupo carga experiencias de violencia intrafamiliar, desprotección afectiva, deslegitimación de sus proyectos de vida y baja valoración personal. Estas situaciones no solo afectan el bienestar emocional, sino que también inciden en la forma como los estudiantes se relacionan con el conflicto, con la autoridad, con sus pares y con su propio futuro. Por eso, el diagnóstico permite comprender que las dificultades de convivencia no pueden leerse como hechos aislados ni como simples problemas disciplinarios, sino como expresiones de trayectorias vitales marcadas por vulneración, incertidumbre y fragilidad en las redes de apoyo.

En esta fase, entonces, el principal resultado consiste en reconocer que el grupo no parte de una condición neutral. Su punto de partida está atravesado por el miedo, la desconfianza, la estigmatización y la cercanía real a contextos de riesgo. Sin embargo, también se identifican en medio de esas tensiones elementos valiosos: deseo de superación, sensibilidad frente al sufrimiento de otros, necesidad de ser escuchados y una agencia incipiente que todavía no encontraba espacios claros para expresarse.

La siguiente figura sintetiza las principales tensiones identificadas en la fase diagnóstica, organizadas en torno al contexto de riesgo inicial del grupo. Su lectura permite reconocer que las dificultades de convivencia no aparecen de manera aislada, sino articuladas con vínculos socioemocionales frágiles, desmotivación, gestión emocional tensionada, ausencia de proyecto de vida y débil conexión con rutas de apoyo.

**Figura 3.**

*Contexto de riesgo y tensiones iniciales del grupo 11°C.*



*Nota. Elaboración propia a partir del análisis diagnóstico del corpus.*

#### **4.1.2. Transformaciones en las narrativas juveniles**

Uno de los hallazgos más relevantes del proceso es la transformación progresiva en las narrativas de los estudiantes sobre sí mismos, sobre sus experiencias y sobre su entorno. Al inicio, varias de esas narrativas están atravesadas por el silencio, la vergüenza, la minimización del dolor o la naturalización de situaciones violentas. Sin embargo, a medida que avanzan los talleres, los círculos de diálogo y los ejercicios creativos, empieza a configurarse un tránsito hacia formas más elaboradas de expresión, reconocimiento y resignificación.

Este hallazgo se construye a partir de la comparación entre las producciones estudiantiles, los registros del diario de campo y las entrevistas de cierre, en las que se advierte un tránsito desde relatos marcados por el silenciamiento y la minimización del dolor hacia formas más elaboradas de expresión y comprensión de la experiencia.

Los talleres artísticos desempeñan un papel central en este proceso. El arte funciona como mediación pedagógica para decir lo que no siempre podía formularse en una conversación directa. A través de dibujos, escritos anónimos, dramatizaciones y reflexiones colectivas, los estudiantes logran expresar miedo, rabia, pérdida, recuerdos dolorosos, conflictos familiares, incertidumbre frente al futuro y percepciones sobre la violencia de su contexto. Las producciones artísticas muestran con claridad que la experiencia juvenil está atravesada por memorias de desplazamiento, muerte, maltrato, exclusión y reclutamiento, pero también por deseos de abandonar dinámicas de la violencia, proteger a otros y construir trayectorias distintas.

En este sentido, el arte no opera como un recurso decorativo ni como una actividad complementaria. Se convierte en una vía legítima para acceder a dimensiones emocionales y simbólicas que difícilmente emergen con la misma fuerza mediante una entrevista inicial. En consonancia con Leavy (2015), las producciones artísticas permiten ampliar la comprensión de la experiencia vivida y ofrecer un lenguaje sensible para expresar aquello que todavía no estaba plenamente elaborado, tal como puede observarse en el análisis de las producciones estudiantiles y en los memorandos analíticos construidos durante esta fase (véase Anexo S. Matriz de análisis de producciones estudiantiles; Anexo W. Memorandos analíticos).

Los círculos de diálogo también favorecen una transformación significativa. En ellos, los estudiantes comienzan a escucharse de otra manera. La palabra deja de estar asociada únicamente a la confrontación o a la defensa, y empieza a convertirse en una posibilidad de compartir, comprender y tramitar experiencias. En las entrevistas, varios participantes reconocen que los talleres les ayudaron a comprender mejor a sus compañeros, pensar con más calma sus decisiones y valorar el diálogo como alternativa frente al conflicto. M16AS expresa que “*no todo se resuelve peleando*”, mientras M16NP afirma que “*la primera herramienta es romper el silencio*” (véase Anexo M. Matriz de digitalización de los instrumentos; Anexo R. Matriz de análisis de entrevistas). Esta variación discursiva es importante, porque señala un desplazamiento desde narrativas centradas en la reacción inmediata hacia relatos más reflexivos, relacionales y protectores.

También se observa una resignificación de la autoimagen. Al comienzo del proceso, algunas expresiones registradas en el diario inicial, como *“yo soy la vergüenza de mi casa”* y *“yo mejor ni cuento mis cosas”*, muestran una autopercepción atravesada por vergüenza, silencio y desvalorización (véase Anexo Q. Matriz de análisis de diarios de campo). A su vez, H16AM señala que el grupo ha sido visto como *“el curso malo”*, pero que en los talleres han *“descubierto valor”* (véase Anexo R. Matriz de análisis de entrevistas). Hacia el final, sin desaparecer del todo las inseguridades, aparecen discursos más afirmativos vinculados con el deseo de superación, el proyecto de vida, el estudio, la vocación de ayuda y la posibilidad de cambiar. Expresiones recogidas en los diarios de campo como *“quiero salir adelante”* junto con la voz de M16NP, quien manifiesta su deseo de estudiar algo relacionado con *“ayudar a jóvenes como nosotros que estamos vulnerables”*, y la de H16JY *“aunque perdí el año, sé que puedo salir adelante”* (véase Anexo M. Matriz de digitalización de los instrumentos; Anexo R. Matriz de análisis de entrevistas), muestran que el trabajo pedagógico abre grietas importantes en narrativas previamente reducidas por el contexto o por la mirada de otros.

