



Coinvestigando la relación violencia(s)/justicia en la escuela: Reflexiones etnográficas desde la experiencia territorial¹.

Eliana Sofía Rea Rubiano/ Universidad de Manizales, Colombia.

elianasofiarearubiano@gmail.com

Palabras clave: Etnografía colaborativa, violencia(s) escolar(es), justicia restaurativa.

Tema/problema y objetivos

Este trabajo se deriva de la investigación *Violencia(s) escolar(es) y prácticas restaurativas: Develando configuraciones cotidianas que posibilitan o limitan un enfoque restaurador*. Desde una perspectiva socioeducativa, me interesa explorar cómo en la cotidianidad de la escuela, en la relación entre docentes y jóvenes, se configuran múltiples procesos restaurativos y de qué manera estos procesos se constituyen en prácticas alternativas para tramitar, aliviar o transformar las violencias en potencial de convivencia.

El principio de realidad que sustenta la investigación parte de reconocer que en el contexto escolar no todas las violencias se derivan de conflictos, las violencias no sólo ocurren entre pares, la agresión escolar sería sólo una de las múltiples expresiones en que se manifiestan las violencias. Sumado a ello, en las culturas escolares existen prácticas cotidianas que trascienden lo establecido normativamente como medidas de reparación ante vulneración de derechos, de modo que, es habitual que ante las violencias predominen

¹ Este documento fue ajustado a partir de los comentarios realizados por participantes de las XIII Jornadas sobre Etnografía y Procesos Educativos, a quienes agradezco sus apreciaciones acerca de los avances investigativos presentados como parte de mi proceso de formación doctoral.

experiencias que pueden llegar a constituirse en caminos de restauración.

De modo que, partiendo de reconocer que los estudios sobre las violencias en el ámbito educativo han focalizado reiteradamente su mirada sobre los niños, niñas y jóvenes como víctimas o victimarios desde la lectura del investigador - adulto, esta investigación se sitúa en un lugar alternativo para cambiar la mirada deficitaria y reconocer a los(as) jóvenes desde sus capacidades y saberes como protagonistas e intérpretes del mundo escolar en que habitan. Por ello, me interesa avanzar en comprensiones desde las interpretaciones que jóvenes escolares otorgan al mundo escolar. Por ende, esta investigación acude a la *etnografía colaborativa con jóvenes escolares* como encuadre metodológico y principal forma de aproximación a la realidad social que se pretende estudiar.

Considero que la etnografía en colaboración con jóvenes escolares, brinda la posibilidad de construir conocimiento descriptivo y no prescriptivo sobre la realidad social. En tanto lo que interesa es comprender el abordaje de las violencias y posibles caminos para la restauración sin que exista necesariamente la intervención de las instituciones. Todo ello, en un establecimiento educativo rural como escenario singular, sin pretender interpretaciones hegemónicas para otros contextos, pero evidenciando que puede ser de utilidad para la lectura de lo que ocurre en las culturas escolares en contextos similares, así mismo, reconociendo que la experiencia humana no emerge en el vacío, sino en las interacciones que construyen los sujetos en diversos escenarios, entre ellos, la escuela.

Por consiguiente, el propósito de la ponencia es dar a conocer los avances en el proceso de investigación y en el marco de ello, presentar reflexiones etnográficas suscitadas en el trabajo de campo que involucra a jóvenes escolares como coinvestigadores. La construcción de esta propuesta se encuentra articulada al proceso formativo en la Línea Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Colombia.

Referencias teórico – metodológicas

Violencia(s) escolar(es) y prácticas restaurativas, se identifican como categorías centrales para el análisis en esta investigación.

Si bien, la palabra *violencia* ha sido dotada de múltiples significados en el ámbito de las Ciencias Sociales, históricamente los debates académicos sobre su definición han transitado entre posturas biológicas, psicológicas, antropológicas, históricas, políticas y sociológicas. Esta investigación parte de reconocer referentes conceptuales interdisciplinarios que nutren una interpretación plural de las violencias, transitando por nociones que atribuyen significados relacionados con: a) Agresión, instinto y reacción; b) Práctica cultural; c)

Obstáculo para el desarrollo humano; d) Fracaso en la transformación de conflictos; e) Configuración del proceso civilizatorio; f) Sacrificio para alcanzar la moralidad y la legalidad; e) Dominio simbólico en la configuración del orden social; f) Construcción sociocultural; y g) Coacción interna.

En virtud de lo anterior, el análisis de la categoría *violencia en el contexto escolar*, permite reconocer que su abordaje no puede reducirse a los vínculos o rupturas que acontecen entre pares (niños, niñas y jóvenes), sino entenderse desde la complejidad de las interrelaciones que se producen en diversos contextos socioculturales, puesto que, involucran a todos los actores de las comunidades educativas (docentes, familia, administrativos e instituciones). Si bien, en la conceptualización de la categoría *violencia(s) escolar(s)* se recogen elementos interdisciplinarios, el hilo conductor de esta propuesta de investigación, se sitúa en una perspectiva socioeducativa en el sentido propuesto por Kaplan et al. (2015). En esta línea, Di Napoli (2016) señala que un enfoque socioeducativo permite abordar la violencia desde un sentido amplio, focalizando el eje de análisis en los contextos socioculturales donde se produce. Por ello, en esta apuesta investigativa la violencia no es considerada una propiedad específica de los sujetos y sus factores de riesgo, sino que se considera una propiedad relacional construida desde los sentidos que otorgan los sujetos a su realidad. De tal forma que en su comprensión se hace necesario reconocer las culturas escolares en que los y las jóvenes participan como sujetos, así como los prejuicios, concepciones, emociones, lugares de poder e interrelaciones que establecen los agentes que integran el sistema educativo.

