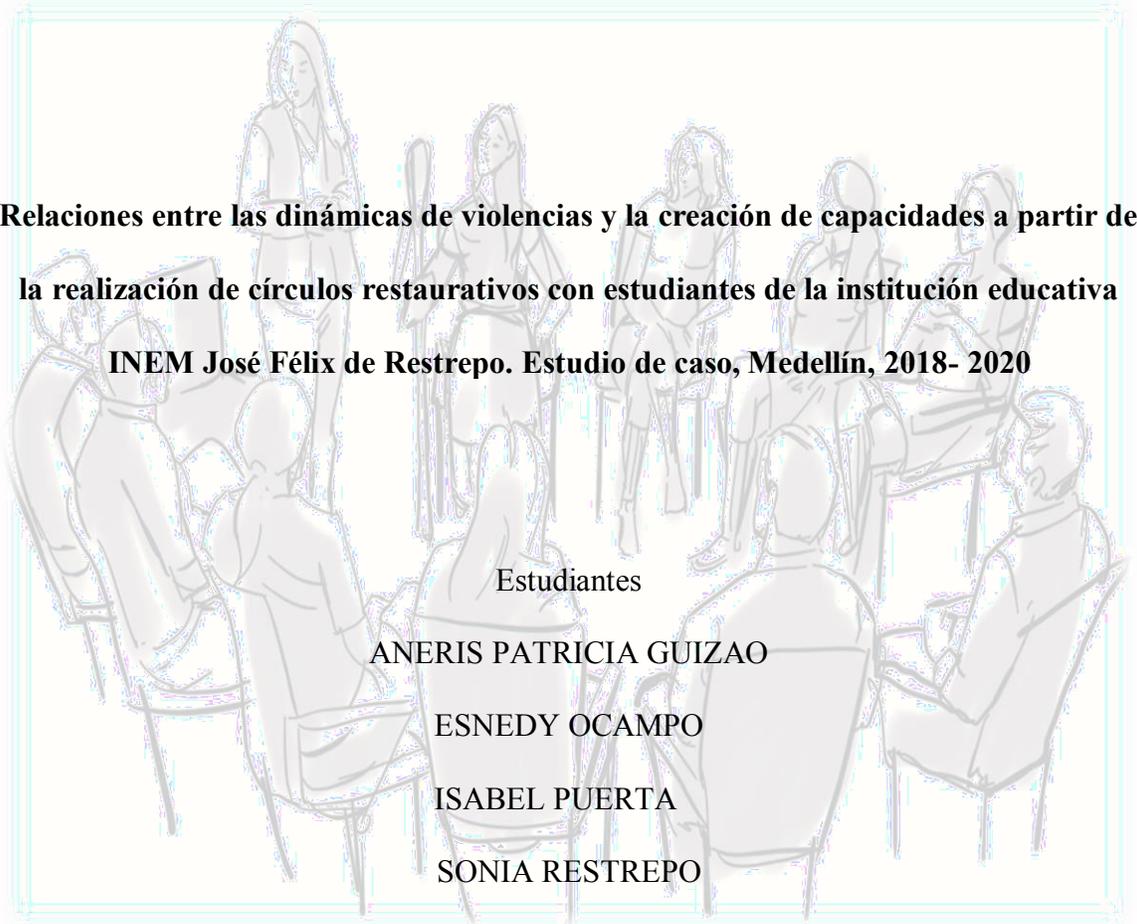


MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES CINDE-UMZ31



Relaciones entre las dinámicas de violencias y la creación de capacidades a partir de la realización de círculos restaurativos con estudiantes de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo. Estudio de caso, Medellín, 2018- 2020

Estudiantes

ANERIS PATRICIA GUIZAO

ESNEDY OCAMPO

ISABEL PUERTA

SONIA RESTREPO

Asesora

MARIA EUMELIA GALEANO

07 de julio de 2021

RESUMEN

Un acontecimiento violento y doloroso ocurrido en el INEM José Félix de Restrepo de Medellín en el año 2018, se vio como oportunidad de reflexiones en esta investigación que, como un estudio de caso único, buscó establecer, como efectivamente lo hizo, la relación entre violencias y círculos restaurativos en la escuela, pues develó que, en la medida en que éstos se implementan, las violencias disminuyen. La exploración tuvo que ver con la propuesta teórica de Martha Nussbaum acerca de la posibilidad de creación de capacidades a partir de la dinamización de los círculos restaurativos. El informe da cuenta de la ruta conceptual y metodológica, de los antecedentes, de las voces de sus protagonistas cargadas de emociones frente a una experiencia única y formativa, del análisis de las técnicas de investigación utilizadas y sobre todo, de los hallazgos que dejan abierta la invitación a emular la experiencia, asumirla como novedosa, como fórmula de justicia en la escuela que entiende el error como parte de la imperfección de la condición humana y posible potenciador de capacidades en los sujetos.

ABSTRACT

A violent and painful event happened in 2018 at the educational institution José Félix de Restrepo in Medellín was seen as an opportunity to think about this research that as a unique case study, tried to establish the connection between types of violence and restorative circles in schools. The research revealed that as the circles were implemented, cases of violence decreased. The initial exploration was related to Martha Nussbaum's theoretical proposal about the possibility to create capabilities from revitalization of restorative circles. This report gives account of the methodological and conceptual route, the background, the voices of the protagonists filled with emotions facing a unique and formative experience, the analysis of the research techniques and specially of the findings that leaves an invitation to emulate the experience, assume it as a novel, as a justice formula in schools, schools that understand mistakes as part of the imperfect human condition and a probable capabilities enhancer in subjects of the society.

Tabla de contenido

1.	Resumen Técnico	5
1.1	Descripción del problema	5
1.2	Ruta conceptual	7
1.3	Presupuestos epistemológicos	13
1.4	Metodología utilizada en la generación de la información	15
	<i>1.4.1 Descripción del proceso de selección de actores sociales</i>	16
	<i>1.4.2 Descripción de las técnicas y sus instrumentos correspondientes</i>	16
	<i>1.4.3 Descripción de las consideraciones éticas</i>	17
	<i>1.4.4 Presentación de la ruta que se siguió para el trabajo de campo</i>	18
1.5	Proceso de análisis de la información	19
2.	Principales hallazgos	20
2.1	Acerca del contexto	20
2.2	Sobre las políticas públicas	22
2.3	Con relación a la dignidad humana	24
2.4	Referidas a las prácticas restaurativas (círculos restaurativos o de paz)	25
3.	A manera de colofón	33
4.	Conclusiones	35
5.	Productos generados	37
6.	Referentes Bibliográficos	39
7.	Anexos	42

7.1	Lista de Anexos.....	42
------------	-----------------------------	-----------

Índice de Anexos

Anexo No. 1: Directorio para la búsqueda de personas a entrevistar.....	42
Anexo No. 2: identificación de antecedentes del caso penal.....	45
Anexo No. 3: Guías de entrevista semiestructurada.....	50
Anexo No. 4: Fases para la revisión documental.....	53
Anexo No. 5: Técnicas de recolección de la información en relación con los objetivos.....	55
Anexo No. 6: Consentimiento informado.....	56
Anexo No.7: Relación de actores para entrevistas semiestructuradas.....	58
Anexo No. 8: Fuentes de información documental.....	59
Anexo No. 9: Componentes del análisis de datos.....	60
Anexo No. 10: Estrategias para garantizar la credibilidad de los datos.....	62
Anexo No.11 Apropiación social del conocimiento.....	64

1. Resumen Técnico

1.1 Descripción del problema

Las violencias de la escuela, su aumento y diversificación y, como consecuencia, el enrarecimiento de los ambientes escolares que generan daños, exclusiones, desescolarización por las respuestas convencionales de orden retributivo, es decir, a la violencia se responde con violencia institucional —el castigo—, aleja a la escuela de opciones como el desarrollo de la autonomía, la formación de ciudadanía activa y la oportunidad de contribuir a la construcción de paz (Urbina-Cárdenas, 2020).

Han sido diversas las investigaciones que han indagado sobre este fenómeno, desde cuestionamientos por las distintas manifestaciones de violencia en el espacio escolar, además de definiciones como conjunto de interacciones y/o relaciones que ocurren teniendo en cuenta el grado e intensidad de acciones que bien podrían provocar situaciones de vulnerabilidad en cuanto a los derechos de niños y niñas a crecer sanos física, mental y espiritualmente en un espacio escolar determinado (Trucco, 2017; Calle Álvarez, Ocampo Zapata, Franco Coterio, & Rivera Gil, 2016), hasta preguntas por las percepciones y construcciones simbólicas que realiza el estudiantado y los docentes con respecto a la violencia (Pacheco-Salazar, 2018; Urbina-Cárdenas, 2020).

Sin embargo, se coincide en que esta lógica de violencia institucional como respuesta a los contextos escolares, aleja la posibilidad de otras respuestas que podrían contribuir de mejor manera a la resolución de conflictos y a la reparación al interior de la escuela. A ocho años de la expedición de la normativa que incluye los círculos restaurativos —ley 1620 y el decreto 1965 de 2013—, su incumplimiento alcanza a casi todos los establecimientos educativos del país. Por lo que es posible afirmar que en la sociedad colombiana existe una escisión entre las regulaciones legal, moral y cultural (Mockus, 1994), de forma tal que el incumplimiento de la ley no es visto como algo moral o socialmente reprochable y estos males se profundizan, porque la sociedad lo tolera, lo cual conduce a la violencia y a la corrupción.

Según Builes (2017) en el país hay escasísimas referencias a la aplicación de las Prácticas Restaurativas (en adelante, PR); la ciudad de Cali es la que ha logrado mayores

avances en la materia, pero sigue estando lejos de lograr una cobertura local completa. Entre tanto, en la ciudad de Medellín, las pocas instituciones educativas que la han incluido en sus manuales de convivencia, no atienden a los elementos conceptuales que la caracterizan y terminan desdibujándola. Desafortunadamente, cuando de manera excepcional se han realizado círculos restaurativos, no se hallan registros de sus resultados; por lo que, es posible asumir el estudio de un caso como una oportunidad para conocer los efectos que se hayan producido en las personas y en la institucionalidad con la aplicación de los círculos restaurativos.

En este sentido, se toma como ejemplo el caso particular presentado en el año 2018 en la IE INEM José Félix de Restrepo, en donde un conflicto entre estudiantes inició con un intercambio de palabras, gestos, descalificaciones, burlas y mensajes molestos entre las niñas involucradas, para finalmente escalar y por el efecto de la desatención institucional, convertirse en un delito en contra de la integridad personal de dos de ellas, que valga decirlo, inicialmente eran ofensoras. Hubo daños a la dignidad humana, se violentaron derechos fundamentales, se produjeron situaciones dolorosas que devinieron en afectaciones a las adolescentes, sus familiares y amigos.

El contexto, los hechos, la forma de asumirlos, el rol de los medios de comunicación, las consecuencias de la aplicación de la justicia retributiva expresada en la judicialización, condena y encerramiento intramuros de las ofensoras, produjo en ellas y sus familias, un impacto negativo que las victimizó, efecto extendido a las ofendidas, quienes también sintieron el rigor de la aplicación de la ley penal, aunque estuvieran en la otra orilla de la situación. Así, este relato se ubica en la doliente condición humana que adquiere mayor significación cuando se presentan violencias o delitos.

Una de las instituciones educativas más prestigiosas de la ciudad y del país, se vio de pronto expuesta, inmersa en la perplejidad, la incertidumbre, el temor a equivocarse, la confusión frente a quien debía asumir la atención de las situaciones y de esta manera se fue perfilando la pregunta que alentó la investigación *¿De qué manera se relacionan las dinámicas de violencias con la creación de capacidades humanas, a partir de la implementación de círculos restaurativos con estudiantes de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo, Medellín 2018-2020?* Para responder a este cuestionamiento, es preciso caracterizar los círculos restaurativos como posibilidad de práctica pedagógica frente

a las dinámicas de violencias en la escuela; posteriormente, se propone la comparación de los fundamentos, contenidos, principios y valores de los círculos restaurativos con el enfoque de capacidades orientado hacia el desarrollo humano y, finalmente, identificar las narrativas, las reflexiones sobre las violencias y las capacidades humanas producidas por los y las estudiantes del INEM José Félix de Restrepo, Medellín 2018-2020 que participaron en los círculos restaurativos propuestos en el trabajo de campo para así poder relacionar las dinámicas de violencias con la creación de capacidades a partir de la realización de círculos restaurativos con estudiantes de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo, Medellín, 2018-2020.

La metodología que se considera para estos objetivos es la de un estudio de corte cualitativo, que parte del estudio de caso único cuyo carácter es empírico y busca lograr aprendizajes en un contexto real cotidiano en el cual el fenómeno objeto de estudio no es muy “visible”. En este sentido, el estudio de caso realiza una descripción contextualizada del objeto de estudio: devela las relaciones entre una situación particular y su contexto; es holístico, permite observar la realidad de forma profunda y da una visión total del fenómeno y su complejidad; refleja la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación; es heurístico: trata de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio; no es hipotético: se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas; se centra en relaciones e interacciones; es adaptable a cada realidad y adquiere modalidades específicas en función de su contexto (L.A.C.E., 1999)

Finalmente, la posibilidad de reconocer, pero sobre todo aplicar, la propuesta de los círculos restaurativos es una necesidad latente al interior de las instituciones educativas del país. La presente investigación es una propuesta que, en alguna medida, abrirá un camino para la reflexión y el análisis académico en torno a la resolución de conflictos en escenarios escolares y las potencialidades que puede representar para las instituciones educativas el replantear las formas retributivas por las restaurativas.

1.2 Ruta conceptual

En este proceso de búsqueda de referentes teóricos, cabe destacarse que, hasta el momento, no se han logrado hallazgos de ningún material investigativo que relacione los

círculos restaurativos en la escuela con el desarrollo humano y las violencias en los espacios escolares, desde la perspectiva de creación de capacidades.