De este modo, una de las transformaciones más visibles del proceso es que los estudiantes logran nombrar de forma distinta lo que vivían. Nombrar, en este caso, no es solamente hablar más, sino hablar con más sentido, más conciencia y más posibilidad de comprensión. Esa transformación narrativa constituye un resultado central, porque modifica la relación del sujeto consigo mismo y con su entorno, y porque prepara el terreno para otras formas de agencia y protección.

La siguiente figura sintetiza las principales transformaciones narrativas y subjetivas identificadas durante el proceso. Su lectura permite reconocer cómo, a través de la palabra, la expresión simbólica y la reflexión pedagógica, emergen desplazamientos en la manera como los estudiantes nombran su experiencia, reconocen el dolor, comprenden el riesgo y reconfiguran su autoimagen y sus horizontes de futuro.

**Figura 4.**

*Transformaciones narrativas y subjetivas identificadas en el proceso.*



*Nota. Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas, diarios de campo y producciones estudiantiles.*

La figura permite advertir que los cambios observados no se reducen a una mayor disposición a hablar, sino que comprometen formas más profundas de nombrar la experiencia, comprender el dolor, reconocer el riesgo y proyectarse de manera distinta frente al futuro.

#### **4.1.3. Reconfiguración de los vínculos convivenciales y de las prácticas de resolución de conflictos**

La revisión comparativa de diarios de campo, dramatizaciones pedagógicas, entrevistas y ejercicios de mediación permite reconocer una reconfiguración gradual en los vínculos entre los estudiantes y en sus formas de comprender y tramitar el conflicto. Al inicio, los diarios de campo muestran un grupo con tensiones, etiquetas interiorizadas, dificultades para expresar desacuerdos sin recurrir a la burla, la agresión verbal o la evitación, y una marcada tendencia a relacionar conflicto con pelea, ataque o amenaza.

A medida que avanza la intervención, se observan cambios paulatinos en este plano. Los círculos de diálogo y los ejercicios de mediación permiten que el conflicto comience a ser entendido no solo como una situación que “*se aguanta*” o “*explota*” (véase Anexo P. Matriz maestra del proceso), sino como una realidad que puede hablarse, comprenderse y tramitarse. Las dramatizaciones realizadas en el taller de mediación muestran con claridad esta transición: en una primera representación predominaban el grito, la provocación y la escalada; en la segunda, aparecían la escucha, el acuerdo y el reconocimiento del otro. Aunque se trata de una actividad guiada, lo relevante es que los estudiantes logran ensayar alternativas distintas y reconocer en ellas una posibilidad real.

Las entrevistas posteriores confirman este desplazamiento. Varios estudiantes señalan haber aprendido que los problemas no se resuelven únicamente desde la reacción, la pelea o el impulso. M15LPP expresa que los problemas “*se pueden solucionar hablando*”, mientras M16AS reconoce que “*no todo se resuelve peleando*” (véase Anexo R. Matriz de análisis de entrevistas). Estas afirmaciones no deben entenderse como fórmulas repetidas, sino como indicadores de una modificación en el repertorio de respuestas frente al conflicto, en correspondencia con lo observado en los ejercicios de mediación y en la triangulación de fuentes (véase Anexo T. Matriz de triangulación). En otras palabras, no desaparecen de inmediato las tensiones ni los impulsos reactivos, sino que comienza a fortalecerse una comprensión más amplia de lo que significa convivir y gestionar diferencias.

La mediación escolar tiene aquí un lugar importante. Más allá de su uso como técnica, funciona como experiencia pedagógica para comprender que el conflicto puede resignificarse. En varios casos, además, permite visibilizar que muchas violencias previamente naturalizadas en gritos, humillaciones, maltrato emocional o desprotección, también necesitan ser nombradas y tramitadas. Esto amplía la mirada de los estudiantes sobre la convivencia, pues deja de centrarse únicamente en las peleas entre pares y comienza a incluir otras formas de afectación que también atraviesan su vida cotidiana.

No obstante, el proceso muestra igualmente que estos cambios no son homogéneos. Persisten resistencias, cansancios, silencios y formas de desánimo asociadas a la repitencia, al miedo al futuro o a la carga emocional de ciertas historias personales. Precisamente por ello, uno de los resultados más honestos del estudio es reconocer que la convivencia no se transforma de manera lineal. Lo que sí se observa es la apertura de un horizonte distinto: los estudiantes empiezan a contar con más recursos simbólicos, expresivos y relacionales para leer el conflicto y para ensayar respuestas menos violentas frente a él.

En este sentido, la transformación no radica en afirmar que el grupo “*ya convive bien*”, sino en reconocer la emergencia de nuevas formas de escucha, mayor empatía, una valoración más explícita del diálogo y una disposición creciente a comprender el conflicto como parte de la vida colectiva y no solo como detonante de confrontación.

#### **4.1.4. Fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil**

La triangulación entre entrevistas, diarios de campo, producciones estudiantiles y registros del proceso permite identificar que una de las contribuciones más significativas de la intervención radica en el fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil (véase Anexo T. Matriz de triangulación). Este fortalecimiento no se produce como resultado de un discurso meramente informativo sobre el riesgo, sino a través de experiencias pedagógicas que habilitaron la palabra, la expresión emocional, la reflexión sobre el futuro, la identificación de apoyos y la revalorización de la escuela como espacio de cuidado.