Desde esta perspectiva, se identifica que, la conceptualización de la(s) *violencia(s) escolar(es)* es un campo teórico en construcción, que convoca a desnaturalizar y deconstruir el uso de la categoría violencia escolar como manifestación heredada de los individuos que acuden a la escuela, para avanzar en una comprensión de las violencias en plural (Kaplan et al., 2015) reconociendo la existencia de elementos históricos, sociales, políticos y culturales que configuran este fenómeno.

Por otra parte, el acercamiento a procesos restaurativos remite a la categoría *prácticas restaurativas* e implica un necesario recorrido teórico enmarcado en el paradigma de la justicia restaurativa. Al respecto, la revisión de literatura académica evidencia que, si bien, su origen se inspira en prácticas ancestrales e indígenas orientadas a la resolución pacífica de conflictos en comunidad, en el ámbito educativo el término justicia restaurativa se sitúa en los debates propiciados por distintas disciplinas en el campo de las Ciencias Jurídicas y Ciencias Sociales en el siglo XX. Estos debates conceptuales han estado relacionados con distintas nociones de justicia que han transitado desde la justicia punitiva tradicionalmente sustentada en el castigo, para avanzar en una materialización de justicia con fines orientados a enmendar daños

causados. Al respecto, es posible considerar las siguientes interpretaciones con relación a la noción de justicia: a) Virtud, derecho natural y legalidad; b) Oportunidad para la conciliación de intereses; c) Vía para la construcción de acuerdos reparatorios. Esta tercera noción, se articula a la idea de justicias alternativas, en que la justicia restaurativa es entendida como: paradigma al sistema legal tradicional, oportunidad para reparar lo intangible y como referente para la mediación en el ámbito educativo.

Siguiendo a Evans & Vaandering (2016) la *justicia restaurativa* implementada en entornos escolares, se basa en creencias clave de que todas las personas son dignas, están interconectadas y se nutren mediante la adhesión a valores de respeto, dignidad y preocupación mutua. De este enfoque, se derivan las *prácticas restaurativas*, su implementación puede llevarse a cabo desde herramientas *informales a formales*, tales como: declaraciones afectivas, reuniones restaurativas, círculos restaurativos, reunión de grupo familiar, entre otras (Wachtel, 2013). Las *prácticas restaurativas informales* se construyen en la espontaneidad de las relaciones entre las personas, a través de las expresiones de sentimientos y la reflexión sobre la afectación de su conducta a otros, contrario a las prácticas restaurativas formales que involucran procesos con alto nivel de estructuración e institucionalización.

En Latinoamérica, el abordaje de asuntos relacionados con procesos restaurativos en el contexto escolar, se ha tratado en los últimos veinte años del siglo XXI, con iniciativas derivadas de la justicia penal juvenil (Britto, 2010; Puerta et al., 2015; Builes et al., 2017; Schmitz, 2018). Entre tanto, en Colombia el enfoque restaurativo en el ámbito educativo fue incorporado a través de la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013), en correspondencia con el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006); sin embargo, aunque se encuentra reglamentado en la normatividad vigente, su configuración y materialización depende de las transformaciones en las culturales escolares.

Referencias sobre el trabajo de campo

Un diálogo con Creswell (2007) conduce a considerar que, el estudio de *procesos restaurativos* implica el reconocimiento de patrones observables y aprendidos en las estructuras sociales a partir de las relaciones que se construyen diariamente, así como, en las costumbres y formas de vida. Por ello, en concordancia con el problema de investigación, el estudio plantea un diseño metodológico etnográfico en la medida en que su interés es describir contextualmente los múltiples caminos que posibilitan o limitan la restauración, así como, sus significados desde la perspectiva de las personas que habitan la escuela; en palabras de Restrepo (2016) esto permite alcanzar *comprensiones situadas* que “dan cuenta de formas de

habitar e imaginar, de hacer y de significar el mundo para ciertas personas con las cuales se ha adelantado el estudio (p.17). De modo que, el trabajo de campo se focaliza en el análisis de *prácticas cotidianas*, en articulación con una mirada que trasciende las búsquedas sobre causas y consecuencias de las violencias, para entretelar comprensiones sobre la forma en que se configuran procesos actualmente vigentes, en torno a los distintos recorridos que, en la relación docentes y estudiantes jóvenes, se hacen para mitigar, aliviar o transformar las violencias plurales que coexisten en la escuela.