Hasta ahora, la comunidad académica ha abordado este fenómeno, mayoritariamente, desde la caracterización y tipologías de las violencias al interior de los colegios (Trucco, 2017); planteando recorridos históricos y bibliográficos sobre la conceptualización, formas y modalidades de violencia escolar, sobre su incidencia, los factores que la determinan en aras de prevenir estos comportamientos (Cedeño Sandoya, 2020). Asimismo, se han sumado análisis más estructurales sobre la violencia escolar, adhiriendo sus problemáticas a al reflejo de la descomposición de la sociedad actual (Carrillo, 2015).

Partiendo de esto, se ha advertido que no es posible hablar de violencia escolar de forma aislada, sin establecer nexos entre lo público y privado, entre comportamientos colectivos e individuales, aspectos familiares y comunitarios; sin aludir a las diferencias de género e historias de vida de quienes agreden o son víctimas, y sin considerar la cultura patriarcal y las relaciones interpersonales, además del contexto de los propios países (Chávez González, 2017).

En este sentido, es posible afirmar que la violencia escolar es un concepto que abarca un campo bastante amplio que requiere considerar todos los aspectos teóricos, epistémicos, sociales, entre otros, que de ella se derivan. Sin embargo, la revisión sobre las violencias escolares tiene consigo una contraparte que requiere ser fuertemente nutrida y es la cuestión de cómo tramitar, más allá del castigo y la violencia institucional como respuesta, aquellos casos de violencia en que se ven envueltas personas jóvenes y adolescentes.

En este cuestionamiento, bien valdría reconsiderar las propuestas de Martha C. Nussbaum (2012), quien a finales del siglo XX plantea una teoría sobre el desarrollo humano denominada *enfoque de capacidades*, cuyos elementos teóricos están expuestos en su libro *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (y en otras de sus obras) y permiten ubicar la intención de la investigación. La propuesta teórica de la autora parte de caracterizar distintas capacidades en las que es preciso intervenir. Para la presente investigación, serán tomadas cinco de ellas que, a consideración de quienes plantean este trabajo, son centrales para pensarse otras formas de responder a los contextos de violencia escolar. Estas capacidades son:

- a) *La integridad física y moral*: Capacidad de desplazarse de forma libre; estar protegidos de ataques violentos.
- b) *Sentidos, imaginación y pensamiento*: Poder utilizar éstos y el razonamiento de un modo “verdaderamente humano” formado y cultivado por una educación adecuada; poder usar la propia mente de forma que se garantice las libertades de expresión, política, artística y religiosa; poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.
- c) *Las emociones*: Poder sentir apego por personas y cosas externas a nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, sin sentir duelo por su ausencia, evitar que se malogre el desarrollo emocional por la ansiedad y el miedo.
- d) *La razón práctica*: Poder formarse una concepción sobre el bien; poder ejercitar la reflexión crítica acerca de la planificación de la propia vida
- e) *La afiliación*: Poder vivir con y para otros; reconocer y mostrar interés por otros seres humanos; participar en formas diversas de interacción social; ser capaz de imaginar la situación del otro; disponer de bases sociales para que no sintamos humillación y sí autorrespeto; trato igualitario como seres de igual valía (combate la discriminación (Nussbaum 2012)).

Asimismo, Nussbaum (2012), asume la justicia social y la evaluación de la calidad de vida, para entroncarlas con la dignidad humana que hace inadmisibles la instrumentalización del ser humano, se orienta hacia el bienestar total, se centra en la elección o libertad y en las oportunidades disponibles para cada ser humano. Se trata de la posibilidad de optar: que la persona conserve intacta su facultad o derecho de autodefinirse. Las capacidades, dice, pertenecen en principio a las personas y luego a los colectivos.

En este sentido, relaciona las capacidades con el florecimiento del ser humano, como fundamento de la defensa de sus derechos; busca que las personas puedan ampliar su capacidad real, expandirla, concretar las condiciones de dignidad, agenciar su propia vida y hacer posible que vivan en consonancia con la vida que valoran como buena, afrontando las circunstancias internas y externas, físicas y sociales, circunstancias que conducen a la

necesidad de pensar en el bien común de la sociedad y de todas las personas en todas sus dimensiones; se trata, sin duda, de un enfoque de filosofía moral.

A su vez, distingue varios tipos de capacidades: las básicas como equipamiento innato de los individuos, las internas identificadas con estados desarrollados de la persona misma que son condición suficiente para el ejercicio de la función, y combinadas que son las internas ordenadas con adecuadas condiciones externas para el ejercicio de la función, que deben superar cierto umbral, entendido como libertad sustancial para elegir y actuar.

Por lo tanto, para la autora, se considera la capacidad como una libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamiento, por lo cual no es suficiente con las simples habilidades que posee una persona, incluye, además, las libertades u oportunidades creadas por las combinaciones entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico. De esta manera, una sociedad que quiera promover las capacidades humanas debe asumir tanto el desarrollo de las capacidades internas como propiciar los escenarios necesarios para generar capacidades combinadas desde un mínimo aceptable de justicia tratando de fortalecer y apoyar aquellas.

Finalmente, La autora señala que las capacidades centrales se sustentan mutuamente entre sí, pero dos de ellas —la afiliación y la razón práctica—constituyen la arquitectura que las organiza y hace presencia en todas, es decir, cuando el resto de las capacidades va acorde con la dignidad humana, estas dos dominan las otras, se entretajan en su entramado. Las capacidades, tal vez abstractas en su enunciado, se concretan bajo la forma de derechos contenidos en las constituciones de los países y el proporcionarlas a los ciudadanos, se convierte en condición necesaria para la justicia social.

Sin embargo, es preciso articular estas capacidades con la posibilidad de aplicar criterios de justicia restaurativa. Para esto, Howard Zehr, en su texto *El pequeño libro de la justicia restaurativa* (2006), constituye una referencia obligada, dado que los círculos restaurativos son una de sus metodologías y por tanto se aplica su filosofía, principios y pilares. Los principios que dan cuenta de los fundamentos de esta propuesta son, en términos generales:

- El crimen [la violencia] se define como un acto dañino contra las personas y las relaciones interpersonales, representa una herida a la comunidad y una ruptura en la red de relaciones. Mientras el derecho penal se ocupa, preferentemente del delito, de quien lo cometió y del quebrantamiento de la norma, la justicia restaurativa desliza su interés hacia la víctima y la forma de resarcirla. La relación juez ofensor se convierte así, en una relación ofensor-ofendido y juez como garante de la reparación.
- Las ofensas conllevan obligaciones, porque el daño contra las personas se extiende a toda la red comunitaria y la trastorna.
- La obligación principal es la de reparar el daño causado, además de la víctima, la comunidad debe también ser reparada, porque se busca la sanación de todos los involucrados.

En concordancia con lo anterior, es preciso mencionar que las columnas o soportes de la justicia restaurativa según Piñeres-Botero, Bocanegra, y Tovar (2011) se estructuran de la siguiente manera:

El encuentro con el otro. Se hace cara a cara y de manera voluntaria, permite narrar lo sucedido desde la propia perspectiva, hablar sobre los temas que preocupan a cada uno y expresar emociones. Facilita la comprensión de lo sucedido, de las partes involucradas, del daño ocasionado, y de los pasos necesarios para que las cosas queden bien.

Realizar enmiendas. Responde a la pregunta *¿qué debe hacerse para que las cosas queden bien?* La víctima dará las pautas para saberlo, sugiriendo al ofensor formas en que se siente reparada. La generosidad del ofensor de querer hacer algo más allá de lo pedido por la víctima, también puede ser otra forma de enmienda.

Reintegración a la comunidad. El que se restablezcan los vínculos comunitarios y que el ofensor, luego de haber resarcido a la víctima, pueda regresar al seno de su comunidad y sea acogido, son aspiraciones de la justicia restaurativa. La actitud de acogida es importante porque muestra que al ofensor se le puede mirar con respeto y comprensión; también la víctima requiere de este apoyo, así ambos, se sentirán incluidos desde una actitud de apertura y receptividad por parte de quienes estuvieron involucrados en la situación y también de la comunidad.

Inclusión de todas las partes. La justicia restaurativa es una invitación abierta a participar en la salida a la situación generada por la violencia. Todos tienen voz, pueden opinar, decir, argumentar, buscar acuerdos y aportar para que se logre. Es un rasgo distintivo de la justicia restaurativa el que se amplíe el número de participantes porque entiende que con el delito o las violencias no son afectados únicamente los directamente involucrados, sino que el daño se expande a la comunidad entera.

En este sentido, son varios los elementos que configuran la justicia restaurativa: a) la existencia de violencias; b) la ampliación del número de actores que se consideran afectados con el (los) daño (s): víctima, ofensor, familia de la víctima, familia del ofensor, amigos de una y otro y la comunidad c) la necesidad de reparar integralmente el daño (s); d) el restablecimiento de los actores a la convivencia, sin ninguna clase de señalamiento ni estigma. Partiendo de esto, es posible proponer entonces que la justicia restaurativa se centra en preguntas cercanas a ¿Quién fue dañado?, ¿Cuáles son las necesidades de quien fue dañado? y ¿Quién tiene la obligación de satisfacer estas necesidades?, tal como lo advirtió Schmitz, J. (2018) En su texto *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo*.

Para acercar estas consideraciones al plano empírico de la escuela, es preciso acudir también a los aportes del Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIPR), que recoge las experiencias y los conocimientos acumulados, especialmente en Latinoamérica, con la aplicación de las PR y en concreto a las PR en la escuela. En esta producción, se destacan autores como Ted Wachtel (2013), Costello (2019), Joshua Wachtel (2019), Elena Larrauri (2004) Virginia Domingo (2011) y Aníbal Morales (2011), los cuales permiten no sólo ampliar el espectro de la justicia restaurativa al interior de las instituciones educativas, sino, y sobre todo, las herramientas, prácticas y metodologías para intervenir en contextos conflictivos al interior de la escuela.

Finalmente, al ser la justicia restaurativa una teoría que aboga por la dignidad humana, el presente trabajo se apoya considerablemente en la obra de Nussbaum (2012) (que a su vez retoma elementos de la filosofía de Kant), a quien se suman las consideraciones de la Corte Constitucional Colombiana que coincide con los

planteamientos de la filósofa, particularmente en la en la Sentencia T-881/02 en donde se advierte que:

- (i) *La dignidad humana debe ser entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir en libertad).*
- (ii) *La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien).*
- (iii) *La dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones).*

La posibilidad de integrar los presupuestos teóricos de Nussbaum (2012), Zehr (2006) y del Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIPR), acercando sus teorías, reflexiones y productos académicos al contexto colombiano por medio de la sentencia T-881/02, se constituye en un andamiaje teórico lo suficientemente sólido como para analizar el contexto particular presentado en 2018 en la IE INEM José Félix de Restrepo, pero, a su vez, se convierte en una carta de navegación para futuras investigaciones con respecto a otros casos de violencia y metodologías para intervenirla en distintos colegios de Colombia y el mundo.

1.3 Presupuestos epistemológicos

La presente investigación se piensa desde un enfoque *cualitativo*, pues pretende una comprensión holística, no traducible en términos matemáticos, pone el énfasis en la profundidad de los hechos (esto es, el estudio de las personas a partir de lo que dicen y hacen en un escenario social determinado), lo cual se refleja en los objetivos de la investigación. Asimismo, se suma un *enfoque hermenéutico*, entendido desde la perspectiva de Gadamer (1998) en donde no se concibe la comprensión como un sistema de reglas orientadas a la recta comprensión de cierto tipo de fenómenos, sino como una reflexión sobre lo que acontece con el hombre cuando efectivamente comprende, lo que permite un espacio amplio de interacción, aprehensión y reconocimiento por parte de quienes están inmersos en las lógicas de la violencia escolar, pero y sobre todo, quienes ingresan a las dinámicas de la justicia restaurativa. Finalmente, la *estrategia de investigación* fue el

estudio de caso único, que para efectos de orden y profundidad en la presente investigación se presentará en el numeral 1.4

Sin embargo, se advierte que los presupuestos epistemológicos que orientan la presente investigación giran en torno a:

- Los círculos restaurativos para atender las violencias y el delito a partir de entender el daño que producen a la comunidad, con el fin de mantenerla unida y restaurar el lazo social, a pesar del error y la incertidumbre
- El castigo, el odio, la represión y el miedo deben ser cambiados en las instituciones educativas por el diálogo y la escucha activa, la reparación y la no repetición de ninguna forma de violencia en estos escenarios (Howard Zehr, 2006).
- La consciencia de la necesidad de existencia y legitimación de la norma jurídica en la escuela como contribución a una convivencia pacífica y forma de minimizar su transgresión para atajar cualquier forma de corrupción que atente contra la dignidad humana (Nussbaum, 2012).
- El cambio cultural que puede gestarse a partir de cambiar el castigo por la reparación y la restauración en la escuela.
- La interdisciplina de las PR, que beben de diferentes influencias: los movimientos sociales; de diferentes disciplinas como la criminología, la sociología y la psicología; recibe aportes de autores como Neil Christie (1984) quien pone en evidencia el papel marginal de las víctimas en el proceso penal y aboga para que el conflicto sea devuelto a sus protagonistas; Braithwaite (1989) y Sara Ahmed (2015), quienes incorporan la teoría de la vergüenza reintegradora o de la gestión de la vergüenza; Howard Zehr (2006) quien concreta los principios, valores y objetivos de la justicia restaurativa en contraposición con la justicia retributiva; Alberti y Pedrol (2017) que se refieren a los acontecimientos que le abrieron un lugar en la escuela a la justicia restaurativa.
- Los artículos revisados para los antecedentes permitieron contar con información actualizada y derivada de otras investigaciones, para robustecer nuestros desarrollos conceptuales.

- La propuesta de una formación democrática subyace a los propósitos de la investigación que quiere mostrar qué elementos aporta la relación violencias de la escuela-círculos restaurativos-creación de capacidades, a esta clase de educación.