En primer lugar, se fortalece el sentido de pertenencia escolar. Aunque al inicio el grupo aparecía fuertemente marcado por la etiqueta de “*curso malo*” (véase Anexo P. Matriz maestra del proceso), a lo largo del proceso la escuela comienza a ser narrada también como lugar de encuentro, escucha y posibilidad. Esto se hace visible en los momentos en que los estudiantes buscan prolongar el espacio de diálogo, piden actividades anónimas para sentirse más seguros, solicitan acompañamiento o expresan agradecimiento al finalizar algunos de los talleres. El

colegio deja de aparecer únicamente como escenario normativo y empieza a reconocerse, al menos parcialmente, como una red de protección.

En segundo lugar, se consolida el reconocimiento de rutas y redes de apoyo. Una de las transformaciones más potentes aparece cuando algunos estudiantes expresan que antes no sabían que el colegio podía ayudarles en casos de violencia o vulneración de derechos. M15LS reconoce que antes no tenía claridad sobre las rutas de protección y que, ante situaciones de violencia o maltrato, el colegio podía ayudarla y respaldar sus derechos (véase Anexo R. Matriz de análisis de entrevistas). Esta voz muestra que el proceso no solo amplía conocimientos, sino que modifica la percepción sobre las posibilidades reales de pedir ayuda. Este punto resulta clave, ya que la protección frente al reclutamiento no depende únicamente de advertir el peligro, sino de saber a quién acudir, con quién contar y qué instituciones pueden respaldar o proteger.

En tercer lugar, se fortalece el proyecto de vida como horizonte protector. A lo largo de entrevistas, entregables y diarios de campo, el futuro aparece reiteradamente como una preocupación, pero también como una fuente de resistencia. Varios estudiantes hablan de sus metas profesionales, de su deseo de ayudar a otros, de sacar a sus familias adelante o de no repetir trayectorias de violencia. M15SM lo expresa con claridad al señalar que *“la calle o los vicios no son la salida, sino la educación, los valores y mi dignidad como persona”* (véase Anexo M. Matriz de digitalización de los instrumentos; Anexo R. Matriz de análisis de entrevistas). Incluso en quienes manifestaron miedo al fracaso, desánimo o incertidumbre, se puede observar que el proceso pedagógico ayuda a organizar esas inquietudes y a pensarlas con mayor claridad (véase Anexo P. Matriz maestra del proceso). En este sentido, el proyecto de vida deja de ser una noción abstracta y empieza a vincularse con decisiones concretas de cuidado, permanencia escolar y distanciamiento frente a riesgos del entorno.

En cuarto lugar, emerge con mayor fuerza la agencia juvenil. Los estudiantes no solo identifican peligros, sino que también comienzan a reconocerse con capacidad para tomar postura frente a ellos. Aparecen decisiones como evitar ciertas amistades, rechazar la violencia como forma de resolución de conflictos, buscar apoyo institucional, valorar el estudio o proteger

a otros jóvenes. H16AV afirma que los talleres le ayudaron a comprender que puede protegerse y proteger a otros, mientras H16JY reconoce aprendizajes sobre agencia y rutas de apoyo, aunque admite: “yo no sé qué quiero hacer con mi vida” (véase Anexo R. Matriz de análisis de entrevistas). Esta agencia no debe idealizarse: sigue siendo frágil y se construye en medio de condiciones adversas. Sin embargo, su emergencia constituye un hallazgo fundamental, porque muestra que la prevención del reclutamiento también pasa por fortalecer la capacidad subjetiva y relacional de los jóvenes para leer su realidad y actuar frente a ella.

Ahora bien, también es necesario señalar que el fortalecimiento de estos factores protectores no elimina por sí mismo las condiciones estructurales de riesgo. Las narrativas del grupo siguen mostrando barrios atravesados por violencia, presión de pares, consumo de sustancias, vínculos con economías ilegales y fragilidad en las redes familiares. Por eso, el alcance del estudio no radica en afirmar que la escuela resuelve por sí sola el problema del reclutamiento juvenil, sino en mostrar que puede convertirse en un espacio significativo de prevención cuando promueve vínculos, escucha, participación, mediación y horizontes de futuro.

En suma, el resultado más importante en este núcleo es que la intervención pedagógica logra fortalecer recursos protectores concretos: la palabra como forma de cuidado, la escuela como red de apoyo, el proyecto de vida como horizonte, la mediación como alternativa y la agencia juvenil como posibilidad real de tomar distancia frente al riesgo; de manera que las estructuras de violencia ya no se presentan como un destino ineludible para los estudiantes, sino como una situación ante la que se pueden formular estrategias de afrontamiento concretas, tal como se consolida en la triangulación y en los memorandos analíticos elaborados durante el proceso (véase Anexo T. Matriz de triangulación; Anexo U. Tabla de hallazgos por categorías emergentes; Anexo W. Memorandos analíticos). En conjunto, estos resultados permiten reconocer que las transformaciones identificadas no se explican como cambios lineales u homogéneos, sino como desplazamientos graduales en las narrativas, los vínculos y las formas de tramitar el conflicto, cuya comprensión exige una lectura pedagógica, relacional y contextualizada.

La figura que se presenta a continuación sintetiza los factores protectores que emergen con mayor fuerza a lo largo del proceso. Su organización permite visualizar cómo el fortalecimiento del sentido de pertenencia, la confianza en la escuela, la agencia juvenil, las rutas de protección y la construcción de horizontes de futuro se articulan como núcleos relevantes frente a contextos de riesgo.

### Figura 5.

*Factores protectores emergentes frente al reclutamiento juvenil.*



*Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación entre entrevistas, diarios de campo y producciones estudiantiles.*

Esta representación permite comprender que la prevención no se limita a advertir sobre el peligro, sino que se construye mediante el fortalecimiento de vínculos, apoyos, capacidades de decisión y sentidos de futuro que amplían las posibilidades de protección en el contexto escolar.