En este marco, la literatura internacional sobre *prácticas restaurativas* en el ámbito educativo, evidencia que los estudios que han involucrado metodologías etnográficas o participativas, se han realizado mayoritariamente en escuelas urbanas desde la lectura de investigadores – adultos. Algunos ejemplos, pueden encontrarse en Lustick (2022, 2021), Marcucci (2021) y Reimer (2019) estos estudios evidencian una tendencia a examinar experiencias de la implementación formal de prácticas restaurativas para demostrar su utilidad en el contexto escolar, evidenciar aportes de las prácticas restaurativas a la comunidad educativa y explorar objetivos relacionales predominantes en la escuela a partir de experiencias de justicia restaurativa. Sin embargo, poco se ha explorado una lectura desde la interpretación que niños, niñas y jóvenes otorgan a su realidad, esto implica situar la mirada en un campo de conocimiento que reconoce su experticia en el mundo escolar en que viven, pero que, a la vez, reconoce su participación en la comprensión de las costumbres y formas de vida que circulan en las culturas escolares. Por ello, esta apuesta metodológica se interesa en una creación colectiva y horizontal de conocimiento, que reconoce la capacidad de agencia de niños, niñas y jóvenes, en tanto creadores de cultura y no sólo reproductores (Rodríguez & Baquiro, 2023). Desde este interés metodológico, el estudio encontró en la *etnografía colaborativa*, una apuesta que posibilita enriquecer las comprensiones sobre lo que acontece en la escuela, a partir de sus narraciones y las interpretaciones que otorgan los(s) jóvenes a su propio contexto escolar, situado territorialmente en la ruralidad.

En cuanto a experiencias de investigación cualitativa con niños, niñas y jóvenes, la literatura evidencia que éstas pueden darse inclusive en edades comprendidas dentro de la primera infancia (Lundy, 2011; Kellet, 2005, Lewis, 2004). Sin embargo, en este estudio invité a participar a niños y niñas entre (14 a 17 años), considerando que, en este grupo poblacional se hacen más visibles las diferentes manifestaciones de las violencias, pero a la vez, son ellos quienes más se atreven a cuestionar lo que sucede en la cotidianidad, asumiendo posturas críticas que interpelan el orden socialmente establecido. Al respecto, la perspectiva argumentada por Milstein (2015) señala que la etnografía en colaboración *con* niños y niñas mayores de 10 años, se inscribe en una interpretación que reconoce sus capacidades y

competencias para explorar, estudiar y describir comprensivamente los fenómenos sociales de las realidades en que habitan. En el mismo sentido, García et al. (2022) expresan: “En lugar de que los niños sean “objetos” de intervención, pueden convertirse en co-investigadores o co constructores de conocimiento y significado, y agentes de su propio desarrollo personal, familiar y comunitario (p.23). En esta línea de pensamiento, conviene precisar que esta investigación involucra la colaboración de jóvenes escolares en fases relacionadas con el trabajo de campo y análisis de información.

Esta apuesta metodológica por llevar a cabo una investigación en colaboración, conlleva reflexionar sobre aspectos éticos respecto a las condiciones en que se concibe la participación de niños, niñas y jóvenes en la producción de conocimiento. Al respecto, Hart (2008) convoca la atención sobre la necesidad de colaboración entre académicos, quienes trabajan directamente con niños, así como, los propios niños y jóvenes, para encontrar alternativas que reconozcan sus capacidades y potencien la calidad de realización de sus derechos a la participación. Entre tanto, Dockett et al. (2009) argumentan una reflexión sobre la generación e interpretación de datos como acontecimientos interculturales que carecen de neutralidad; sobre este aspecto, señalan que “los esfuerzos por implicar a los niños no sólo en la generación de datos, sino también en su interpretación, pueden garantizar que la voz del investigador no sea la única que se tenga en cuenta” (p. 290).

Sumado a lo anterior, se articulan los planteamientos de Lundy (2007) quien resalta que “*aparentar escuchar* a los niños es relativamente poco desafiante; dar la debida importancia a sus opiniones requiere un cambio real” (p. 937). Las contribuciones de esta autora, aportan una conceptualización de la categoría participación, fundamentada en el artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, con cuatro elementos esenciales a considerar: “1) *El espacio*: Los niños deben tener la oportunidad de expresar su opinión; 2) *Voz*: Hay que facilitar que los niños expresen sus opiniones; 3) *Audiencia*: Hay que escuchar la opinión; 4) *Influencia*: Se debe actuar en consecuencia, según proceda en función de su edad y capacidad” (Lundy, 2007, p.33).

Estos referentes y tensiones éticas se han considerado en las distintas fases del trabajo de campo, de modo que, en este proceso investigativo la participación es entendida desde un enfoque de derechos, que reconoce saberes y capacidades de los(as) jóvenes para aportar en la producción de conocimiento, reconociendo que éste construye como acontecimiento intercultural.

A partir de estas reflexiones y retomando elementos sugeridos por Creswell (2009) esta

investigación considera una delimitación etnográfica que involucra la selección del lugar, actores, eventos o procesos, consideraciones éticas, estrategias de recolección de información y procedimientos para análisis de información; estos aspectos han sido considerados en el trabajo de campo llevado a cabo entre mayo a septiembre de 2023. A continuación, se presentan los avances de este proceso organizados en cinco fases: 1) Localización del estudio etnográfico; 2) Conformación del equipo de coinvestigadores; 3) Encuadre Grupal; 4) Desarrollo de los encuentros; 5) Análisis parcial de información.