Con respecto al *Diseño metodológico*, “*Círculos restaurativos como alternativa a las violencias escolares: breve experiencia de la memoria metodológica*” fue el artículo de investigación que se escribió y hace un recuento de la experiencia investigativa aludiendo a los desarrollos conceptuales y metodológicos como fruto del ejercicio de Memoria Metodológica que realizamos a lo largo de la investigación.

1.4 Metodología utilizada en la generación de la información

En esta investigación, de corte cualitativo, consideramos que la metodología que más se ajusta a sus propósitos es la del *estudio de caso único* cuyo carácter es empírico y busca lograr aprendizajes en un contexto real cotidiano en el cual el fenómeno objeto de estudio no es muy “visible” pero se hace necesario hacerlo evidente porque se parte de considerar que contiene elementos formativos que no han sido suficientemente explorados por la escuela y que pueden significar una respuesta plausible a las situaciones de violencias que la afectan.

El estudio de caso realiza una descripción contextualizada del objeto de estudio: devela las relaciones entre una situación particular y su contexto; es holístico: permite observar la realidad de forma profunda y da una visión total del fenómeno y su complejidad; refleja la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación; es heurístico: trata de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio; no es hipotético: se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas; se centra en relaciones e interacciones; es adaptable a cada realidad y adquiere modalidades específicas en función de su contexto (L.A.C.E., 1999).

Metodológicamente se asume este estudio de caso con un carácter instrumental y desde una perspectiva interpretativa, se abordará en tres momentos o fases descritas sintéticamente, en su orden: Momento1: Exploración, diseño y descripción, Momento2: Fase interactiva: focalización, interpretación, recolección de la información, registro,

sistematización y, finalmente, Momento3: Fase postactiva: profundización, análisis y resultados.

1.4.1 Descripción del proceso de selección de actores sociales

Este proceso se facilitó por las conversaciones iniciales con una de las facilitadoras de los círculos quien luego actuó como portera y sabía del interés en realizar la investigación, ella suministró una base datos de los demás participantes y se comprometió a servir de “puente” para efectos del trabajo de campo; la selección se hizo teniendo en cuenta las personas que de manera directa o indirecta estuvieron relacionadas con los hechos, mostraron voluntad de participar y fueran representativas de las diferentes entidades que cumplieron con un rol específico en el desarrollo de los círculos es decir aquellos que participaron en la atención y trámite del hecho del que parte la investigación y que fue evidenciado en al planteamiento del problema. (Ver anexos No. 1: directorio para la búsqueda de personas a entrevistar y No. 3: *identificación de antecedentes del caso penal*).

1.4.2 Descripción de las técnicas y sus instrumentos correspondientes

En el marco de la metodología, se organizó el *Plan de la recolección de información* en estrecha relación con el enfoque elegido, los objetivos y la pregunta de investigación, orientado a dar respuesta al interrogante planteado en el proyecto. Las técnicas utilizadas fueron la *entrevista semiestructurada* y la *revisión documental*, herramientas que permitían un acercamiento riguroso y fiable dada la posibilidad que entregan al momento de una triangulación.

Con respecto a la entrevista semiestructurada, la elección de esta técnica permitió, de acuerdo con el planteamiento del problema y los objetivos, relacionar el círculo restaurativo con la posibilidad de crear capacidades humanas y quienes estuvieron directa o indirectamente involucrados, pudieron suministraron información. Asimismo, al plantearse como semiestructurada, se entregó la libertad al entrevistado de ampliar su perspectiva a partir de algunas preguntas adicionales que no estaban contenidas en la guía y así, se logró obtener mayor información. El plan de trabajo del que se hizo uso consistió en moderar, por parte de una de las investigadoras, los espacios de cada entrevista. Seguidamente, se diseñó

un consentimiento informado y una guía de preguntas que aportara validez en el sentido de que las preguntas, sin ser excesivas, fueran suficientes y pertinentes; quienes inicialmente estuvieron en las entrevistas ayudaron a hacer conexiones con las niñas ofensoras. La duración fue inicialmente de una hora, aunque algunas se prolongaron un poco más, con la aquiescencia del entrevistado. Las entrevistas se grabaron, los audios fueron transcritos inmediatamente después de realizado el encuentro y las investigadoras luego de terminado el encuentro dedicaron un espacio a conversar sobre las percepciones acerca del resultado de cada entrevista (Ver anexo No. 3: guía de entrevista).

Por su parte, la *revisión documental*, fue importante para esta investigación porque versa sobre un tema de construcción teórica relativamente reciente y requiere que la práctica de los círculos restaurativos se fortalezca con elementos conceptuales que allegarse para aportar al robustecimiento de la teoría. Para esos efectos se revisó la literatura de autores como Costello, Smchitz, Zehr, Wachtel y Nussbaum, se consultó bibliografía en bases de datos que dieron acceso a artículos de revista. Para ilustrar esta técnica, se tuvo en cuenta el derrotero descrito como *Fases para la revisión documental*, los cuales se estructuraron de la siguiente manera: determinación de fuentes pertinentes y consulta a expertos para apoyar la búsqueda; ubicación del material en la fuente; primera revisión de documentos: selección de artículos y elaboración de fichas; revisión del material con guías, como una suerte de entrevista a documentos; Descripción, síntesis y organización de la información; análisis de la información, contrastación y triangulación; redacción del informe final: aprendizajes logrados. (Ver anexo No. 4: *Fases para la revisión documental*).

Al aplicar este diseño, las técnicas se relacionaron con cada uno de los objetivos para determinar la más adecuada en cada caso. Es de anotar que se incluyeron las narrativas de los actores como relevantes en la investigación, pues constituyen la fuente primaria de la información y la posibilidad de mayor comprensión de su sentir a partir de narrar cómo vivieron la experiencia (ver anexo No. 5: Técnicas de recolección de la información en relación con los objetivos).

1.4.3 Descripción de las consideraciones éticas

Las orientaciones éticas que guiaron el proceso investigativo fueron:

Se soslayó la curiosidad morbosa que rodeó los hechos y fue alimentada por los medios de comunicación, para orientarla más bien, hacia los aprendizajes que hubieran podido obtenerse de la experiencia; para la realización del trabajo de campo, se conversó previamente con los posibles participantes para explicarles lo que se estaba haciendo, lo que se buscaba con la investigación y el apoyo que ellos pudieran ofrecer. Luego, se enviaba el escrito del consentimiento informado con la pregunta si había asuntos que no habían quedado claros para proceder a responderlos; se respetaron los límites de la información establecidos por los entrevistados; se hizo devolución de los audios de las entrevistas digitados para que cada uno validara sus contenidos, agregara o precisara lo que considerara pertinente; se diseñó la guía de preguntas orientada a los objetivos de la investigación y se evitó preguntas que pudieran considerarse lesivas a la dignidad de los participantes; se guardó confidencialidad en todos los casos, para lo cual se cambió los nombres de los entrevistados y en vez de ellos se codificaron las entrevistas para especificar las personas que realizaron las entrevistas. Se está pendiente de socializar con ellos los resultados de la investigación, como forma de agradecer su participación y de dejar en evidencia que el informe final se ajusta a sus dichos y no está sesgado con opiniones que puedan afectarlos.

Algunos aprendizajes arrojados en este ejercicio es que la confianza, el respeto, la creación de un ambiente íntimo para conversar con tranquilidad, permiten a los entrevistados despojarse de sus miedos y responder honestamente las preguntas; que una relación empática puede lograrse en este espacio y la información fluye porque los entrevistados sienten que se les está dando un trato humano y un lugar a su voz, que pareció a ojos de los entrevistadores, que querían dejar oír sin sentirse desestabilizadas. (Ver anexo No. 6: Consentimiento informado).

1.4.4 Presentación de la ruta que se siguió para el trabajo de campo.

Partiendo de la guía *Fases o mementos para el estudio de caso*, se encuentra incluido el trabajo de campo en el Momento II y adicionalmente las investigadoras se valieron de otros instrumentos para lograr los desarrollos; por ejemplo, se acudió a la elaboración de una tabla que contiene los datos de los actores representativos del proceso para las entrevistas semiestructuradas (Ver anexo No. 7: Relación de actores entrevistas

semiestructuradas) y un cuadro sinóptico que recoge las diversas fuentes a utilizar en el trabajo (Ver anexo No.8: *Fuentes de información documental*). Las técnicas utilizadas para recolectar información se trabajaron de forma simultánea, lo cual facilitó el ejercicio posterior de análisis porque se contaba con un panorama integrado para llegar fácilmente a los hallazgos y conclusiones.

Todo este ejercicio partió de tener presente, permanentemente que, en palabras de Stake (1995), citado por L.A.C.E (1999):

El investigador o investigadora tiene que, después de definir el caso y especificar las cuestiones problemáticas, identificar a los informantes, negociar el proyecto y el acceso en general y, en particular, negociar el acceso a los ámbitos que van a ser, concretamente, observados, establecer las fases previsibles de su estudio, seleccionar las técnicas a emplear, etc. Por otro lado, un investigador o investigadora, además, tiene que tener en cuenta el formato en el que va a registrar los datos de observación y la estructura y los medios tecnológicos que utilizará (pág. 31).

1.5 Proceso de análisis de la información

Al momento de alcanzar la fase de análisis, se contaba ya con un archivo general discriminado y configurado de acuerdo con la información recogida. El archivo usó códigos sencillos para facilitar la consulta de la información. El código se construyó en letras mayúsculas, la primera corresponde al número de la entrevista, luego viene la entidad a la que pertenece el participante o su rol, las iniciales de su nombre y apellido y, finalmente, la fecha en que se realizó la entrevista; como ejemplo de esta codificación, sería el archivo E11IEXHT08102020.

Al tiempo que se fue aplicando y analizando los instrumentos, se avanzó en la elaboración de insumos. El análisis de los datos fue interactivo, no lineal, se tuvo en cuenta los contextos donde ocurrieron los hechos, se establecieron las cuestiones problemáticas del caso y su relación con la investigación y se evitó recoger más datos de los requeridos, para ajustarlo a las posibilidades temporales, personales, materiales y logísticas de la investigación.

Algunas de las estrategias referidas al análisis de datos fueron la reducción y disposición de los datos, elaboración y verificación de conclusiones; sus desarrollos pueden verse de forma sucinta en el anexo No. 9: *Componentes del análisis de datos*. Se destaca

entre las *estrategias para garantizar la credibilidad de los datos*: la contextualización, la saturación, la negociación con los implicados y la triangulación, cuyo contenido se recoge, brevemente en el anexo No. 10: *Estrategias para garantizar la credibilidad de los datos*.

2. Principales hallazgos

El recorrido de la investigación mostró asuntos que se confirmaron y otros que emergieron sorpresivamente y que a manera de hallazgos se destacan como proposiciones que permitirían avanzar en el logro de la relación virtuosa círculos restaurativos-creación de capacidades-desarrollo humano, centrados en la humanización del humano y en la creación de capacidades que proyectan su vida hacia el bienestar, sea cual sea el sentido que le atribuya a la expresión y así, ir disminuyendo la fuerza de las corrientes de pensamiento que asumen que es el aspecto económico lo que define y permite el desarrollo. Estos hallazgos se exponen a continuación.

Con la construcción de la investigación validada, se puso en marcha el trabajo de campo. En principio, y para *implementar* el enfoque de capacidades propuesto por Nussbaum (2012) se identificó la imperatividad de reconocer varios *requisitos*: a) tener en cuenta que todas las capacidades de la lista, son importantes y no se logra la justicia plena si se establece la supeditación de alguna(s); b) la regulación de derechos con el rango de fundamentales consignados en las constituciones de cada nación; c) la lectura de los contextos político, económico, histórico y cultural de esa nación; d) proporcionar los recursos para el funcionamiento de las capacidades; e) brindar al ciudadano la elección del funcionamiento asociado o la opción de renunciarlo; f) la elaboración de una psicología política para promover, desde las emociones, la solidaridad y la compasión; g) la construcción de planes que se salgan de los intereses propios, personales, y se orienten a lo colectivo; g) crear *políticas públicas* que promuevan la libertad de elección y la capacidad de agencia de los ciudadanos (Nussbaum, 2012, págs. 53-54). Con esta salvedad, se procede al desarrollo de los resultados de investigación.

2.1 Acerca del contexto

La *convivencia escolar* como categoría transversal de la investigación, llevó a realizar un recorrido por América Latina (AL) sobre el tema, que mostró cómo éste, es un

término polisémico difícil de recoger en un solo significado, con lo cual se dificulta su comprensión y gestión. Las posturas para nombrarla, se mueven en algunas ocasiones en polos opuestos y otras pueden implementarse en simultánea porque son compatibles y complementarias; como cuando se habla de convivencia orientada a la democracia escolar y aquella asumida como difusión, promoción y garantía de los derechos humanos. El hallazgo es que la producción académica se centra en la atención de las violencias, su tipicidad y las características que comparten, como elemento que agobia las aulas escolares en AL. En Colombia, el enfoque que predomina es psicopedagógico y está dirigido al logro de competencias ciudadanas; este mismo ha recibido muchas críticas por su ubicación en el área de la salud y por el vaciamiento de contenido político de tales competencias, consecuente con su enfoque. Por lo tanto, hay necesidad de un redireccionamiento para adecuarlo al objeto de la ley 1620, cual tiene por objetivo la construcción de ciudadanía activa.

En este contexto, y con una lente más cercana al INEM José Félix de Restrepo, como la más grande institución educativa de la ciudad de Medellín, que goza de gran prestigio por la calidad de sus docentes, por el abanico de modalidades académicas que ofrece, por la diversidad que acoge en sus aulas, dado que alberga discentes de todos los estratos sociales, es preciso advertir que, en materia de convivencia, fueron revisados los manuales vigentes antes y después de la ocurrencia de los hechos y que lo hallado permite afirmar que las respuestas a las violencias son preferentemente sancionatorias, aplicadas por una autoridad que no es competente, dirigida a castigar de forma tal que se lesiona el derecho a la educación; el CEC no está cumpliendo sus funciones, el manual está atiborrado de una serie de tecnicismos legales que lo hacen a veces incomprensible y que además dicen de su sesgo punitivo. La justicia restaurativa no tiene ningún lugar en el manual. Tal y como se evidencia en una de las entrevistas, al afirmarse que:

[...] el Comité Escolar de Convivencia no estaba funcionando, en términos de lo que la norma exige, ahí hay una gran falencia que se ve en las acciones de promoción y de prevención que quizás, no se estaban ejecutando y que luego del proceso restaurativo nosotros nos dimos cuenta como secretaria de Educación, que había que hacer un fortalecimiento a ese Comité Escolar de Convivencia... E2SERV09092020.