## 4.2. Discusión e interpretación de los hallazgos

Los hallazgos expuestos permiten sostener que las transformaciones emergentes en el grupo 11°C no pueden comprenderse únicamente como modificaciones conductuales puntuales, sino como procesos de resignificación subjetiva, relacional y pedagógica que se configuran en medio de tensiones, límites y posibilidades propias del contexto escolar y territorial. Desde la perspectiva crítica que orienta esta investigación, ello reafirma que la escuela no opera únicamente como escenario de transmisión de contenidos, sino también como un espacio en el que los jóvenes elaboran sentidos sobre sí mismos, interpretan su experiencia y reconfiguran sus vínculos con los otros y con su entorno. En esa medida, la palabra, la escucha y el diálogo no aparecen solo como recursos comunicativos, sino como mediaciones formativas que amplían la posibilidad de comprender, cuestionar y transformar la experiencia vivida.

En esa misma dirección, el lugar del arte dentro del proceso deja ver su fuerza como forma de expresión, elaboración y conocimiento. Las producciones estudiantiles permiten exteriorizar emociones, recuerdos difíciles y lecturas del contexto, pero también acercarse a zonas de la experiencia que no siempre aparecen con igual profundidad en una conversación directa. Esto dialoga con perspectivas que reconocen la investigación basada en las artes como una vía legítima para comprender la realidad social y resignificarla desde lenguajes sensibles, simbólicos y participativos. En este estudio, el arte no actúa como un recurso accesorio, sino como una mediación pedagógica que ayuda a hacer visible lo callado y a convertir el dolor en memoria, reflexión y posibilidad de sentido.

Por otra parte, los resultados muestran que la convivencia escolar no se transforma por la eliminación del conflicto, sino por el aprendizaje de otras formas de leerlo y tramitarlo. En este punto, la mediación escolar y los círculos de diálogo adquieren especial relevancia, pues favorecen el desplazamiento de comprensiones centradas en la reacción, la confrontación o el silencio hacia formas más reflexivas de escucha, reconocimiento y corresponsabilidad. Al mismo tiempo, el proceso deja ver tensiones que no pueden ignorarse: los cambios no son homogéneos, persisten resistencias, inseguridades, desánimos y condiciones familiares o territoriales que

continúan incidiendo en la manera en que algunos estudiantes se relacionan con el conflicto y con su propio futuro. Lejos de debilitar la lectura del proceso, estas tensiones la hacen más consistente, porque muestran que la transformación pedagógica no ocurre en condiciones ideales, sino en medio de contradicciones reales, avances parciales y trayectorias todavía inacabadas.

En relación con el fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil, la investigación permite advertir una diferencia importante entre los enfoques que reducen este fenómeno a la seguridad, la criminalidad o la advertencia sobre el riesgo, y una comprensión pedagógica situada que pone el acento en los vínculos, la agencia, la permanencia escolar, el proyecto de vida y las redes de apoyo. Los resultados muestran que la prevención no adquiere sentido cuando solamente informa sobre el peligro, sino cuando crea condiciones para que los estudiantes reconozcan su voz, identifiquen apoyos, resignifiquen su lugar en la escuela y se perciban con capacidad de decisión frente a su entorno. En este sentido, la contribución principal del estudio no radica en afirmar que la escuela resuelve por sí sola las condiciones estructurales de vulnerabilidad, sino en mostrar que puede constituirse en un territorio protector cuando asume de manera intencionada el cuidado, la escucha, la mediación y la construcción de futuro como parte de su tarea formativa.

Así, el estudio no solo aporta a la comprensión de las transformaciones vividas por el grupo, sino que también problematiza el lugar de la escuela en contextos atravesados por violencia, fragilidad institucional y disputa de sentidos sobre la vida juvenil. En medio de límites evidentes, la experiencia pedagógica abre grietas en narrativas marcadas por el silencio, la estigmatización y la normalización del riesgo, y contribuye a la construcción de horizontes más dignos, reflexivos y protectores para los estudiantes.

En conjunto, la discusión desarrollada permite reconocer que las transformaciones identificadas en el proceso no pueden leerse de manera fragmentada, pues se configuran en la interrelación entre condiciones de vulnerabilidad, mediaciones pedagógicas, resignificaciones subjetivas, reconfiguración de los vínculos convivenciales y fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil. Desde esta perspectiva, la siguiente figura presenta

una red semántica que sintetiza los vínculos más significativos entre las categorías emergentes, los hallazgos analíticos y las proyecciones pedagógicas derivadas del estudio.

**Figura 6.**

*Red semántica de las transformaciones pedagógicas y del fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil.*



*Nota. Elaboración propia con base en los hallazgos analíticos del estudio.*

La red semántica permite visualizar que el fortalecimiento de factores protectores no surge de manera aislada ni lineal, sino como resultado de una trama relacional en la que confluyen el contexto de riesgo, la intervención pedagógica situada, la apertura progresiva de la palabra, la expresión simbólica, la resignificación de la experiencia y del conflicto, la consolidación de apoyos y la reconfiguración de la escuela como territorio protector. De este modo, la figura no solo sintetiza los hallazgos centrales del proceso, sino que también muestra cómo estos se proyectan hacia comprensiones pedagógicas e institucionales más amplias, que dan paso a las conclusiones, recomendaciones y líneas futuras de investigación.

## Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

### 5.1. Conclusiones y síntesis de hallazgos

La investigación muestra que las transformaciones reconocidas en el grupo 11°C no aparecen de forma lineal ni igual para todos los estudiantes. Se van configurando en medio de un punto de partida complejo, atravesado por tensiones de convivencia, vínculos debilitados, silencios, desmotivación escolar, ausencia de proyectos de vida claros y cercanía a escenarios reales de riesgo. Por eso, uno de los aprendizajes centrales del estudio es que las dificultades convivenciales no pueden leerse solo como asuntos disciplinarios, sino como expresiones de trayectorias juveniles marcadas por vulneraciones, incertidumbre y redes de apoyo todavía insuficientes.