Primera fase: Localización del estudio etnográfico

El estudio se realiza en mi lugar de trabajo, un establecimiento educativo de carácter oficial, ubicado en zona rural del Municipio de Pitalito, Departamento del Huila, Colombia. El Valle de Laboyos, terreno sobre el cual se encuentra Pitalito, posee una proyección poblacional correspondiente a 129.710 habitantes (DANE, 2021) con un aproximado de 26.371 niños, niñas y jóvenes vinculados al Sistema Educativo.

La Institución Educativa Municipal Criollo posee una cobertura de matrícula de 1.572 estudiantes atendidos en sus 13 Sedes Educativas. En la Sede Principal, lugar donde se desarrolla el estudio, diariamente son atendidos 450 jóvenes en el nivel secundaria, a través de un equipo conformado por 22 docentes, 1 docente orientadora, 1 coordinador, 1 rectora. La mayor parte de los niños, niñas y jóvenes que asisten a la Institución Educativa, provienen de familias que basan su economía en actividades agrícolas. El camino para llegar a la Sede Principal es muy transitado, dado que es una vía de circulación nacional. El recorrido de arribo posee matices olfativos que provienen de gases vehiculares, hornillas de ladrilleras, gases del relleno sanitario del sur del Huila y más cerca del colegio el apacible aroma a cultivos de café, guayaba y maracuyá. Estas características del lugar donde se lleva a cabo el estudio, define procesos identitarios y modelan particularidades en sus prácticas sociales, lo que me lleva a pensar en lo señalado por Clemente et al. (2011) para reconocer que “dentro de este punto de vista, el espacio no es la tela de fondo de las relaciones sociales. El espacio es la parte central de la actividad social” (p.18).

Lo anterior conlleva a reflexionar sobre los términos *localidad* y *localización* en el estudio etnográfico. De manera que, en el sentido expuesto por Milstein et al. (2011) la expresión *localidad* remite a considerar la escuela como territorio en que construyen prácticas y discursos dotados de una carga histórica y cultural que crean y recrean el espacio escolar. En este entramado de configuraciones, el tiempo, espacio y flujo de relaciones se *relocalizan* a

partir de las prácticas de sus habitantes y se manifiestan en distintos escenarios, entre ellos, la entrada y salida del establecimiento educativo, el aula, el patio, los baños, la rectoría, la coordinación, la orientación escolar, el restaurante, los pasillos, etc. las culturas escolares.

Segunda fase: La conformación del equipo de coinvestigadores.

En cuanto a la participación de jóvenes como coinvestigadores, este proceso se gestó a partir de la conformación de un semillero de investigación como propuesta de articulación entre el Proyecto de Servicio Social Estudiantil y el Servicio de Orientación Escolar. Cabe anotar que la conformación de este semillero se lideró como parte del proceso de investigación doctoral, previa autorización de los directivos de la Institución. En la actualidad, el equipo de coinvestigadores está conformado por 23 jóvenes escolares (16 mujeres y 7 hombres), en edades comprendidas entre los 15 y 17 años, vinculados a grados 10° y 11°. Luego de un concurso entre sus participantes, el equipo se autodenominó *Semillero de Investigación: Ciencia y Convivencia*.

Además de los permisos institucionales, el proyecto cuenta con los respectivos consentimientos informados de padres de familia y acudientes de los estudiantes. Así mismo, el asentimiento para participar en el proceso investigativo. En el proceso investigativo, primero se abordaron los asentimientos como parte del reconocimiento del derecho de los niños y niñas a elegir si participaban o no en la investigación. Posteriormente, se realizó reunión con los padres de familia para tomar su consentimiento, reconociendo en ellos, su potestad como adultos legalmente responsables de los(as) jóvenes; adicionalmente, fue importante concertar los tiempos, dado que, algunos jóvenes al finalizar su jornada escolar contribuyen a la economía familiar, mediante su involucramiento en actividades agrícolas relacionadas con la recolección de café y la polinización manual de frutos como el maracuyá y la cholupa.

Tercera fase: Encuadre Grupal

Los encuentros iniciales se orientaron a promover la cohesión grupal como equipo coinvestigador y propiciar el acercamiento a comprensiones básicas sobre investigación social. Para ello, se acudió al uso de *estrategias de animación sociocultural* (Ander-Egg, 2000), involucrando el juego con fines recreativos e interpretativos, propiciando una ruptura simbólica con el tiempo de la jornada escolar, así como, un clima de confianza para dialogar y reconocer sus lecturas acerca de las interacciones entre los sujetos que habitan el espacio escolar.

Al respecto, Christensen y James (citados por Lundy et al., 2011) han sugerido que “los

investigadores deben adoptar prácticas que no sean diferentes de los métodos de los adultos en sí, sino que se ajusten a las preocupaciones y rutinas propias de los niños” (p. 22). Este referente considerado el encuadre grupal, dialoga con la perspectiva de derechos respecto a lo que implica involucrar su participación como coinvestigadores, aspecto que fue abordado anteriormente.

En forma paralela a las actividades de encuadre grupal, se avanzó en la realización de talleres formativos relacionados con la preparación para potenciar sus conocimientos y capacidades investigativas. En esta fase se dinamizaron estrategias sensoriales orientadas a reconocer sus sentidos y cómo estos se constituyen en herramientas para observar, escuchar, tocar, oler y degustar lo cotidiano. En el marco de ello, se acudió a fragmentos de Synnott (2013) para reflexionar en torno a la importancia de reconocer los sentidos para interpretar nuestra realidad.