Es de advertir que para el año 2020 se produjo un rediseño al manual sin cambios significativos, pues sigue sin incluir la opción encuentros restaurativos, por lo que es necesario decir que, a pesar que las niñas ofensoras, ofendidas, sus familiares y amigos aprendieron de esta experiencia, parece, en cambio, que no fue suficientemente significativa para que la IE cumpliera con los contenidos del sistema nacional de convivencia escolar (SNCE) y consecuentemente, no es suficiente que se haya expedido una norma jurídica (ley 1620), para que se produzcan transformaciones en la convivencia escolar; asunto que es solo una herramienta que requiere ser legitimada en la escuela.

Tal situación, genera una suerte de percepción que reproduce una visión en donde la escuela colombiana no escapa a la tradición heredada de los tiempos de la Colonia, de incumplimiento de las normas jurídicas y, aunque se sea un país de normas, éstas, en muchos casos, se queden en el papel, por lo que existiendo, como efectivamente existen, regulaciones que afectarían positivamente las relaciones escolares y disminuirían las violencias, su inaplicación deja por fuera la posibilidad de mejoramiento de los ambientes escolares y del aprender a vivir juntos en medio de la diferencia, el reconocimiento y el respeto (García, 2009).

2.2 Sobre las políticas públicas

Existe una política pública en materia de convivencia escolar desde el año 2013, la ley 1620 o Sistema Nacional del Convivencia escolar (SNCE); existe también una política pública en justicia restaurativa para el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, presidida por el Ministerio de Justicia y del Derecho y soportada en el Código de Infancia y Adolescencia (ley 1098). La eficacia de estas políticas públicas está en entredicho por diversas razones por lo cual, ambos sistemas, continúan acudiendo a respuestas tradicionales de carácter punitivo, desaprovechando las opciones de aprendizajes para la vida, que sin menoscabo de la dignidad de los sujetos cuentan con la posibilidad, en lo individual, de crear capacidades en esos sujetos y en lo colectivo, de llenar de contenido y fortalecer estas políticas públicas ya existentes.

Fue la justicia retributiva la que en principio se aplicó en el caso del INEM y puso en evidencia que los sistemas penales en el mundo son retributivos, selectivos, ineficientes, autoritarios, promotores de la reincidencia, proclives al error y no permiten a los jóvenes tomar consciencia de sus actos y asumir las responsabilidades que ellos aparejan, por el contrario, les producen victimización y reforzamiento de la heteronomía. Estas afirmaciones valen también para el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). El rigor de casi todos estos atributos lo padecieron las niñas ofensoras en el caso en estudio, y eso las llevó a sentir temor, desconfianza y repulsión por la institucionalidad que no les brindaba oportunidades para rehacer sus vidas. Así lo expresa este testimonio:

... como ellas llevaban un año...en ese proceso [las ofensoras], ya ellas no querían saber nada de la institucionalidad...porque todas ellas se consideraban víctimas, tanto las indiciadas como las llamadas víctimas del proceso penal, entonces a todas les estábamos debiendo, todas se sentían vulneradas, a todas las habían tratado mal, con todas, la justicia había cometido una injusticia... E4MJLO14092020.

Refiriéndonos a la Secretaría de Educación de Medellín, podemos afirmar que a pesar de sus avances en prácticas restaurativas, requiere un mayor compromiso con la aplicación de la Política Nacional de Convivencia Escolar y debe incluir en su acompañamiento técnico a los establecimientos educativos, sensibilización y formación en temas de justicia restaurativa para lograr transformaciones en la convivencia; esta experiencia permitió evidenciar tal necesidad a la vez que las de favorecer los liderazgos, fortalecer la autoridad e incluir el manejo de las emociones. Así, queda claro para la institucionalidad educativa, que la justicia restaurativa se convierte en reto y oportunidad para maestros y directivos, de entender que existen otras maneras de resolver las situaciones de violencias que, paulatinamente, irían desnaturalizando el castigo.

Asimismo, puede evidenciarse que, en Colombia, la política pública de convivencia escolar contenida en la ley 1620, en general, no se aplica en los establecimientos educativos en lo que a la justicia restaurativa se refiere y el INEM no la incluyó en el ajuste que realizó a su manual de convivencia con fecha posterior a la experiencia de los círculos restaurativos. Así, a pesar del respaldo normativo que existe en el país, para instalar esta

praxis y del que habla Nussbaum (2012), como necesario para el despliegue de las capacidades humanas, se encuentra que las regulaciones jurídicas como herramientas para mejorar la convivencia escolar son necesarias, pero no suficientes, porque se requiere de su apropiación como valiosa, es decir de su *legitimación* para lograr un despliegue que responda a la intención con al cual se creó, en este caso, la construcción de ciudadanía activa, que implica un cambio cultural en el ámbito escolar.

2.3 Con relación a la dignidad humana

La propuesta de desarrollo humano de Martha Nussbaum (2012) es de carácter realista, busca que la creación de capacidades pueda traducirse en normas jurídicas de rango constitucional bajo la forma de derechos fundamentales, y lograr realizaciones efectivas que permitan a los seres humanos alcanzar el bienestar y la buena vida; según la concepción que cada uno tenga de la misma, pues todas las personas, por su carácter de humanos, tienen derecho a acceder a ciertos bienes centrales y políticamente el objetivo es que todos superen un cierto umbral de capacidades, que les permiten gozar de una vida verdaderamente humana.

En este sentido, la Corte Constitucional Colombiana ha construido una concepción de dignidad humana no esencialista, sino funcionalista, normativa, coincidente con el enfoque de Nussbaum (2012): sus contenidos se orientan hacia *vivir bien, vivir en libertad y vivir sin humillaciones* y se traducen en *derechos fundamentales*, inalienables e innegociables, consagrados en la normativa de rango constitucional, regulados en los artículos 11 al 41, y que, para los Niños, niñas y adolescentes, además de ser fundamentales, cuentan con el carácter de *prevalentes*. Para el caso en estudio, al momento de la ocurrencia de los hechos y cuando se tramitó el proceso penal, la dignidad humana se vio lesionada porque estuvieron en riesgo derechos como la vida, la integridad personal, las libertades (de expresión, de movilización), el debido proceso; se truncó el bienestar de las víctimas y también el de las ofensoras y se les sometió a la humillación y al escarnio público; sin embargo, con los círculos se produjo el restablecimiento de sus derechos y se logró el bienestar de los involucrados.

2.4 Referidas a las prácticas restaurativas (círculos restaurativos o de paz)

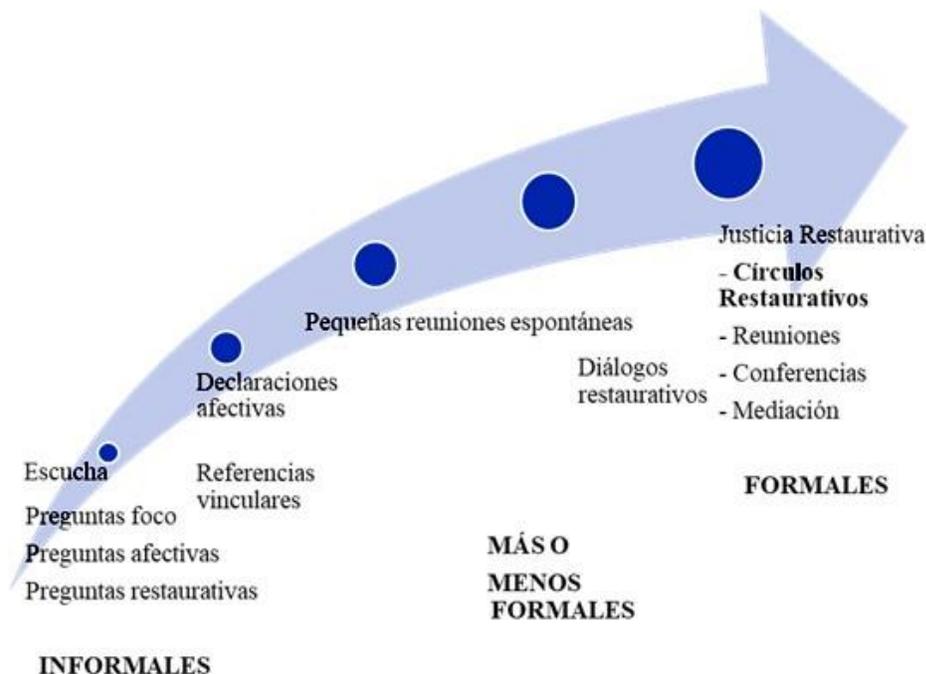
Mostrar el potencial de los espacios restaurativos ha sido posible, hasta ahora, solo de forma tangencial en la escuela colombiana. La figura No. 1: Espectro o repertorio de PR, identifica las tipologías de PR, casi todas con aplicación en los Establecimientos educativos (EE en adelante) en los componentes de prevención, promoción y atención de la ley 1620, pero las que mejores resultados pueden producir en ese ámbito son: las conferencias familiares, la mediación y los círculos restaurativos, considerados éstos últimos, los más versátiles e integrales.

Sin embargo, aunque la justicia restaurativa entra en auge en LA en la década de los setenta, en nuestro país sigue siendo una novedosa e inexplorada fórmula de justicia en la escuela. Esta investigación constituye un paso adelante pues, este estudio de caso —el del INEM José Félix de Restrepo Medellín, 2018— develó las transformaciones producidas en los sujetos con su asistencia y participación a los círculos restaurativos; transformaciones que se relacionan directamente con una toma de consciencia a partir de las narrativas que se comparten, de la escucha que se afina, del respeto que se restablece, del reconocimiento que cobra sentido, todo alrededor de la pregunta que no juzga, sino que amplía la comprensión y promueve el acuerdo.

Figura n°1.

Espectro o repertorio de PR ¹

¹ Fuente: elaboración propia con fundamento en Ser Restaurativo (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2018)



Asimismo, en el trabajo de campo realizado, se logra advertir que el poder transformador de los círculos restaurativos está dado por la concurrencia de elementos complejos: el rito, el símbolo, las narrativas, la voluntariedad de las partes, la pregunta que hace consciencia, la igualdad de los sujetos, la confianza, la intimidad, el reconocimiento, el respeto, la desvictimización de los actores, la participación, la responsabilización, los compromisos, el diálogo, la escucha (a la que se le da un especial énfasis en los encuentros restaurativos). En palabras de Byung (2019) “la escucha tiene una dimensión política. Es una acción, una participación activa en la existencia de otros, y también en sus sufrimientos. Es lo único que enlaza e intermedia entre hombres para que ellos configuren una comunidad” (pág. 120).

Esta consideración, resulta relevante cuando en una de las entrevistas se menciona que, luego del ejercicio del círculo restaurativo,

ya ese día todo fue muy tranquilo [el del encuentro restaurativo], nos dimos la palabra todos, tuvimos la oportunidad de hablar, de decir las cosas, de salir de dudas, como dije ahora; para mí eso fue algo muy... era algo que yo quería, y que yo desde hace mucho pedía y que en ese momento tuviera la oportunidad, a mí me gustó mucho...E11IEXH08102020.

Los círculos restaurativos aparecen en escena como una respuesta de la escuela ante las afectaciones a la convivencia producidas por las violencias y cobra sentido relacionarlos con el enfoque de capacidades, porque es sin duda lo humano, lo que se pone en evidencia en los encuentros restaurativos, pues allí emerge, en su plenitud, la condición humana su imperfección, incompletitud, fragilidad, vulnerabilidad y sufrimiento. Al círculo se llevan situaciones dolorosas que, tramitadas de forma adecuada, brindan la sabiduría que da la experiencia, traducida en flexibilidad mental y en apertura hacia el otro, cuando deban asumirse nuevos eventos adversos.

Este mismo sentido es el que plantea Nussbaum (2012) en su enfoque, puesto que propugna por la creación de capacidades para el florecimiento y el logro de una vida buena, busca que las personas puedan ampliar su capacidad real, expandirla, concretar las condiciones de dignidad, agenciar su propia vida y hacer posible que vivan en consonancia con la vida que valoran como buena, afrontando las circunstancias internas y externas, físicas y sociales (2012, págs. 38-39). Aquí aparece un relato que muestra que “...los círculos son una contribución a esta aspiración, [pues] aunque inicialmente una de ellas no quería seguir estudiando... ahora con el proceso de Justicia restaurativa quería ser patinadora, ser modelo, a ella le encanta modelar...todas querían continuar sus estudios y tener una un proyecto de vida fuerte ...todas manifestaron su deseo de resolver los conflictos de una manera distinta, no de forma impulsiva ni violenta, [decían] que había sido un aprendizaje muy doloroso, pero que habían llegado a ese aprendizaje”.

E1MJCL09082020.

A pesar de haber pasado por esta experiencia dolorosa, las directamente involucradas en este caso, tuvieron oportunidad de revertir el estado de cosas y por iniciativa del juez, acudieron a otra opción de justicia con respaldo legal —los círculos restaurativos—, que crearon consciencia del daño causado, las responsabilizaron de sus actos, movieron a la reparación, restauraron las relaciones e hicieron posible su reintegración a la comunidad educativa. Dentro de esta justicia, son cuatro **R** que buscan cambiar el castigo, la sanción, la estigmatización, la exclusión, por la **Restauración**, la **Responsabilización**, la **Reparación** y la **Reintegración**, imperativos éticos en la escuela y la sociedad, respuestas que implican contribuciones a la erradicación de las violencias,

transformaciones positivas en las relaciones y los sujetos y el logro de aprendizajes para la vida.