El proceso pedagógico desarrollado mediante talleres artísticos, círculos de diálogo y mediación escolar permite reconocer cambios importantes en las narrativas estudiantiles. Poco a poco, los jóvenes empiezan a nombrar de otra manera sus experiencias, a expresar emociones y conflictos que antes permanecían contenidos, y a construir lecturas más reflexivas sobre sí mismos, sus relaciones y el contexto que habitan. En este recorrido, el arte y la palabra se

consolidan como mediaciones pedagógicas que favorecen la elaboración simbólica de lo vivido y abren posibilidades de comprensión crítica frente a situaciones de riesgo.

En esa misma dirección, el estudio permite concluir que la convivencia escolar no cambia porque el conflicto desaparezca, sino porque emergen recursos relacionales y simbólicos que ayudan a tramitarlo de otras maneras. Aunque las tensiones no desaparecen, sí se reconocen mayores disposiciones hacia la escucha, el reconocimiento del otro, la mediación y la búsqueda de alternativas menos violentas. Esto confirma que la escuela puede incidir en la reconfiguración de los vínculos convivenciales cuando genera condiciones pedagógicas para el diálogo, la participación y el cuidado mutuo.

Finalmente, la investigación muestra que el fortalecimiento de factores protectores frente al reclutamiento juvenil se expresa en elementos como el sentido de pertenencia escolar, el reconocimiento de redes y rutas de apoyo, la construcción de horizontes de futuro y la emergencia de una agencia juvenil todavía frágil, pero más visible. Estos hallazgos permiten sostener que la escuela puede constituirse en un territorio protector cuando asume de manera intencionada la escucha, la mediación, la participación y la construcción de proyectos de vida como parte de su tarea formativa. Desde esta perspectiva, la prevención no se entiende como advertencia o control, sino como un proceso pedagógico de cuidado orientado al fortalecimiento de vínculos, capacidades de decisión y alternativas de vida digna.

## 5.2. Recomendaciones y propuestas de mejora pedagógica

A partir de los hallazgos obtenidos, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas al fortalecimiento de los procesos pedagógicos e institucionales relacionados con la convivencia escolar, la construcción de proyectos de vida y la prevención del reclutamiento juvenil. Como apoyo para su sistematización, estas recomendaciones se organizan en una matriz que relaciona hallazgos principales, necesidades identificadas, orientaciones para la institución educativa y su sentido pedagógico (véase Anexo Z. Tabla de recomendaciones).

Como primera recomendación, conviene consolidar dentro de la institución espacios de diálogo permanentes, seguros y pedagógicamente orientados. Los hallazgos muestran que varios estudiantes necesitan lugares donde puedan hablar sin miedo, sentirse escuchados sin prejuicios y elaborar experiencias que no siempre caben en lo estrictamente académico. Por ello, los círculos de diálogo no deberían quedar como actividades ocasionales o anexas, sino asumirse como una práctica formativa con continuidad, capaz de aportar a la convivencia, al reconocimiento mutuo y al bienestar socioemocional.

En segundo lugar, también se recomienda fortalecer la relación entre las estrategias pedagógicas y los procesos de orientación escolar. El estudio evidencia que algunos estudiantes no reconocen con claridad sus derechos ni las rutas de atención disponibles ante situaciones de violencia, vulneración o malestar emocional. De ahí la necesidad de que la institución haga más visibles sus mecanismos de apoyo y, al mismo tiempo, ayude a los jóvenes a comprender cuándo, cómo y con quién pueden activar esos acompañamientos. Esta articulación permite que la escuela no actúe solo cuando la situación ya es crítica, sino también desde la prevención, el cuidado y la presencia institucional.

La tercera recomendación es dar continuidad a propuestas pedagógicas que integren arte, mediación escolar y reflexión sobre proyecto de vida. La experiencia desarrollada muestra que estas mediaciones favorecen la expresión emocional, pero también la conciencia crítica, la resignificación del conflicto y la construcción de alternativas frente a contextos adversos. Sostener este tipo de procesos puede fortalecer factores protectores frente al reclutamiento juvenil y, a la vez, aportar a la inclusión, la permanencia escolar y la formación ciudadana. Por eso, la intervención no debería entenderse como una acción puntual, sino como una línea de trabajo pedagógico sostenido.

Como cuarta recomendación, resulta igualmente necesario ampliar el trabajo con las familias y con otros actores del entorno comunitario. Muchas de las tensiones identificadas no nacen únicamente en la escuela, sino en tramas familiares, barriales y sociales más amplias. Una apuesta preventiva más sólida requiere avanzar hacia estrategias de corresponsabilidad que

vinculen a cuidadores, redes comunitarias e instituciones externas, de manera que el acompañamiento a los adolescentes no recaiga solo sobre la institución educativa. Esta recomendación cobra especial importancia cuando la fragilidad de los apoyos familiares aumenta la necesidad de sostén escolar e institucional.

En quinto lugar, y no menos importante, se recomienda mantener una lectura pedagógica del riesgo que no se limite a advertencias informativas ni a discursos moralizantes. La investigación muestra que la prevención adquiere mayor sentido cuando se trabaja desde la palabra, el reconocimiento de sí, la construcción de vínculos, la identificación de apoyos y la ampliación de horizontes de futuro. En consecuencia, toda estrategia institucional orientada a prevenir el reclutamiento juvenil debería priorizar experiencias formativas que dignifiquen a los estudiantes, reconozcan su agencia y fortalezcan sus capacidades de cuidado, decisión y proyección frente al entorno.