De igual forma, se precisaron aspectos relacionados con las etapas de un proceso de investigación, se promovieron diálogos respecto a la forma en que sus saberes contribuyen a la producción de conocimiento y se tejieron acuerdos asociados a los usos de dispositivos electrónicos para la toma de fotografías, videos y registros de voz; así mismo, fue muy importante un pacto simbólico de confidencialidad de información, respecto a las opiniones, críticas o secretos que circularan en los encuentros, en especial, por mi rol como docente del establecimiento educativo. Esto me hizo recordar la reflexión-teórica propuesta por Van Manen (2003) acerca de los fines de la investigación en ciencias humanas cuando ésta es llevada a cabo por un educador y las sensibilidades interpretativas que debemos conservar en la investigación educativa, lo que implica desarrollar la competencia del *tacto pedagógico*, “saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado” (p. 26). Por ello, en el proceso de encuadre grupal y posteriores encuentros colaborativos, me interesé por mantener una actitud reflexiva para hacer conciencia sobre el significado de sus interpretaciones, así como, mis propias interpretaciones como investigadora.

Cuarta fase: Desarrollo de encuentros colaborativos

Estrategias de representación visual

Para continuar con el trabajo de campo, se acudió a *estrategias de representación visual* como la *cartografía social*, herramienta que posibilita la construcción de diálogos en torno al territorio habitado, en este caso la escuela. Sin embargo, con el fin de aproximar el equipo de coinvestigadores para reconocer el territorio como un espacio en que circulan interacciones, se realizó un taller de *cartografía corporal* utilizando en forma metafórica el

cuerpo como territorio. Como señala Carballada (2017):

Lo corporal entrelaza espacio y subjetividad. Así, el cuerpo es en el territorio y esa relación se construye y deconstruye desde lo subjetivo en diálogo con lo social. El cuerpo cuenta, relata diferentes formas de encuentro, desencuentro que dialogan con otras formas de aproximación a lo social y lo cultural. De este modo, desde la relación entre corporalidad, territorio e imaginarios sociales se construye lo comunitario en tanto encuentro con otros. (p. 89)

Siguiendo este referente, se comenzó por graficar las siluetas de sus cuerpos, los órganos del cuerpo que consideraran más importantes, se les invitó a señalar en qué parte del cuerpo ubicaban emociones y sentimientos como: amor, odio, dolor, nostalgia, rabia, tristeza, placer. Luego de este ejercicio que suscitó reiteradas sonrisas y conversaciones con miradas cómplices relacionadas con sus afectos, la vivencia de su sexualidad y los significados otorgados a diferentes partes de su cuerpo, se propició un diálogo a partir de las siguientes inquietudes: ¿Si tuvieras que ubicar en una parte del cuerpo la violencia donde la ubicarías? ¿Si tuvieras que ubicar en una parte del cuerpo la justicia donde la ubicarías?

Respecto a estas preguntas orientadoras en la socialización y análisis colectivo de las cartografías corporales, se evidenció que la mayoría ubicaron la violencia en sus piernas y sus manos, argumentando expresiones tales como: “con las manos se pega”, “con las manos agredimos a otros y también somos agredidos”; en cuanto a las piernas, expresaron: “en las piernas quedan las marcas de los golpes, por ejemplo, cuando hay maltrato”. Esto permite comprender que, en sus interpretaciones existe una importante tendencia a reconocer las manifestaciones de violencia articuladas a manifestaciones físicas, siendo sus extremidades inferiores y superiores las más afectadas.

Otro de los lugares en los que ubicaron la violencia se situó en la boca, frente a este aspecto argumentaron: “por la boca salen las palabras con las que ofendemos a las personas”. Esta expresión remite a una comprensión de la violencia como una ofensa que acontece en la relación con Otros, pero a la vez, permite situarla como una acción que se produce sobre otros, manteniéndose en secreto el reconocimiento de la violencia que puede llegar a ejercerse sobre sí mismos, mediante el uso de la palabra.

El tercer espacio que predominó dentro los lugares en que ubicaron la violencia, correspondió a la cabeza. Allí los jóvenes indicaron: “la violencia es mental, está en los pensamientos, en el cerebro están las ideas y con las ideas se puede hacer daño”, “a veces nos dicen cosas y esas cosas quedan en los recuerdos y hacen daño”. Estas afirmaciones permiten reconocer las distintas manifestaciones de las violencias como expresiones que no son efímeras y, por tanto, se mantienen en el tiempo. Este es un asunto que reviste de especial

interés, por cuanto, el abordaje de las violencias implica reconocer su permanencia en la memoria individual y en la memoria colectiva de quienes las viven, aspecto que no finaliza con activar rutas de atención institucional, sino que, permanece presente en la vida cotidiana de los(as) actores escolares.

En cuanto a la justicia, esta noción se ubicó en el cerebro y la boca, mencionando que: “si uno no habla, no hay justicia”, esto conlleva a considerar el lugar otorgado a la comunicación como condición fundamental para la materialización de prácticas de justicia. Sobre este aspecto, argumentaron que por la boca se puede hacer uso de la palabra para pedir justicia, por ejemplo, para reclamar derechos. De igual forma, fue posible reconocer que la ubicación de la justicia en el cerebro, puede estar relacionada con esquemas, creencias o juicios morales que conducen sus actuaciones.