En concordancia, fue posible identificar algunas de las capacidades que se potenciaron en el caso del INEM, tales como la *integridad física*: las niñas (ofensoras y ofendidas) y sus familias recuperaron su capacidad de desplazarse de forma libre y la seguridad de que no estarían nuevamente expuestas a ataques violentos; las *emociones*: Siguiendo a Nussbaum (2012), quien señala que las emociones advierten sobre la *vulnerabilidad*, el sufrimiento y el menoscabo de la dignidad humana y en este caso se hicieron presentes desde el momento mismo en que se produjo el acontecimiento, durante su desarrollo y luego de la realización de los círculos, pero fueron variando de forma dramática y sustancial: hubo inicialmente miedo, ansiedad, vergüenza, humillación, odio, deseo de venganza, sin importar desde cuál orilla se mirara, tanto víctimas como ofensoras, sus familias y amigos, las experimentaron. Así podemos decir que “los malos recuerdos de una experiencia de sufrimiento son capaces de amargar la vida y encienden los ánimos de venganza. El espíritu de venganza que anima a los seres sufrientes nos hace buscar al autor de nuestros padecimientos para descargar sobre él lo vivido (Suárez, 2014, pág. 153).

Tal tránsito, puede observarse cuando una de las entrevistadas afirma que ...en un principio fue de miedo, eso fue lo principal que sentí, luego sentí mucho resentimiento, mucha rabia, la verdad yo en el principio si quería una venganza, yo quería que la ley se les fuera con toda, a ellas; ...ya después fue como, ¡hay yo no quiero lidiar más con esto! entonces fue como pasar de la rabia a la tristeza, porque yo veía que la justicia por la corte [se refiere al proceso penal], no actuaba de la manera que yo quería, entonces ya ahí fue como una tristeza, como: ¿por qué me pasan cosas malas a mí?, ¿por qué a mí me puede dar tan duro y a ellas, por qué no? ¿sabiendo que yo no hice mal, yo no hice algo malo y ellas sí? ... E3IEMPAS11092020.

Sin embargo, el círculo restaurativo permitió que posteriormente tales sentimientos se transformaran en empatía, respeto, interés por el otro, consciencia del daño y movilización hacia el perdón y compasión, tal y como lo afirmó una de las víctimas cuando dijo que:

... mira cuando escuchas a la otra persona y no solamente estás cerrado en el pensamiento de uno, en que esto me pasó a mí, yo lo veo así, así y ya, cuando escuchas también la parte

de la otra persona y habla y conoces, a uno de verdad le entran las ganas de perdonar y uno entiende por qué se dio esto, por qué pasó esto, que de pronto no tenía la culpa, entonces, la verdad yo estoy muy de acuerdo con eso [implementar las prácticas restaurativa en la escuela], además siento que las cosas se solucionan es hablando. E3IEMPAS11092020.

Las anteriores reflexiones por parte de una de las víctimas, permiten reconocer que, como lo afirma Charles (2018),

La compasión es un elemento indispensable en la vida sufriente del ser humano; no le impide al hombre sufrir, pero le ayuda a vivir mejor su situación, a encontrar una luz que evite la desesperación que conlleva una sin salida. Pese a todo sufrimiento, cuando sentimos compasión por el otro también experimentamos lo bueno que eso trae consigo. El papel de la compasión es una prueba de solidaridad y amor por el otro que nos permite entender que frente al otro somos responsables. (pág. 148)

La experiencia de los círculos da cuenta también de que la *razón práctica* tuvo su lugar también y la ejemplificamos en las respuestas de las niñas a las preguntas de las entrevistas, una de ellas (ofensora) habló de la forma en que se fortaleció su autonomía; en cómo había podido encontrar la diferencia entre el bien y el mal y todas ellas pudieron, luego de los círculos, producir una reflexión crítica que les permitió asumir responsabilidades. Comenzaron nuevamente a retomar sus proyectos de vida, así lo expresaron. En la actualidad, se encuentran estudiando, algunas en la Universidad, y la experiencia produjo en ellas el deseo de dedicarse a profesiones que tuvieran que ver con el apoyo a la infancia o con la atención de situaciones problemáticas para personas que eventualmente se ubiquen en condiciones similares a las propias.

El siguiente testimonio narra de forma hermosa la transformación que se hizo visible en las niñas víctimas y ofensoras en los encuentros restaurativos y referido a cómo pudo potenciarse la capacidad de razón práctica:

Vi dos años después, a unas jóvenes... tomando decisiones, amparadas en ese concepto de la tragedia, es decir, esto me sucedió, y de aquí salgo mucho mejor, soy el guerrero, soy Ulises, salgo de aquí, de esta situación tan lamentable; entonces creo que los aportes para la convivencia, sí, uno se hace un humano mejor, pues hay una convivencia mejor, un humano que está entendiendo mejor al otro, está poniéndose en condición del otro, en situación del otro, ya lo ve; lo que sucedió fue porque no veía al otro; nunca se vieron antes de la situación y justamente porque no se vieron, sucedió lo que sucedió; pero después, a partir de los círculos, ellas se conocen, los sujetos de esta situación se conocen, se profundizan, se allanan humanamente, y descubren que son iguales, pero diferentes y esto para la convivencia es fundamental; iguales en la condición humana, sienten, aman, proyectan, viven; pero cada una tiene su lenguaje, su estilo, su espacio, su lugar y eso para mí, es la matriz de la convivencia. E6SEJR23092020.

La *afiliación* se manifestó en que las niñas fueron capaces de escuchar, de poner en palabras su angustia, de reconocer que al otro lado de la situación también hubo dolor y llanto y avanzaron hacia el perdón. Fue muy evidente porque las ofendidas empezaron, durante los círculos, a mostrar interés por las ofensoras, a sentir que habían sido maltratadas y que el sufrimiento las había tocado también a ellas de manera injusta, las acogieron, las asumieron como iguales, no hubo discriminación, humillación ni exclusión, predominaron la escucha, el reconocimiento y el respeto la solidaridad y la compasión. En sus relatos, este panorama contrastó permanentemente con lo que fue el proceso penal y lo que significó para ellas y sus familias: la privación de la libertad tocó su dignidad mientras que la posibilidad de ser escuchadas las visibilizó y empoderó. Cambios que se expresan cuando en las entrevistas surgen afirmaciones como:

... crecí mucho personalmente, fortalecí mucho la autonomía, [aprendí] a saber tomar mis propias decisiones, aprender a diferenciar qué es lo bueno y qué es lo malo [...] aprendí mucho, lo que más trabajé fue el control de impulsos, podía tomar yo mis propias decisiones, sí, lo que yo más aprendí era sobre eso y sobre la autonomía, obviamente el autocuidado, ¿no? todo eso. E12IEMAD09102020.

Un representante de la Secretaría de Educación de Medellín, estaba verdaderamente tocado en su sensibilidad con lo que presencié en el círculo, referido a la capacidad a la que estamos aludiendo:

En términos de la formación oír lo que yo oí, en uno de esos círculos, me permitió ver, ya no, una categoría social, estimada como víctima o victimario, sino un ser humano que tenía voz propia, asunto que es muy difícil en toda la situación, en la caracterización penal, aquí ver a un ser humano en sus limitaciones, pero en especial de lo que más me emocioné, ver a un ser humano en sus proyectos, en sus visiones...[es] verlo como el ave fénix, verlo resurgir, verlo reinventarse, a pesar de lo que sucedió; verlo hacer un inventario, no de los hechos, sino de las posibilidades, de un humano que viene de abajo, de los aconteceres que cualquiera de nosotros podría vivir... eso fue lo que yo vi. E6SEJR23092020.

De otro lado, las evidencias logradas con las entrevistas y el rastreo documental, nos permiten decir que la teoría de las emociones que se aplica en la justicia restaurativa cuenta con un enfoque *biologicista*, pues se asumen como innatas al ser humano, provenientes del interior del sujeto y divididas en positivas, negativas o neutras, mientras que la propuesta de Martha Nussbaum (2012) les da un carácter cognitivo, considera que todas pasan por una evaluación previa del sujeto; señala que no son ni buenas ni malas en sí mismas y les atribuye un carácter político lo cual permite una lectura diferente, más amplia, más comprensiva, más acorde con las discusiones actuales sobre el tema que les dan un lugar preponderante en el actuar humano. Desde el punto de vista teórico se abren otros caminos para fortalecer este aspecto tal relevante para la justicia restaurativa y también para el desarrollo humano.

Lo político también queda en evidencia en los círculos, porque sus resultados muestran el empoderamiento de los actores, la participación en la toma de decisiones, su

capacidad de disentimiento, el poder expresar el propio criterio y reconocer el del otro, el respeto por la circulación de la palabra, la escucha y las posibilidades de acordar y hacer compromisos, que están “relacionados con que el ser humano florezca, con que pueda ampliar su capacidad real, expandirla, concretar las condiciones de dignidad, agenciar su propia vida, para contribuir a llenar las posibilidades de una vida buena” (Nussbaum, 2012, págs. 38-39).

En consecuencia, en la medida en que se implementan los círculos restaurativos se disminuyen las violencias porque se despliegan la escucha, el diálogo y el reconocimiento, lo que permite decir que, a mayor grado de aplicación de las PR, correspondería un menor grado de violencias. Fomentar las PR en los Establecimientos educativos conlleva la transformación de los conflictos en situaciones positivas que mejoran la convivencia y optimizan la riqueza de la diversidad, aprendizajes que se proyectan a la sociedad. Los intervinientes en la investigación coinciden en la importancia de que los círculos restaurativos se extiendan a las instituciones educativas y a otros ámbitos, como el familiar.

Los círculos restaurativos promueven el desarrollo humano porque generan escenarios en donde al narrar ante el ofensor el sufrimiento ocasionado por las violencias, en un espacio íntimo, brinda una oportunidad para la sanación a quien lo hace, y también a quien escucha; es posible que ese lugar quede libre de trauma y de odio porque se optó por desdeñar la venganza; el expresar emociones y sentimientos le permiten al ofensor entender la magnitud del daño que causó porque quedan en evidencia asuntos como la indignación, la vergüenza, el duelo, la angustia; el contar con el turno de la palabra hace que circule la voz, que la propia sea escuchada, reconocida y tenida en cuenta, que se pongan en juego diferentes perspectivas y visiones del mundo, que se sea capaz de meterse en la piel de la otra persona, de entender sus razones para que la compasión —entendida como la capacidad de conmoverse o afectarse con el dolor del otro—, se active y tome forma de solidaridad y reparación. Las capacidades de esos seres humanos se expanden y la experiencia dolorosa producirá aprendizajes traducidos en apertura y flexibilidad mental, de esa manera se va configurando el puente que se establece entre los círculos restaurativos y el desarrollo humano.

Por estas razones, es preciso advertir que la escuela colombiana, a más de cumplir con el mandato de instalar la justicia restaurativa, puede asumir todo el espectro de prácticas restaurativas en los distintos componentes de la denominada ruta de atención integral: las informales y las más o menos formales pueden ubicarse en los componentes de prevención y promoción para aportar a la disminución de las violencias y a la difusión, promoción y garantía de los derechos humanos y las prácticas restaurativas formales, que tienen lugar en la atención de las situaciones de violencia que se presentan, todo lo cual producirá efectos en el mediano plazo reflejados en formas de convivencia donde predomina el respeto por la dignidad humana desde sus contenidos de vivir bien, vivir en Libertad y vivir sin humillaciones

3. A manera de colofón

Para alcanzar una vida buena, Nussbaum (2012) da un lugar privilegiado a la educación, pero a una educación que se adecue a la aspiración de la creación de capacidades en los seres humanos, lograr que ésta se traduzca en libertades y cuente con un marco regulador de rango constitucional, traducido en derechos y convertidos en límites al poder político; como características de esta educación menciona su carácter *eudeimonista* o dicho de otra manera, *empático* frente al sufrimiento del otro, *sentimental* para dar lugar a la perspectiva del otro, *vivenciar emociones adecuadas* como el amor y la compasión y evitar otras como la envidia y la repugnancia y de *orientación socrática*, donde la pregunta que genera reflexión guíe la interacción.

Como estrategias para avanzar en esta clase de educación sugiere la *literatura y la música*; da un lugar especial a *la tragedia* como manera particular de generar compasión, tener en cuenta lo que sucede a lado y lado de la situación, ubicarse en los puntos de vista incompatibles para ampliar la comprensión, sensibilizarse ante situaciones complejas desde el punto de vista moral y mostrar todos los lados del conflicto; la tragedia permite comprender que no siempre se tiene el control total sobre las situaciones y que esto obliga a tomar decisiones desafortunadas. También da un lugar a *la comedia*, que facilita dejar en evidencia la animalidad, exponer y reformular emociones como el miedo y la repugnancia que etiquetan y discriminan y van de la mano del mal radical y contribuir a su

transformación en la emoción del amor, aprovechando la risa como catarsis que libera de emociones problemáticas, como bien lo interpreta Lariguet (2015).

En este sentido, Nussbaum (2012) establece como premisas de esta clase de educación su contribución al pensamiento crítico, reflexivo y original, la empatía, la compasión y la solidaridad hacia los otros, el pluralismo, la tolerancia y la formación en una ciudadanía múltiple o compleja; todo para dar cumplimiento a la aspiración de lograr la «sociedad justa» a la que alude la filósofa. Ligada al enfoque de capacidades, esta educación adhiere a una determinada pedagogía, conocida como socrática, centrada en la reflexión personal, el examen de uno mismo y el lugar privilegiado del diálogo. Busca inculcar unos valores básicos y el respeto a diversos estilos de vida, afrontar los problemas internacionales como ciudadanos del mundo, con lealtad a nuestra común humanidad; la empatía, la tolerancia, la criticidad, la imaginación narrativa o ser capaces de estar en el lugar del otro, de leer su historia, de comprender sus emociones, anhelos y deseos y el entendimiento de las historias y las contribuciones de los grupos con los que se interactúa. Una forma resumida de nombrar las que expresa como metas de esta educación liberal serían el autoexamen crítico, el avance hacia el ideal de convertirse en ciudadanos del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa. En últimas, y en palabras de Reina (2015), esta propuesta educativa busca reivindicar una democracia que garantice unas capacidades para todos, que permitan transitar hacia la libertad, el bienestar y dar un lugar protagónico al diálogo, potenciarlo y enseñarlo para construir cultura de paz.