### 5.3. Líneas futuras de investigación

Los hallazgos de este estudio dejan abiertas nuevas preguntas sobre la relación entre escuela, juventud, convivencia y prevención del reclutamiento juvenil. Futuras investigaciones podrían profundizar en la sostenibilidad de los cambios observados, especialmente en la permanencia de los aprendizajes convivenciales, la consolidación del proyecto de vida y la continuidad de los factores protectores en el tiempo. Esta línea permitiría comprender si las transformaciones identificadas se mantienen después de la intervención inmediata o si requieren procesos pedagógicos más prolongados para afianzarse.

También sería pertinente ampliar la mirada sobre la relación entre subjetividad juvenil, trayectorias escolares y contextos territoriales específicos. El estudio muestra que la experiencia escolar no puede leerse separada de las violencias, economías ilegales, tensiones familiares y formas de exclusión que atraviesan la vida cotidiana de los estudiantes. Por ello, nuevas investigaciones podrían explorar cómo dialogan estas dimensiones y de qué manera la escuela fortalece su papel como territorio protector en contextos urbanos de alta vulnerabilidad.



Asimismo, resulta relevante seguir indagando el lugar del arte, la mediación escolar y los círculos de diálogo como mediaciones pedagógicas para la construcción de paz y la prevención situada del riesgo. La experiencia desarrollada sugiere que estas estrategias tienen una potencia formativa significativa, pero todavía queda por comprender cuáles son las condiciones institucionales, temporales y relacionales que favorecen una mayor profundidad y permanencia de sus efectos.

Finalmente, sería valioso incorporar de manera más amplia la voz de las familias, los docentes y otros actores comunitarios, con el fin de construir una mirada más integral sobre los factores protectores y las tensiones que atraviesan las trayectorias juveniles. Esto permitiría ampliar el alcance interpretativo del fenómeno y avanzar hacia propuestas de intervención más articuladas entre escuela, comunidad e instituciones de apoyo. En suma, estas líneas futuras de investigación permitirían ampliar la comprensión del fenómeno y fortalecer propuestas pedagógicas e interinstitucionales más sostenidas para el acompañamiento de las trayectorias juveniles en contextos de alta vulnerabilidad.

## Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 A (III)).  
[https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)
- Asociación Médica Mundial. (2024). *Declaración de Helsinki de la AMM: principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*.  
<https://www.wma.net/es/policiess-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. SAGE Publications.  
<https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Beristain, C. (2010). *Diálogos sobre la reparación: Qué reparar en los casos de violaciones de derechos humanos* (Tomo I). Instituto Interamericano de Derechos Humanos.  
<https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/214>
- Cabrales, L., Contreras García, N., González Romero, L., & Rodríguez, Y. (2017). *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del Caribe colombiano: Análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz*. Trabajo de grado de Maestría. Universidad del Norte. <http://hdl.handle.net/10584/7693>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press. ISBN 9781850000907.  
<https://www.campusbooks.com/books/9781850000907-becoming-critical-education-knowledge-and-action-research>
- Cartagena, M. F. (2015). Arte, educación y transformación social. Index, *Revista De Arte contemporáneo*, (00), 44–61. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i00.10>

- Castro, V., & Valero, B. (2023). Educación y cultura de paz para la ciudad de Barranquilla. *Revista Escenarios Sociojurídicos*, 10(12), 1-21.  
<https://revistas.uan.edu.co/index.php/escenariosociojuridicos/article/view/1651>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.  
[https://books.google.com.co/books/about/Qualitative\\_Inquiry\\_and\\_Research\\_Design.htm?id=gX1ZDwAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Qualitative_Inquiry_and_Research_Design.htm?id=gX1ZDwAAQBAJ&redir_esc=y)
- Cruz Vadillo, R., Santana Valencia, E. V., & Iturbide Fernández, P. (2022). Violencia escolar o violencia educativa: el dilema no planteado desde el profesorado. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 13(24), 1-24.  
<https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1046>
- Defensoría del Pueblo. (2020). *Informe Reclutamiento uso y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de Grupos Armados Organizados y Grupos Delictivos Organizados*. <https://www.camara.gov.co/wp-content/uploads/2025/06/Informe-Reclutamiento-uso-y-utilizacion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-08-octubre-2020-KH.pdf>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications. <https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/the-sage-handbook-of-qualitative-research-5-242504>
- Díaz, P. A. (2019). Reclutamiento forzado: una cara del juvenicidio en Colombia. *Ciudad Paz-ando*, 12(2), 75-85. <https://doi.org/10.14483/2422278X.14700>
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Morata. <https://edmorata.es/producto/la-investigacion-accion-en-educacion/>

- Escobar Domínguez, M. G. (2024). Práctica pedagógica del pensamiento crítico desde la psicología cultural. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 301-326.  
<https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.10>
- Esbensen, F., Peterson, D., Taylor, T., & Osgood, D. (2012). Resultados de una evaluación multisitio del programa GREAT. *Justice Quarterly*, 29(1), 125–151.  
<https://doi.org/10.1080/07418825.2011.585995>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Ediciones Morata.  
<https://www.edmorata.es/libros/introduccion-a-la-investigacion-cualitativa>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallego, L. E., Giraldo, R., & Posada, J. (2024). *Mediación y conciliación escolar en Caldas (Colombia): un escenario esperanzador para la paz*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 1–25.  
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5533>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz; Gernika Gogoratuz.  
<https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- García, A. (2024). *Efectividad de la mediación escolar*. Trabajo de grado de Maestría. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna.  
<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/38990>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE. <https://www.sagepub.com/shop/buy-a-book/the-sage-handbook-of-qualitative-research-5-242504>

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. 1). Taurus.