En la experiencia de cartografiar sus cuerpos, los y las jóvenes priorizaron el trazo para representar partes del cuerpo que eran de su agrado, siendo predominante la cabeza, el aparato digestivo y las extremidades superiores.

En este proceso, el ejercicio de cartografía corporal, permitió reconocer entre otros aspectos, comprensiones de los /as jóvenes relacionadas con distintas expresiones de las violencias: visibles (piernas y manos), invisibles (boca), culturales y simbólicas (representadas en pensamientos, recuerdos, que evocaron de su relación con personas mayores). En cuanto a justicia, ideas de justicia relacionadas con la exigencia de derechos o con venganza. (Diario de campo, 2023).

Esta etapa concluyó socializando sus dibujos y descripciones a las representaciones gráficas, así mismo, recuperando sus interpretaciones y discutiendo sobre las comprensiones que nos permitió realizar este ejercicio, en cuanto a sus experiencias personales a propósito de la relación violencias y justicia en la escuela.

Posteriormente, se avanzó en la elaboración de mapas representativos del espacio escolar, mediante la utilización de técnicas correspondientes a *cartografía social*. Inicialmente, se avanzó en una representación básica de los espacios y luego, se realizaron encuentros que permitieron recuperar los sentidos otorgados a los lugares mapeados. En este ejercicio, sus aportes me permitieron hacer una lectura interpretativa del territorio escolar, como espacio social que crea localidades, con partes, límites, historia, búsquedas, saberes, reglas, habitantes, comunidad, diversidad, liderazgos, recursos, relaciones y emociones que circulan. Así mismo, emergieron apreciaciones relacionadas con las violencias, algunas visibles o invisibles en el territorio de la escuela.

Así, en los dos primeros encuentros, se graficaron las distintas zonas de la IE, previa distribución por equipos; fue un ejercicio que les llamó la atención, se interesaron por realizar

detalles y marcar los límites. Los hombres se interesaron más por graficar la estructura general, mientras que las mujeres, se detuvieron en graficar detalles como las plantas, la gruta con la virgen, las escaleras, la vegetación que marca límites, las ventanas y las puertas. Mientras graficaban, sus conversaciones estuvieron orientadas a recordar anécdotas de situaciones vividas en algunos lugares, por ejemplo, las mujeres mencionaban la rampa como lugar de vergüenza, debido a que cuando asisten con uniforme de jardinera, en ocasiones los compañeros se sitúan debajo para mirar hacia arriba y develar sus intimidades corporales. Este diálogo, me llevó a pensar en las microviolencias de género que se manifiestan en el espacio escolar, con una carga cultural que sitúa el cuerpo de la mujer como objeto de burla, vergüenza y humillación.

Entre tanto, la cancha fue reconocida como espacio de encuentro y desencuentro, un espacio frecuentemente ocupado por los hombres y con escasas oportunidades para la ocupación femenina, pues son los varones quienes asumen el rol protagónico en la única área deportiva que posee la Sede Educativa, mientras tanto, niñas y jovencitas se ubican al margen de este escenario, esta escena se repite en la vida cotidiana y comporta un significado igualmente asociado a las microviolencias, manifestadas en el escaso reconocimiento de los derechos de las mujeres.

Una vez definidos los íconos, se avanzó en la elaboración de un mapa de relaciones entre lugares de la escuela y modos en que las violencias y la justicia se manifiestan en estos espacios. Las aulas correspondieron lugar predominante en que se manifiestan expresiones de violencia, especialmente asociadas a la pérdida de objetos personales, burlas por opiniones o silencios expresados en clase, pero también, por respuestas poco amables que reciben de sus maestros, algunas de ellas, acompañadas de afirmaciones descalificativas sobre sus incumplimientos o fracasos escolares.

En cuanto a los lugares en que principalmente señalaron expresiones asociadas a justicia, fue reiterativo: coordinación, rectoría, sala de profesores, pasillos, la tienda y en menor proporción algunas aulas. Los tres primeros lugares representan para ellos espacios de mediación porque permiten establecer acuerdos ante situaciones que se presentan; no obstante, en ocasiones estos espacios también son mirados con desconfianza, dado que no siempre se conserve la confidencialidad de lo ocurre y con frecuencia estos encuentros finalicen en el llamado a sus padres de familia o cuidadores. Las aulas fueron tímidamente señaladas como lugares que relacionan con justicia, debido a que son lugares para evaluar, calificar y descalificar, por lo que, es un espacio asociado a manifestaciones de violencia.