Se pretende dejar a consideración del lector este colofón para que pueda examinarlo a la luz de las conclusiones del presente trabajo y pueda decir de su acercamiento a la aspiración de una educación socrática, en la medida en que, en ambos casos, se está estratégicamente ubicado en el terreno de lo humano. Así, es posible atreverse a decir que la esperanza sigue intacta y que, si la escuela colombiana se acoge a la ley 1620, la apropia como valiosa y la implementa según su espíritu o intención, puede empezar a recorrer una nueva senda que contribuirá al logro de niños, niñas y adolescentes felices, ciudadanos activos y listos para responder a los desafíos de país, porque se han potenciado como seres

humanos, son capaces de agenciar su propia vida, de disfrutar de sus libertades y han creado capacidades para alcanzar estos propósitos.

4. Conclusiones:

A esta altura es posible advertir que no se hallaron registros de investigaciones anteriores que se hayan ocupado de las relaciones violencias de la escuela-círculos restaurativos-creación de capacidades, así que se está dejando en evidencia un círculo virtuoso que puede mostrar su potencial al momento en que se abran los espacios restaurativos en la escuela, luego de socializar los resultados y realizarse la transferencia del conocimiento. Es decir, la presente investigación podrá advertirse como un ejercicio exploratorio que requerirá otros casos y dinámicas que nutrirán la posibilidad de cuestionarse la incidencia que tienen los círculos restaurativos para ser la herramienta de intervención en contextos de violencias al interior de los colegios.

De igual manera, se logra advertir que existe normatividad en Colombia para respaldar transformaciones en la convivencia escolar que permitan disminuir las violencias, contribuir a la instalación de una cultura de paz, configurar paulatinamente una escuela democrática y establecer interrelaciones entre políticas públicas que busquen atender las problemáticas de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, incluso de aquellos que entran en conflicto con la ley penal, para evitar su estigmatización y exclusión, normativas que son necesarias, pero no suficientes para alcanzar estos fines.

Y no serán suficientes, en la medida en que existen otras variables a considerar, además de la voluntad política de las instituciones educativas para asumir decididamente una justicia restaurativa, la sociedad en general tendrá qué pensarse y replantear el castigo como el procedimiento per se para atender contextos de violencia en la escuela. En este sentido, y para el caso específico, los medios de comunicación tuvieron un lugar protagónico en esta situación y olvidaron, mayoritariamente, su responsabilidad pedagógica; ante los hechos violentos, orientaron la información hacia la necesidad de que se produjera un castigo ejemplarizante para las ofensoras, reforzando el sentido retributivo de la intervención institucional; dejaron expuesto inadecuadamente, el dolor y el

sufrimiento de las niñas ofensoras y ofendidas, las sometieron a riesgos como la humillación y las amenazas contra sus vidas, violando incluso derechos fundamentales como el de la intimidad. Esta sería una categoría emergente —los medios de comunicación y su rol ante las violencias de la escuela—, que puede considerarse para posteriores trabajos investigativos.

De igual manera, es posible advertir que en la escuela colombiana puede hablarse de la existencia de *justicias*, aunque a veces se crea que este es un tema exclusivo de abogados. Tales justicias tienen sus propios contenidos, pero las más recientes y novedosas en la normativa escolar, tienen que ver con propuestas negociales y aquellas que aluden a la posibilidad de reparar los daños y restaurar los lazos sociales causados por las violencias. Consideraciones que dan entrada a nuevas rutas como la mediación de conflictos y las prácticas restaurativas por medio de los círculos restaurativos y las otras metodologías que las configuran.

Destacamos la efectividad que se logra al hacer uso del mecanismo de los círculos restaurativos para atender las violencias en la escuela: resolver la situación mediante la relación dialógica que se entabla entre víctimas y ofensoras; robustecer el proceso formativo personal de las implicadas; brindar a la institución educativa mecanismos claros para la intervención en contextos de violencia alejados de la revictimización y el tratamiento retributivo; facilitar espacios para el perdón, la paz y la convivencia pacífica y fomentar las capacidades en la población afectada.

Sin embargo, es preciso advertir que conceptualmente, las PR se encuentran desactualizadas en diversas temáticas centrales de su propuesta; un ejemplo claro está en lo que tiene que ver con las emociones: acogen una teoría que les atribuye *carácter biológico*, las consideran *innatas* al ser humano, Postura muy alejada de las actuales discusiones sobre la materia que las asumen como construcciones culturales, relacionales de carácter cognitivo y por ende, se distancia de propuestas como las de Nussbaum (2012) y Ahmed (2015), desperdiciando su potencial político que tendría un impacto positivo en la formación de los estudiantes.

Finalmente, los estudios sobre la justicia restaurativa en las instituciones educativas ameritan la profundización en la reflexión sobre el *cuidado de sí y el cuidado del otro*. La aplicación de la estrategia metodológica permitió advertir que, a partir del estudio de caso, esta temática cumple un papel relevante esta discusión en la prevención y tratamiento de los contextos de violencias. Sin embargo, no se desarrolló porque sobrepasa el objetivo de esta investigación, pero puede tenerse en cuenta para posteriores ejercicios de esta índole.

5. Productos generados

Los resultados obtenidos a partir de esta investigación se sitúan en la apropiación social de un conocimiento específico: los círculos restaurativos aplicados con miras a la disminución de las violencias en la escuela, al fortalecimiento de la convivencia para caminar hacia una escuela democrática, que reviertan en el establecimiento de relaciones y fundamentos para la creación de capacidades del enfoque de Nussbaum (2012).

Mediante la implementación de la investigación *Relaciones entre las dinámicas de violencias y la creación de capacidades a partir de la realización de círculos restaurativos con estudiantes de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo. Estudio de caso, Medellín, 2018-2020*, se buscó conocer y comprender las dificultades de la convivencia, echando mano de un caso particular y de una estrategia particular de justicia, a fin de hacer visible su potencial para transformar las maneras habituales de atender las violencias en la escuela, que, hasta ahora, terminan casi siempre con la discriminación y exclusión de los implicados.

Uno de los propósitos de esta investigación fue visibilizar una estrategia pedagógica para el mejoramiento de los ambientes escolares, donde se resignificara el abordaje de las violencias mediante las PR, como contribución a la construcción de sujetos con valores éticos, sociales y políticos y poder hacerla extensiva a otras instituciones educativas de la ciudad y el país, de tal manera que la convivencia escolar se pudiera enfocar hacia la democracia y el respeto de la dignidad humana. (Ver anexo No. 11: *Apropiación social del conocimiento*)

Los impactos de esta investigación se prevén a mediano plazo, periodo suficiente para que la comunidad educativa

- Inicie un proceso de sensibilización de todos los actores escolares, difunda los contenidos de SNCE y los promocióne como valiosos.
- Conozca las maneras de atender las afectaciones a la convivencia escolar según la Ley 1620 (2013).
- Se apropie de las maneras de atender la convivencia escolar que se fundamentan en el diálogo, la negociación y la reparación, para el caso de las violencias de la escuela.
- Incluya modificaciones al PEI, al manual de convivencia y a la RAI, que suponen la regulación específica de las PR y, en concreto, de los círculos restaurativos.
- Haga seguimiento y evaluación por medio del CEC, a las situaciones de afectación a la convivencia atendidas por medio de PR a efectos de producir acciones mejoradoras.
- Tramite por medio de la escucha, el diálogo y el reconocimiento del otro, las afectaciones de la convivencia escolar.
- Rediseñe en el manual de convivencia dentro de la RAI, los protocolos que incluyan siempre opción de escuchar a las partes en conflicto, sea cual sea la estrategia que vaya a implementarse.
- Promocióne metodologías de enseñanza activas, que se abran a los saberes de los estudiantes, tomen en cuenta su motivación y el maestro apoye el proceso como acompañante.
- Instale el trabajo colaborativo como una metodología que facilite la participación desde el potencial de los estudiantes.

6. Referentes Bibliográficos

- Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones. . México: : PUEG-UNAM.
- Alberti, M., & Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Revista d'Intervención Socioeducativa*, 67, 47-72. Obtenido de file:///C:/Users/sistemas/Downloads/328397-Text%20de%20l'article-481522-1-10-20180228.pdf
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*. London: Cambridge, Univ. Press.
- Builes, L. F. (2017). *Justicia Restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia - Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
- Byung, C. H. (2019). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder. Obtenido de <https://www.amazon.es/expulsi%C3%B3n-distinto-Pensamiento-Herder-ebook/dp/B06XBZG7WJ>
- Calle Álvarez, G., Ocampo Zapata, D., Franco Coterio, E., & Rivera Gil, L. (2016). Manifestaciones de la violencia escolar en la escuela en perspectiva de los derechos humanos. Un estudio de caso. (Colombia), 12. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12, 13-34.
- Carrillo, M. D. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(4), 493-509.
- Cedeño Sandoya, W. A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 470-478.
- Charles, S. (2014). *El sufrimiento un verdadero maestro*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de https://issuu.com/mercadeoepuj/docs/filosof_a_y_dolor_-_sampler
- Charles, S. (2018). *El sufrimiento un verdadero maestro*. En L. F. Suárez, *Filosofía y dolor. Hacia la auto comprensión de lo humano* (pág. 148). Bogotá D.C.: Pontificia universidad Javeriana.
- Chávez González, M. L. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano mexicano. . *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 813-835.
- Christie, N. (1984). *Los límites del dolor*. Ciudad de México : Fondo de Cultura Económica.
- Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-881/02 (Tribunal Superior de Distrito Judicial de Cartagena diecisiete (17) de octubre de 2002). Obtenido de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/T-881-02.htm>

- Costello, B. W. (2019). *The restorative practices handbook: For teachers, disciplinarians and administrators*. . International Institute for Restorative Practices.
- Domingo, V. (2011). Contexto teórico-práctico de la justicia restaurativa en Europa con especial a España, : . Ponencia impartida en el Congreso Internacional Ciencia Penal y Justicia Penal Restaurativa, Una mirada hacia la Justicia Restaurativa: Recuperando el derecho perdido, Criminología y justicia. Guayaquil, Ecuador.
- Gadamer, H. G. (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- García, M. V. (2009). *Normas de Papel. La cultura del incumplimiento de las normas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Obtenido de <https://www.amazon.es/Normas-papel-cultura-incumplimiento-reglas/dp/9586651282>
- L.A.C.E., G. (1999). *Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo*. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa . Obtenido de http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/index/assoc/miso1098/9_016.dir/miso10989_016.pdf
- Lariguet, G. (2015). Un estudio crítico de *Political Emotions* de Martha Nussbaum. *Scielo*, 47(141), 95-118. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-15032015000300095&lng=es&tlng=es.
- Larrauri, E. (2004). Tendencias actuales de la justicia restauradora. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, 51, 67-104.
- Ley 1620. (2013, 07 de octubre). Decreto 1965. Bogotá: Constitución Política de Colombia (Const). Obtenido de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136>
- López Rico, C. (2018). El papel de la justicia restaurativa en el SRPA . Programa Justicia Juvenil Restaurativa.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. *Análisis político*(21)), 37-48.
- Morales, J. (2011). *La Diabla y otras historias escolares. Los conflictos en la institución educativa a la luz de la Justicia Restaurativa*. Cali: Poemía.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades Propuesta para el desarrollo humano*. España: Artes gráficas Huertas.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121.
- Piñeres Botero, C. G. (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. *Hallazgos*, 8(16), 183-201.

- REINA, V. G. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Revista Interuniversitaria*. doi:10.14201/teoredu20152724570
- Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo*. Guía de formación.
- Suárez, L. F. (2014). *Filosofía y dolor hacia la auto comprensión de lo humano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=bwHjBwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Trucco, D. &. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*.
- Urbina-Cárdenas, J. E.-C. (2020). La violencia escolar desde las representaciones sociales de estudiantes de la Institución Educativa Colegio Nuestra Señora de Belén. *Revista eleuthera*, 22(1), 47-66.
- Wachtel, T. (2013). *Defining restorative*. International Institute for Restorative Practices, 1-12.
- Zehr, H. (2006). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Pensilvania: Good Books. Obtenido de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_la_justicia_restaurativa.pdf

7. Anexos

7.1 Lista de Anexos.

Anexo No. 1

Directorio para la búsqueda de personas a entrevistar

Bloque #1 grupo de la cruz roja	Bloque #6 grupo del personal administrativo del INEM
José Atxzi Estazyo Teléfono: 3003938499 Correo: jatxa@crantioquia.org.co	Margarita M Patiño Cargo: Teléfono: 3013556635
Daniela Bustamante Gallego Cargo: Analista PACO Teléfono: 3137086913 Correo: dbustamante@crantioquia.org.co	Ximena Hernández Cargo: Teléfono: 4138681253
Diana María Arango Restrepo Cargo: Analista Form Teléfono: Correo: darango@crantioquia.org.co	René Londoño Cargo: Rector Teléfono: 2663443
Bloque #2 grupo del ICBF	Lucia Gómez Cargo: Docente Correo:luciagomoez273@gmail.com
Claudia Arboleda	Sergio Garcés

<p>Cargo: Profesional Especial</p> <p>Teléfono: 3113015220</p> <p>Correo: Claudia.arboleda@icbf.gov.co</p>	<p>Cargo: coordinador</p> <p>Teléfono:3108931650</p>
<p>Claudia L Ríos</p> <p>Cargo: Profesional Universitaria</p> <p>Teléfono: 3123822500</p> <p>Correo: Claudia.rios@icbf.gov.co</p>	<p>Ramiro Ortiz</p> <p>Cargo: Docente</p> <p>Teléfono: 3004189737</p>
<p>Santiago Caro Cuartas</p> <p>Cargo: Defensor de Familia</p> <p>Teléfono: 3148075081</p> <p>Correo: santiago.caro@icbf.gov.co</p>	<p>Gustavo</p> <p>Cargo: vicerrector</p> <p>Teléfono: 3108424233</p>
<p>Bloque #3 grupo de la Escuela de trabajo San José</p>	<p>Henry Gutiérrez</p> <p>Cargo: Coordinador</p> <p>Teléfono: 3008246608</p>
<p>Fernando Siuta</p> <p>Cargo: Pedagogo</p> <p>Teléfono: 3157280615</p> <p>Correo: fersiuta@hotmail.com</p>	<p>Irene Madrigal</p> <p>Cargo: Coordinadora</p> <p>Teléfono: 3506545845</p>
<p>Walter León</p> <p>Cargo: Psicólogo</p> <p>Teléfono: 3014239232</p>	<p>Bloque #7 Secretaría de educación de Medellín</p>

Correo: leonduran@gmail.com	
Jhonatan Teléfono 3013631216	Jorge Ríos Teléfono: 3108305106
Bloque #4 Ministerio de justicia	Rafael Vásquez Teléfono: 3008791669 Correo: Rafael.vasquez@medellin.gov.co
Johana Badillo Teléfono: 3105614671 Correo: Johana.badillo@minjusticia.com	Alejandra Arroyave Cargo: Coordinadora escuela entorno protector Teléfono: 3167883017 Correo: arroyavealejandra@hotmail.com
Bloque #5 Fiscalía URPA	
Luisa Ochoa Teléfono: 4152000 ext. 7216 Correo: luisa.ochoa@ficalia.gov.co	

Fuente elaboración propia. Información suministrada por la Doctora Catalina López, portera de la Institución.