<https://catalogocrai.usantotomas.edu.co/cgi-bin/koha/opac-ISBDdetail.pl?biblionumber=97222>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. [https://ebooks7-24-com.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/?il=34866&pg=epubcfi\(/6/288](https://ebooks7-24-com.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/?il=34866&pg=epubcfi(/6/288)

Instituto para la Investigación y el Desarrollo de la Educación, INIDE (2021). ¿Qué sentido tiene hablar de violencia en la educación?. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), LI (2), 7-12. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.386>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

[https://books.google.com.co/books/about/Los trabajos de la memoria.html?id=pXNqAAAMA AJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Los_trabajos_de_la_memoria.html?id=pXNqAAAMA AJ&redir_esc=y)

Kant, I. (2008). *Sobre Pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

<https://rdu.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/32092223-4f10-4c26-b851-c143c090e4aa/content>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.

[https://books.google.com.co/books/about/The Action Research Planner.html?id=EkhLQAAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/The_Action_Research_Planner.html?id=EkhLQAAACAAJ&redir_esc=y)

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

[https://books.google.com.co/books/about/The Action Research Planner.html?id=GB3IBAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/The_Action_Research_Planner.html?id=GB3IBAAQBAJ&redir_esc=y)

Krauskopf, D. (2003). *Las conductas de riesgo en la fase juvenil*. Organización Panamericana de la Salud / OPS.

[https://books.google.com.co/books/about/La conducta de riesgo en la fase juvenil.html?id=2comGwAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/La_conducta_de_riesgo_en_la_fase_juvenil.html?id=2comGwAACAAJ&redir_esc=y)

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.

[https://books.google.com.co/books/about/InterViews.html?id=bZGvwsP1BRwC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/InterViews.html?id=bZGvwsP1BRwC&redir_esc=y)

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

[https://books.google.com/books/about/La\\_investigaci%C3%B3n\\_acci%C3%B3n.html?id=e1PLxGcRf8gC](https://books.google.com/books/about/La_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n.html?id=e1PLxGcRf8gC)

Leavy, P. (2015). *Method meets art: Arts-based research practice* (2nd ed.). The Guilford Press.

[https://books.google.co.cr/books?id=uDP2BQAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gs\\_vpt\\_read#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.cr/books?id=uDP2BQAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gs_vpt_read#v=onepage&q&f=false)

Libreros, D., Asprilla, Z., & Turizo, M. (2015). Líneas de acción para prevenir y controlar la delincuencia juvenil en comunidades vulnerables de Barranquilla-Colombia- y su área metropolitana. *Justicia Juris*, 11(1), 40-51.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-85712015000100004&lng=en&tlng=es.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-85712015000100004&lng=en&tlng=es)

Lozano-Bohórquez, A. (2021). Educación para la paz y educación transnacional en América Latina. Derechos humanos, memoria y convivencia. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana* 6(11), p. 82-95. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0185>

Martínez-Solares, V., & Gottsbacher, M. (2020). Entre huir o “fumarse al muerto”.

Reclutamiento forzado de niñas, niños y adolescentes por la delincuencia organizada y su relación con el desplazamiento interno en México. En E. López Sánchez (Coord.), *Temas sobre niñas, niños, adolescentes y juventudes ante las dimensiones de la vulnerabilidad: impacto en la protección de sus derechos humanos* (pp. 7-42). Ciudad de México:

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH).

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7361/12.pdf>

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023).

*Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto

Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

<https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>

Ministerio de Salud de Colombia. (1993). Resolución 8430 de 1993.

[https://normograma.invima.gov.co/compilacion/docs/resolucion\\_minsalud\\_r8430\\_93.htm](https://normograma.invima.gov.co/compilacion/docs/resolucion_minsalud_r8430_93.htm)

Molinares-Torres, M., Bautista-Flórez, D., & López-Miranda, S. (2023). Comprensión y prevención de los enfrentamientos violentos entre jóvenes en el Distrito de Barranquilla, Colombia. *Revista Criminalidad*, 65(3), 31-45. <https://doi.org/10.47741/17943108.510>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>

Palma, I., & Monsalves, S. (2021). ¿Y si transformamos la escuela? reflexiones sobre el reconocimiento estudiantil a partir de la Investigación Acción Participativa. *Praxis educativa*, 25(2), 25-40. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250203>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE

Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book239427>

Philp, K., & Babb, K. (2025). Understanding Motivations for Gang Joining Using Self-Determination Theory: Implications for Youth Mentoring Programs. *Victims & Offenders*, 1–31. <https://doi.org/10.1080/15564886.2025.2509313>

- Ramírez Díaz, J. (2022). Experiencias de implementación de taller de paz en educación secundaria. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(15), 20-32. <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0243>
- Reardon, B. A. (1999). *Peace education: A review and projection (Peace Education Reports No. 17)*. School of Education, Malmö University. <https://eric.ed.gov/?id=ED445967>
- Reinserta, A. (2021). *Estudio sobre niñas, niños y adolescentes reclutados por la delincuencia organizada en México*. Ciudad de México: Reinserta A.C. <https://reinserta.org/wp-content/uploads/2023/10/ESTUDIO-RECLUTADOS-POR-LA-DELINCUENCIA-ORGANIZADA.pdf>
- Rojas, L. (2019). Elevar el rendimiento académico con estrategias educativas. *Revista Scientific*, 4(12), 127-140. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.6.127-140>
- Rosero Gomajoa, J. P. (2021). Formación de mediadores escolares en territorios de conflicto armado: el caso de la Escuela Normal Superior de La Cruz-Nariño. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 13(1), 80-95. <https://doi.org/10.22335/rlct.v13i1.1315>
- Rueda Mueses, Y. M. (2020). Incidencia de la música en la transformación social y la construcción de paz en el territorio rural de Catambuco (Nariño - Colombia). *Ricercare*, (13), 26–55. <https://doi.org/10.17230/ricercare.2020.13.2>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers (3rd ed.)*. Sage. [https://books.google.com.co/books/about/The\\_Coding\\_Manual\\_for\\_Qualitative\\_Research.html?id=ZhxiCgAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/The_Coding_Manual_for_Qualitative_Research.html?id=ZhxiCgAAQBAJ&redir_esc=y)
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill. [https://books.google.com.co/books/about/Investigaci%C3%B3n\\_cualitativa\\_en\\_educaci%C3%B3n.html?id=uYBpnQAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Investigaci%C3%B3n_cualitativa_en_educaci%C3%B3n.html?id=uYBpnQAACAAJ&redir_esc=y)