En cuanto a la relación violencia – justicia – emociones en la cotidianidad escolar, las aulas, jardines y los baños, fueron señalados como principales lugares para expresar sus

sentires. Las aulas como lugares para la conversa cotidiana con sus pares, sobre sus situaciones personales o familiares, los jardines y espacios verdes como lugares de encuentro colectivo o de parejas, también como espacios para dialogar sobre las actividades que realizan algunos de ellos, relacionadas con apoyar actividades agrícolas. Los baños fueron especialmente señalados por los hombres como lugar para expresar el llanto, pues consideran que hacerlo en público es un signo de debilidad; en el caso de las mujeres, el baño fue mencionado como lugar de encuentro para dialogar sobre temas estéticos femeninos, entre otros asuntos cotidianos. Esto conlleva a pensar en la necesidad de revisar los abordajes que insisten en el control de emociones como condición necesaria para la convivencia, puesto que, una lectura sociocultural convoca a la reflexión sobre su represión y la necesidad de recuperar su manifestación mediante acciones y lugares que posibiliten el diálogo frente al dolor humano, pero a la vez, frente a las posibilidades de enmendar daños y restauración de las relaciones sociales.

Estrategias conversacionales

En los encuentros colaborativos, también se han utilizado *estrategias conversacionales* mediante grupos focales, así como, el diseño y exposición de instalaciones artísticas para representar sus saberes, creencias, prácticas, emociones e interpretaciones sobre lo que acontece en la vida escolar.

En otro de los encuentros, evocando la técnica utilizada por Miravalles (2011) la actividad consistió en socializar un ejercicio que previamente se había preparado en casa, consistente en la elaboración de una Caja de Vida Escolar, para ello, en el encuentro anterior, se habían dado las indicaciones para su elaboración, este ejercicio tuvo la pretensión de avanzar en un acercamiento a su propio mundo significativo. “Para la etnografía, la historia de vida es relevante porque nos permite explorar e ilustrar, en la trayectoria vital de una persona, los significados y prácticas culturales en las cuales se encuentra inserta” (Restrepo, 2016, p.61).

De modo que cada joven en forma voluntaria realizó la presentación de su Caja de Vida Escolar, piezas que diferían en tamaño, objetos incorporados y por supuesto, en los sentidos otorgados a su instalación artística para representar aspectos significativos de su experiencia escolar. Esta estrategia posibilitó un diálogo entretejido por el significado de las fotografías incorporadas en su instalación, así como, los recuerdos que evocaron esas imágenes y los elementos que cuidadosamente habían seleccionado y agregado en su caja.

En las Cajas de Vida Escolar, fue reiterativo encontrar menciones e insignias correspondientes a izadas de bandera que hicieron alusión a la importancia de sentirse

reconocidos públicamente por sus logros académicos. De esta experiencia, sus interpretaciones permitieron reconocer las violencias institucionalizadas en las trayectorias educativas como el paso del nivel primaria a secundaria, las recomposiciones familiares y sus efectos en la vida personal y escolar, así como, sus estrategias para enfrentar las violencias estructurales.

Estrategias escriturales

En el proceso investigativo, se han dinamizado *estrategias de escritura*, orientadas a describir sus experiencias con la(s) violencia(s) y la justicia, así mismo, el diligenciamiento de una ficha de evaluación para encuentros colaborativos, siguiendo los principios del Modelo Lundy (2007), recopilados por García et al. (2022).

En uno de los encuentros, la actividad consistió en escribir historias acerca de una experiencia en que consideraran habían sido tratados en forma justa/injusta en su vida escolar. Luego de escribir su relato, voluntariamente compartieron sus historias leyendo en voz alta sus escritos. En un comienzo bromearon acerca de qué podían mencionar como justo o injusto, entre los ejemplos que mencionaron, fueron reiterativos en hacer referencia a las calificaciones otorgadas por sus maestros. Las historias narradas por los(as) jóvenes, fueron reiterativas en describir uno de los escenarios en que la violencia simbólica está frecuentemente presente, a través de la configuración de juicios a priori sobre las actuaciones de los estudiantes, con generalizaciones que los ubican en un nivel de subordinación ante la autoridad del adulto maestro. Uno de los coinvestigadores comentó:

“[...] Ese día la profesora me estaba acusando de que yo estaba copiándole a un compañero cuando en realidad solo le estaba pidiendo un borrador, terminamos la prueba y solo quedaba esperar nuestra calificación, como a los 3 días encontré mi prueba tirada en la basura y ni siquiera había sido calificada aún, ese fue un día donde me sentí muy mal”. Esta historia suscitó varios comentarios con expresiones de disgusto, los (as) jóvenes manifestaron que había sido algo muy injusto lo que le había sucedido a su compañero, al preguntarles porque consideraban esto, me dijeron “porque ni siquiera tuvo tiempo de explicar a la profesora que solo estaba pidiendo un borrador, pero ella, no lo escucho, simplemente desechó su examen”. (Diario de campo, 2022)

Este relato ilustra prácticas de justicia que producen violencias simbólicas, representada con frecuencia en actividades evaluativas no formativas, focalizadas en la vigilancia y el castigo, que impiden la materialización de prácticas restaurativas ante acontecimientos que pueden constituirse en una oportunidad para la reflexión pedagógica. Adicionalmente, según lo referido en sus interpretaciones, la posibilidad de establecer un

diálogo para conocer explicaciones y otorgar credibilidad a las mismas, no siempre satisfacen sus expectativas, constituyéndose en limitantes para fomentar procesos de restauración.

Quinta fase: Análisis de información

Esta fase se encuentra en construcción, cabe recordar que, la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, en perspectiva epistemológica hermenéutica. Por ello, siguiendo la experiencia de Alvarado et al. (2005), se proyecta avanzar metodológicamente en un proceso sistemático que incorpora cuatro momentos: descripción, interpretación, constitución de sentido y devolución de información.