Anexo No. 2

Identificación de antecedentes del caso penal

Documentos oficiales - copia		
Ministerio de Justicia y del Derecho-OIM		
Programa Justicia Juvenil Restaurativa		
Medellín		
Identificación de antecedentes del caso		
Presentación del programa de Justicia Juvenil restaurativa Proceso de acompañamiento a víctimas	Sesión N°1	Fecha: 08.11.2018
Entrevista inicial individual	Información del participante	
Identificación de necesidades de reparación Encuadre y propuesta para el acuerdo	Sesión N°2	Fecha: 15.11.2018
Identificación de redes familiares y vinculares	Diagrama Ecomapa y Mapeo conflicto	
Preparación de la práctica restaurativa	Sesión N° 3/4	Fecha: 22.11.2018
Encuadre		
Practica restaurativa seleccionada: Círculos de paz		
Compromiso de su red familiar con ofensor	Se realiza movilización de conciencia a la red de apoyo.	
Disposiciones de red familiar con víctima		

Concepto del profesional	Psicóloga, Trabajadora Social, Abogada	
Acuerdo restaurativo- Unidad de Fiscalía o Juzgado Segundo Penal de Conocimiento del SRPA: Información del Despacho Judicial	Sesión N°5	Fecha: 30.11.2018
Delito:	Lesiones penales agravadas	
Información de participantes	Victima	Estudiante
Datos del representante legal de la victima	Nombres: madre, padre	
Información de participantes	Victima 2	Estudiante
Datos del representante legal de la victima	Nombres: madre, padre	
Información del ofensor 1	Ofensor 1	Estudiante
Datos del representante del ofensor	Nombres: madre, padre	
Información del ofensor 2	Ofensor 2	Estudiante
Datos del representante del ofensor 2	Nombres: madre, padre	
Descripción de los hechos		
Desarrollo de la Practica Restaurativa		
Forma y tiempos de reparación económica		
Forma y tiempos de reparación simbólica		
Otros compromisos del adolescente Ofensor		

Declaración adicional de la víctima		
Firma (todos los asistentes)		

Fuente: Elaboración propia del equipo de trabajo con fundamento en López Rico (2018).

<p>Documentos Oficiales - copia</p> <p>Ministerio de Justicia y del Derecho-OIM</p> <p>Programa Justicia Juvenil Restaurativa</p> <p>Medellín</p> <p>Actas, Formatos, Informes, entrevistas, Informes de despacho judicial, informe de seguimiento, fotografías, Informe ejecutivo de cierre</p>		
**Formato que aplica exclusivamente para los casos remitidos por la Fiscalía en el marco del principio de Oportunidad	**Presentación del programa de Justicia Juvenil restaurativa y entrevista inicial individual	Escuela de trabajo San José
Formato de invitación a la práctica restaurativa		
Acta de análisis de caso	Proceso de acompañamiento	Contiene información general, tanto del ofensor, como información de la víctima.
Informe de atención de casos	Ministerio de justicia y del Derecho	Documento que describe el caso remitido por el Juzgado 2 de Conocimiento del SRPA el 15 de junio. Con acuerdo. En un cuadro se describe brevemente el proceso adelantado iniciando la FASE I el

		1° de octubre, La FASE II el 3 de octubre y el 1° de noviembre desarrollo de la FASE III (2018). Modalidad Círculos de paz.	
Proceso de acompañamiento	Preparación para la práctica restaurativa	Ofensora Victima	Grupo familiar Grupo familiar
Entrevistas individuales	Ofensores Víctimas		
Información del Despacho Judicial	Formato exclusivo para la Fiscalía: “Acuerdo Restaurativo” (30.11.2018)		
Informe de seguimiento de casos tipo III	Autoridades: -Fiscalía 127 -Equipo psicosocial de la Secretaría de educación de Medellín -Comité de Convivencia Escolar (INEM)	Informe que hace referencia a las acciones realizadas el mes de agosto de 2019, para darle continuidad a las actividades de seguimiento a dichos casos ordenados por las autoridades. En un cuadro se presenta la descripción del proceso adelantado.	
Fotografías	(evidencia visual)	11 unidades	
Informe Ejecutivo de Cierre de caso por persona (caso N° 1)	N° de Expediente programas: lesiones personales - Fiscalía	Los días 7, 14, 17, 22 de mayo de 2019, se convoca a las instituciones del Estado que tuvieron participación directa: Secretaria de Educación	

		Comité de Convivencia Escolar – INEM Fiscalía I.C.B.F Cruz Roja MDJ-OIM del nivel nacional y regional.
--	--	---

Fuente: Elaboración propia del equipo de trabajo con fundamento en López Rico (2018)

Documentos Oficiales - copia Ministerio de Justicia y del Derecho-OIM Programa Justicia Juvenil Restaurativa Medellín INFORME EJECUTIVO DE CIERRE (30.11.2018) Descripción de acompañamiento brindado por otras instituciones INEM José Félix de Restrepo			
Juez del Juzgado Segundo Penal de conocimiento para adolescentes			
Operadores del Centro Carlos Lleras Restrepo	Modalidad privativa de la libertad	Acompañamiento por espacio de cuatro meses	
Operadores de Institución Educativa de Trabajo San José	Modalidad sanción en medio semicerrado	Acompañamiento en prácticas restaurativas y	

		movilización de conciencia	
Cruz Roja Programa PACO (Paz, Acción y Convivencia)	Acompañamiento		
Equipo psicosocial de la Institución Educativa de la Escuela de trabajo San José	Tuvo conocimiento del proceso y fue capacitado para futuros procesos en el programa de J J R en modalidad de sanción.		

Fuente: Elaboración propia del equipo de trabajo con fundamento en López Rico (2018)

Anexo No. 3

Guías de entrevista semiestructurada

Guía de entrevista semiestructurada

Fecha:

Hora:

Lugar:

Asistentes:

Agradezco su presencia en este espacio y el que hayan aceptado la invitación a esta entrevista para compartir lo que significó la vivencia y la experiencia de los acontecimientos sucedidos en el INEM José Félix de Restrepo Medellín en el año 2018. Pretendemos un diálogo con usted que pueda servirnos de apoyo para la investigación de la referencia, que venimos realizando Isabel Puerta, Sonia Restrepo, Esneddy Ocampo y Patricia Guizao, estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE, Cohorte UMZ31. Una vez finalizada la investigación le haremos devolución de los resultados, pero previamente le enviaremos la información digitalizada de la entrevista para su validación. Lo dicho en este

espacio es confidencial y guardaremos el anonimato de los participantes, atribuyendo códigos a cada una de las entrevistas y organizándolas por fechas, sin mencionar sus nombres.

El ejercicio consiste en conversar sobre algunos de los temas que aparecen como objetivos en la investigación y recoger su punto de vista, percepciones e información sobre lo sucedido. Además de una de las investigadoras, si usted lo permite, contaremos con una persona que hará relatoría y a partir de lo que suceda en este espacio, analizará los resultados de la entrevista para luego compartirlos con el investigador que la orienta.

Preguntas para los adultos que participaron de los círculos o del proceso restaurativo

1. ¿Desde su punto de vista cómo era la convivencia en la institución educativa José Félix de Restrepo antes de la ocurrencia de los hechos?
2. ¿Qué clases de violencias identificaba como más frecuentes en la institución educativa antes de que ocurrieran los hechos?
3. ¿Cómo atendió la institución educativa este caso?
4. ¿Qué son para usted los círculos restaurativos?
5. ¿Desde su punto de vista qué se logró con la realización de los dos círculos restaurativos?
6. ¿Desde el punto de vista de lo humano, qué podría decir acerca de lo que sucede en el escenario de círculo restaurativo?
7. ¿Qué aprendió de esta experiencia?
8. ¿Qué opina de la forma de atender las violencias en la escuela mediante los círculos restaurativos?
9. ¿Qué significó para usted el que una de las niñas hubiera resultado lesionada?
10. ¿Cuál fue el impacto que se produjo en usted por el amplio despliegue de los medios de comunicación masiva y redes sociales?
13. ¿Qué cambios se produjeron en las niñas durante este proceso?
14. ¿Qué cambios se produjeron en las niñas después de este proceso?

Relaciones entre las dinámicas de violencias y la creación de capacidades a partir de la realización de círculos restaurativos con estudiantes de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo. Estudio de caso, Medellín, 2018-2020

2. Guía de entrevista semiestructurada para las niñas directamente involucradas

Fecha:

Hora:

Lugar:

Asistentes:

Agradezco su presencia en este espacio y el que hayan aceptado la invitación a esta entrevista para compartir lo que significó la vivencia y la experiencia de los acontecimientos sucedidos en el INEM José Félix de Restrepo Medellín en el año 2018. Pretendemos un diálogo con usted que pueda servirnos de apoyo para la investigación de la referencia, que venimos realizando Isabel Puerta, Sonia Restrepo, Esneddy Ocampo y Patricia Guizao, estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE, Cohorte UMZ31. Una vez finalizada la investigación le haremos devolución de los resultados, pero previamente le enviaremos la información digitalizada de la entrevista para su validación. Lo dicho en este espacio es confidencial y guardaremos el anonimato de los participantes, atribuyendo códigos a cada una de las entrevistas y organizándolas por fechas, sin mencionar sus nombres.

El ejercicio consiste en conversar sobre algunos de los temas que aparecen como objetivos en la investigación y recoger su punto de vista, percepciones e información sobre lo sucedido. Además de una de las investigadoras, si usted lo permite, contaremos con una persona que hará relatoría y a partir de lo que suceda en este espacio, analizará los resultados de la entrevista para luego compartirlos con el investigador que la orienta.

1. Preguntas para las niñas directamente involucradas en los hechos

1. ¿Desde su punto de vista cómo era la convivencia en la institución educativa José Félix de Restrepo antes de la ocurrencia de los hechos?

2. ¿Qué clases de violencias identificaba como más frecuentes en la institución educativa antes de que ocurrieran los hechos?
3. ¿Cómo atendió la institución educativa este caso?
4. ¿Desde su punto de vista qué se logró con la realización de los dos círculos restaurativos?
5. ¿Qué aprendió de esta experiencia?
6. ¿Qué opina de la forma de atender las violencias en la escuela mediante los círculos restaurativos?
7. ¿Cómo se sintió con la vivencia de esta experiencia de círculos restaurativos y cómo se siente ahora?
8. ¿Qué significó para usted el que una de las niñas hubiera resultado lesionada?
9. ¿Cuál fue el impacto que se produjo en usted por el amplio despliegue de los medios de comunicación masiva y redes sociales?

Anexo No. 4

Fases para la revisión documental

<i>Fases para la revisión documental</i>	
<i>Fase</i>	<i>Actividades</i>
Determinación de fuentes pertinentes	<p>Acopiamos las referencias, localizamos materiales en bibliotecas, filmotecas, hemerotecas; videos; algunas fuentes secundarias que utilizamos son documentos basados en Buscadores: Redalyc, yippy, Startpage, Google académico, Dialnet, Bing, Scielo</p> <p>Archivos educativos: manuales de convivencia institucional INEM José Félix de Restrepo 2018 y el actual de 2020</p> <p>A medida que avanzábamos en la elaboración del informe íbamos incorporando en el borrador, la</p>

<p>Consulta a expertos para apoyar la búsqueda</p>	<p>bibliografía completa resaltada para que nos fuera más fácil ubicarla y organizarla al final del texto. Se pierde mucho tiempo cuando no se hace la anotación de la fuente en el momento mismo. En cuanto a la citación esta debe atenerse a lo establecido en la última versión de la norma seleccionada para el trabajo. En el caso nuestro, buscamos información actualizada e hicimos citación de fuentes de acuerdo con normas APA, sexta versión</p> <p>En algunos momentos, nos valimos de personas versadas en el tema para que sugirieran fuentes y perspectivas que tal vez estábamos dejando pro fuera. Fue muy útil porque es el reconocimiento humilde de que el saber no está a todo nuestro alcance y que otros, pueden apoyar búsquedas con rigor y pertinencia.</p>
<p>Ubicación del material en la fuente</p>	<p>Consultamos ficheros bibliográficos</p>
<p>Primera revisión de documentos: selección de artículos. Elaboración de fichas.</p>	<p>Seleccionamos y organizamos los artículos Elaboramos resúmenes Agrupamos temáticamente la información</p>
<p>Revisión del material con guías como la entrevista a documentos</p>	<p>Revisamos el contenido de la información del trabajo de campo y lo cotejamos con la técnica documental</p>
<p>Describir, sintetizar y organizar la información</p>	<p>Utilizamos catálogos como el OPAC de la Universidad de Antioquia y bases de datos como las antedichas</p>
<p>Análisis de la información, contrastación y triangulación</p>	<p>Confrontamos objetivos-logros Construimos una categoría emergente Interpretamos los datos Verificamos la validez de los datos por medio de la triangulación</p>

Redacción informe final: aprendizajes logrados	Pretendemos que sea fuente de información para otros investigadores
---	---

Fuente: elaboración propia con fundamento en Grupo LACE HUM (1999)

Anexo No. 5

Técnicas de recolección de la información en relación con los objetivos.