- Santaella, E. (2020). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*.  
<https://doi.org/10.30827/digibug.32270>
- Schmelkes, S. (2024). El potencial de la educación para conservar y para transformar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *LIV (1)*, 411-430.  
<https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.614>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias* (1st ed.). Noveduc.  
[https://books.google.com.co/books/about/Pedagog%C3%ADas\\_de las diferencias.html?id=AbepDwAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Pedagog%C3%ADas_de las diferencias.html?id=AbepDwAAQBAJ&redir_esc=y)
- Solórzano, M., & Pérez, A. (2021). Una reflexión para la transformación y cultura de paz en contextos escolares violentos y vulnerables socialmente. *Zona Próxima*, (35), 106-130.  
<https://doi.org/10.14482/zp.35.370.114>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.  
[https://books.google.com.co/books/about/Introducci%C3%B3n\\_a los m%C3%A9todos cualitativo.html?id=EQanW4hLHQgC&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Introducci%C3%B3n_a los m%C3%A9todos cualitativo.html?id=EQanW4hLHQgC&redir_esc=y)
- Tosse Agredo, Y. M. (2024). *La mediación escolar como estrategia pedagógica de educación para la paz*. Tesis de Maestría. Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/11522/4069>
- UNICEF. (2021). *Child recruitment and use by armed groups*.  
<https://www.unicef.org/protection/children-recruited-by-armed-forces>
- Valencia Aguirre, A. C., Prieto Quezada, M. T., & Carrillo Navarro, J. C. (2021). La convivencia pacífica en la escuela como imperativo de la educación actual: propuestas y perspectivas. *Sincronía*, (79), 628-645. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxv.n79.33a21>

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

[https://books.google.com.co/books/about/Estrategias\\_de\\_investigaci%C3%B3n\\_cualitativa.html?id=upPsDwAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Estrategias_de_investigaci%C3%B3n_cualitativa.html?id=upPsDwAAQBAJ&redir_esc=y)

Vásquez Hernández, Y. M. (2023). *Menores y delincuencia juvenil: un análisis a la integración del menor en las maras y su incidencia en la criminalidad en Honduras*. Tesis Doctoral.

Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/84372>

Vinasco, D. (2018). Pacificando el barrio: orden social, microtráfico y tercerización de la violencia en un barrio del distrito de Aguablanca (Cali, Colombia). *Cultura Y Droga*, 24(27). <https://doi.org/10.17151/culdr.2019.24.27.8>

## Anexos

**Anexo A.** Matriz de coherencia transversal y antecedentes.

[Matriz coherencia transversal y antecedentes](#)

**Anexo B.** Actas de seguimiento académico y convivencial.

[Actas seguimiento académico y convivencial](#)

**Anexo C.** Talleres para fortalecer factores protectores frente al reclutamiento juvenil.

[Talleres para fortalecer factores protectores](#)

**Anexo D.** Cronograma de actividades del proyecto. [Cronograma actividades](#)

**Anexo E.** Formato de diario de campo. [Formato diario campo](#)

**Anexo F.** Guía de entrevista semiestructurada. [Guía entrevista semiestructurada](#)

**Anexo G.** Producciones estudiantiles. [Producciones estudiantiles](#)

**Anexo H.** Formato de acta de intervención. [Formato acta intervención](#)

**Anexo I.** Aval institucional. [Aval Institucional](#)

**Anexo J.** Consentimientos informados. [Consentimientos informados](#)

**Anexo K.** Asentimientos participantes. [Asentimientos participantes](#)

**Anexo L.** Validación de los instrumentos. [Validación instrumentos](#)

**Anexo M.** Matriz de digitalización de instrumentos: diarios de campo y entrevistas.

[Matriz digitalización instrumentos](#)

**Anexo N.** Actas de intervención. [Actas intervención](#)

**Anexo O.** Matriz de anclaje. [Matriz anclaje](#)

**Anexo P.** Matriz maestra del proceso. [Matriz maestra proceso](#)

**Anexo Q.** Matriz de análisis de diarios de campo. [Matriz análisis diarios campo](#)

**Anexo R.** Matriz de análisis de entrevistas. [Matriz análisis entrevistas](#)

**Anexo S.** Matriz de análisis de producciones estudiantiles.

[Matriz análisis producciones estudiantiles](#)

**Anexo T.** Matriz de triangulación. [Matriz triangulación](#)

**Anexo U.** Tabla de hallazgos por categorías emergentes.

[Tabla hallazgos categorias emergentes](#)

**Anexo V.** Tabla de hallazgos por objetivos. [Tabla hallazgos objetivos](#)

**Anexo W.** Memorandos analíticos. [Memorandos analíticos](#)

**Anexo X.** Nube de palabras. [Nube palabras](#)

**Anexo Y.** Registros fotográficos del proceso de intervención pedagógica.

[Registros fotográficos intervención pedagógica](#)

**Anexo Z.** Tabla de recomendaciones. [Tabla recomendaciones](#)

Nota: Los registros fotográficos incluidos en este anexo preservan la confidencialidad de los participantes mediante el uso de imágenes censuradas o no identificables.