Técnicas de recolección de la información	
Caracterizar los círculos restaurativos como una práctica pedagógica.	Documental
Relacionar los fundamentos, contenidos, principios y valores de los círculos restaurativos con el enfoque de capacidades orientado hacia el desarrollo humano	Documental Grupos focales Entrevistas semiestructuradas
Identificar mediante las narrativas, las reflexiones sobre las violencias y las capacidades humanas producidas por los y las estudiantes del INEM José Félix de Restrepo (Medellín) que participaron en los círculos.	Narrativas Grupos focales Entrevistas semiestructuradas

Fuente: elaboración propia

Anexo No. 6

Consentimiento informado

En desarrollo de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE, las estudiantes Sonia Restrepo, Patricia Guizao, Esnedy Ocampo e Isabel Puerta, con la asesoría de la profesora María Eumelia Galeano, adelantamos un proyecto de investigación denominado: *Relaciones entre las dinámicas de violencias y la creación de capacidades a partir de la realización de círculos restaurativos con estudiantes de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo. Estudio de caso, Medellín, 2018-2020* que requiere un trabajo de campo para recolectar información que nos brinde oportunidad para el logro de los objetivos planteados, descritos así:

Objetivo general

- ❖ Relacionar las dinámicas de violencias con la creación de capacidades a partir de la realización de círculos restaurativos con estudiantes de la institución educativa INEM José Félix de Restrepo, Medellín, 2018-2020.

Objetivos Específicos

- ❖ Caracterizar los círculos restaurativos como posibilidad de práctica pedagógica frente a las dinámicas de violencias de la escuela
- ❖ Comparar los fundamentos, contenidos, principios y valores de los círculos restaurativos con el enfoque de capacidades orientado hacia el desarrollo humano
- ❖ Identificar mediante las narrativas, las reflexiones sobre las violencias y las capacidades humanas producidas por los y las estudiantes del INEM José Félix de Restrepo, Medellín, que participaron en los círculos restaurativos.

Por lo anteriormente dicho, estamos consultando su disponibilidad para aportarnos información sobre el tema y en ese orden de ideas, si usted firma el presente consentimiento, previamente habrá comprendido que:

1. Lo hará de manera libre y voluntaria

2. Así como acudió por su propia voluntad, podrá retirarse de igual manera, en cualquier momento, sin necesidad de explicar las razones que lo condujeron a esta decisión
3. Se le ha puesto de presente que la información será usada con fines estrictamente académicos.
4. Será guardada la confidencialidad respecto al nombre del participante y a algunos aspectos que exprese en la entrevista pero que no quiere que se divulguen.
5. De su participación en la entrevista no se seguirá ningún daño para su integridad física o moral.

Finalmente, queremos decirle, que compartiremos con usted los resultados de esta investigación, una vez haya finalizado el trabajo

Fecha:

Hora:

Lugar:

Nombre del participante:

¿Autoriza grabar? SI () NO ()

Firma

No. De cédula

Firma de la investigadora

No. De cédula

Anexo No.7

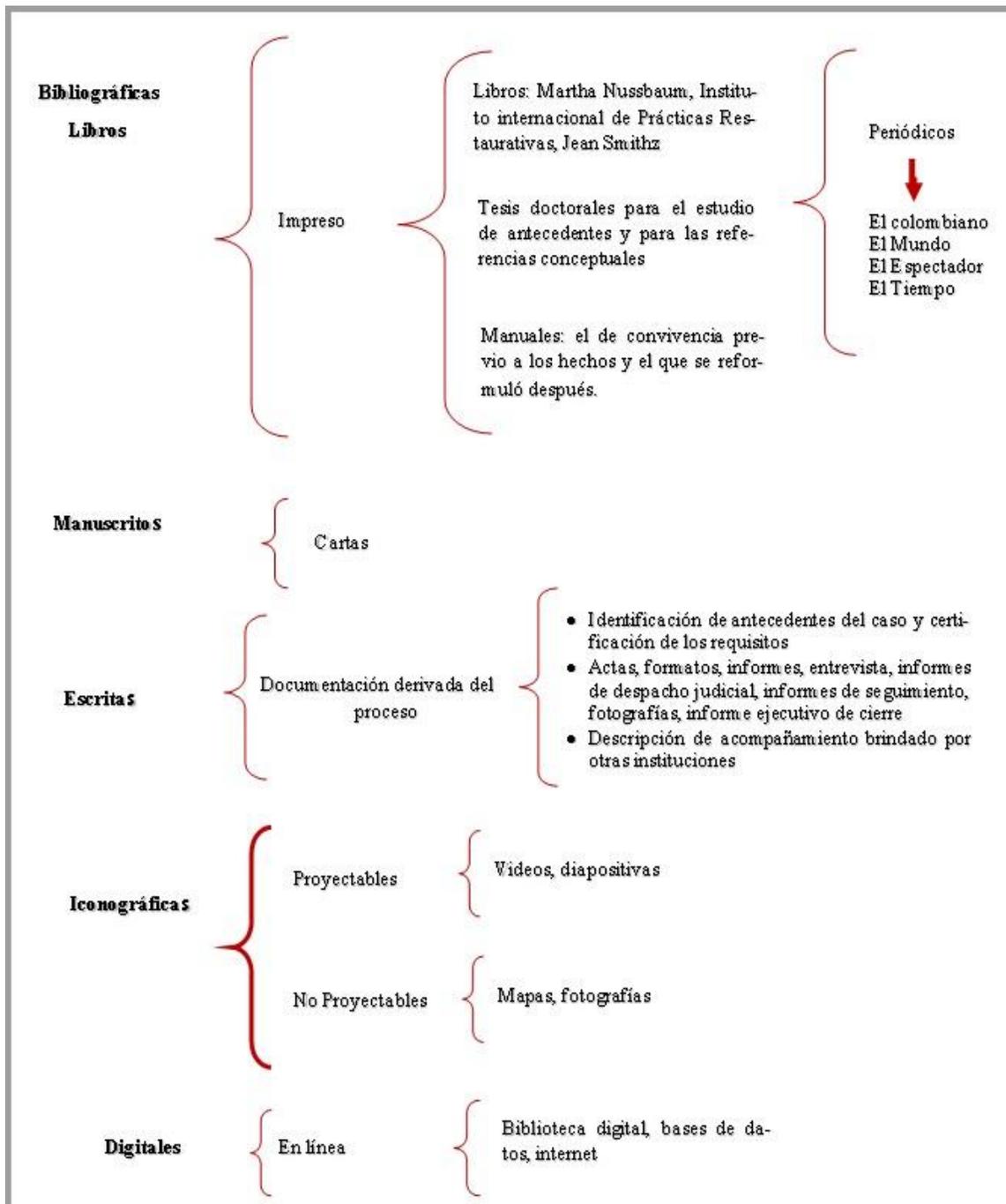
Relación de actores para entrevistas semiestructuradas.

No.	Código y fecha	Rol o institución
1	E1MJCL09082020	Control de legalidad del círculo MJ: Ministerio de justicia --
2	E2SERV09092020	Profesional de apoyo Secretaría de Educación --
3	E3IEMPAS11092020	Estudiante
4	E4MJLO14092020	Fiscal del caso Ministerio de justicia -
5	E5SEAA15092020	Directora Escuela Entorno Protector Secretaría de Educación --
6	E6SEJR23092020	Subsecretario de Educación Secretaría de Educación
7	E7ETSJWL30092020	Psicólogo Escuela de Trabajo San José
8	E8MJSO02102020	Trabajadora social Ministerio de Justicia-
9	E10ETSJFS09102020	Participante del Circulo Ministerio de Justicia-
10	E11IEXH08102020	Estudiante
11	E12IEMAD09102020	Estudiante

Fuente: elaboración propia

Anexo No. 8

Fuentes de información documental



Fuente: elaboración propia.

Anexo No. 9

Componentes del análisis de datos

<i>Componente</i>	<i>¿En qué consiste?</i>	<i>Actividades</i>
Reducción de los datos	<p>Disminuimos el universo potencial de los datos, según necesidades. Fue un ejercicio transversal a la investigación.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>La literatura sobre el tema, alude principalmente a círculos restaurativos realizados en el SRPA (sistema de responsabilidad penal para adolescentes) y de ahí puede obtenerse información, pero decidimos buscar la relacionada directamente con la escuela, aunque hubiera menos fuentes.</p> <p>La convivencia escolar es un tema que se abre a muchas vertientes, pero lo acotamos y nos propusimos mostrar solo aquellos aspectos que fueran más relevantes para nuestra investigación: los enfoques y las políticas de convivencia en América Latina</p>	<p>—Separamos unidades</p> <p>—Categorizamos (diseñamos un sistema categorial) y codificamos la información.</p> <p>—Construimos una categoría transversal (convivencia escolar)</p>
Disposición de los datos	<p>Organizamos e interrelacionamos la información para obtener conclusiones.</p> <p>Fue fructífero el ejercicio de avanzar simultáneamente en la conceptualización y la realización del trabajo de campo, porque la una alimentaba la otra, nos permitía detectar opacidades y, a la hora del informe final, se facilitó nuestra labor porque estábamos en conexión con los</p>	<p>Hicimos uso de datos en gráficos, modelos, diagramas, flujos, matrices. Este recurso fue muy valioso para nosotras porque nos ayudó a ampliar la comprensión, organizar las ideas, a resumir, a “airear” el texto y hacer más amable su lectura.</p>

	temas de manera articulada.	
Elaboración y verificación de conclusiones	Interpretamos y construimos significados.	<p>Comparamos y contrastamos los datos.</p> <p>—Construimos relaciones: creación de capacidades- dignidad humana; círculos restaurativos- creación de capacidades...</p> <p>Elaboramos conclusiones</p> <p>Dejamos lugar a nuevas búsquedas: los círculos restaurativos analizados ya no, desde la dignidad humana sino desde la ética según la propuesta teórica de Jean Carles Mélich</p>

Fuente: elaboración propia con fundamento en Grupo LACE HUM (1999)

Anexo No. 10

Estrategias para garantizar la credibilidad de los datos

<i>Contextualización</i>	<i>Saturación</i>	<i>Negociación con implicados</i>	<i>Triangulación</i>
<p>Es analizar y comprender las relaciones entre acciones humanas y contexto social y cultural.</p> <p>Grupo L.A.C.E. HUM 109. Universidad de Cádiz. (1999)</p> <p>Implica: Mostrar las reglas de un modo de vida particular, proponiendo progresivamente nuevas ampliaciones cuando empiezan a presentarse excepciones.</p> <p>Es dar la oportunidad al lector de ponerse en el lugar de aquéllos que viven una forma extraña de experiencia, ofreciéndole,</p>	<p>Se relaciona con la justificación de una afirmación apoyándose en múltiples pruebas. Su propósito es agotar las estrategias de búsqueda sobre el objeto de estudio, tratando de ver si los resultados obtenidos se mantienen en el tiempo. Grupo L.A.C.E. HUM 109. Universidad de Cádiz. (1999)</p> <p>“...el proceso de obtención de información es progresivo durante un tiempo. Pero llega un momento que este avance se frena. Y, a pesar de que pueda irse generando nueva información, el</p>	<p>El encuentro entre fines, métodos y resultados del investigador con los de la opinión de los implicados, busca un acuerdo entre ellos, básicamente referido a la elaboración del informe final, se realiza mediante foros o reuniones, donde se discuten asuntos vinculados con las fases del estudio o revisión de partes de escritos, previo a la difusión del informe.</p> <p>"cuando las personas que intervienen en el control de la información la</p>	<p>Estrategia de validación de datos muy usada por investigadores sociales. Pone en relación de las perspectivas de los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el investigador. Busca controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular, una teoría única o un mismo método de estudio e incrementar la validez de los resultados (Arias Valencia 2000: 8)</p>

ordenadamente, la mayor cantidad posible de claves significativas sobre su realidad concreta (Velasco y Díaz de Rada, 2006)	volumen de información nueva se va reduciendo paulatinamente. Porque, a partir de un determinado umbral... la información que obtenemos deja de ser significativa.” Vallvé (2014)	aceptan como justa, relevante y precisa, de algún modo están asegurando la validez o credibilidad de la misma" (González Riaño 1994, p. 217)	
---	---	--	--

Fuente: elaboración propia, con fundamento en González Riaño (1994) Velasco y Díaz de Rada (2006), Vallvé (2014) y Miles y Huberman (1984)

Anexos No.11

Apropiación social del conocimiento

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Apropiación y aplicación de los círculos restaurativos como contribución al logro de los diálogos restaurativos, los consensos y la disminución de las violencias dentro de los establecimientos educativos	Número de establecimientos educativos del país que incluyen en el manual de convivencia y en la RAI los círculos restaurativos Número de establecimientos educativos del país que disminuyen las violencias en la convivencia a partir de la aplicación de círculos restaurativos	Establecimientos educativos de Colombia
Un enfoque de la convivencia escolar orientado hacia la democracia y el respeto de la dignidad humana	Número de establecimientos educativos que rediseñan un PEI y un manual de convivencia, orientado hacia la promoción, respeto y garantía de los derechos humano.	Establecimientos educativos y el entorno escolar

Fuente: Elaboración propia