Análisis inicial y conclusiones

Los hallazgos parciales de la investigación evidencian que las concepciones y prácticas de justicia cotidianas ante el abordaje de la violencia(s) escolare(s), se encuentran asociadas a experiencias de justicia vividas por parte de los distintos actores de la comunidad educativa. Estas experiencias de *justicias vividas* en modos distintos, configuran las actuaciones que se construyen en colectivo.

Un campo por explorar se relaciona con las interpretaciones sobre el lugar de las emociones en las prácticas de justicia cotidiana. Una aproximación inicial evidencia que éstas se construyen en un sentido político a partir la relación entre estudiantes, familias y docentes, demostrándose en distintos eventos, particularmente, aquellos asociados a procesos evaluativos y la entrega de informes académicos, pero también, a partir de la suma de esfuerzos para apoyar solidariamente a otros. De manera que, un análisis preliminar permite identificar que la apertura hacia la escucha, el reconocimiento y la compasión se constituyen en oportunidad para resarcir daños causados y transformar las violencias plurales que confluyen en la vida escolar.

En cuanto al proceso metodológico, si bien el vínculo laboral como docente de la Sede Educativa me ubica en una condición dual de *amenaza vs. oportunidad* respecto a la objetividad del estudio, la *reflexividad* que acompaña el proceso investigativo (Guber, 2001) me ha permitido advertir sobre los desafíos a afrontar, entre ellos la construcción de una relación cercana como coequiperos de un proceso, con el fin de propiciar la confianza y el diálogo genuino en una labor de escucha comprensiva y permanente ante sus interpretaciones sobre el mundo escolar en que habitamos. Lo anterior, ha implicado reiterados esfuerzos por transitar la percepción de una imagen docente tradicionalmente asociada a autoridad y control, hacia la construcción de una imagen más empática como adulta – investigadora que acompaña una construcción colectiva; esto me ha llevado a explorar diferentes maneras de resignificar

las relaciones de poder entre nosotros, como condición esencial que favorece la empatía (*rapport*) en procesos de investigación colaborativa.

En lo relacionado con aspectos éticos, la proximidad afectiva con los distintos sujetos sociales que habitan la escuela, me ha permitido ampliar las posibilidades de reconstruir perspectivas sobre lo que acontece en el mundo escolar. Esto se constituye en potencialidad, puesto que, no hay un interés *extractivista* o *indiferente* como lo advierte Restrepo (2016) sino un rol etnográfico políticamente comprometido con procesos que favorezcan el restablecimiento de relaciones armónicas en el ámbito educativo.

En suma, coinvestigar acerca de la relación violencia/justicia en la escuela, a partir de una mirada situada en la hermenéutica crítica desde la tradición etnográfica, me ha permitido explorar las limitaciones o posibilidades de apropiar un enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Dado que, no basta con su incorporación en las Políticas Públicas sobre Convivencia Escolar o con la expedición de guías indicando un paso a paso para operativizar prácticas restaurativas formales, sino que, es necesario comprender los múltiples caminos transitados por niños, niñas y jóvenes como vía de restauración, esto permitiría entender la génesis de prácticas restaurativas cotidianas como alternativa ante el abordaje de las violencias plurales que coexisten en el espacio escolar. En este campo, la etnografía colaborativa con jóvenes, aporta de manera significativa para describir e interpretar lo que acontece en la escuela secundaria rural. De esta manera, se espera con la investigación movilizar reflexiones académicas, comunitarias e institucionales que favorezcan cambios en las culturas escolares hacia la restauración permanente del tejido social que se fragmenta ante las violencias.

Referencias

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., & Luna, M. T. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 213-255.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2005000200008&script=sci_abstract&tlng=en

Ander-Egg, E. (2000). Metodología y práctica de la animación sociocultural (CCS).

Britto, D. (2010). *Justicia Restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia de Colombia*. Editorial Universidad Técnica Particular de Loja.

https://www.procuraduria.gov.co/iemp/media/file/img/posesion/JR%20DIANA%20B_RITTO.pdf

Builes, L.F, Parra, C.V., Portacio, C.M, Molina, D.I., Molina, D., Restrepo, D., Zapata, G., Puerta, I., Uribe, M., Sepúlveda, M. y Sampedro Ossa, P. (2017). *Investigación Justicia Restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia.*

Carballeda, A. J. M. (2017). Cartografía, Cuerpo y Subjetividad. En: *Experiencias cartográficas: exploraciones ey derivas*. Editorial Margen, 2017. Libro digital.
https://www.researchgate.net/publication/324170260_Experiencias_cartograficas_exploraciones_ey_derivadas

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

Creswell, J.W. (2009). *Diseño de investigación: enfoques de métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos*. Publicaciones de Sage.

Di Nápoli, Pablo. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. *Zona Próxima*. (24), 61-84.
<https://doi.org/10.14482/zp.24.8727>

Dockett, S., Einarsdottir, J. y Perry, B. (2009). Investigando con niños: tensiones éticas. *Revista de investigación sobre la primera infancia* , 7 (3), 283-298.
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X09336971>

Evans, K. R. & Vaandering, D. (2016). *The little book of restorative justice in education: Fostering responsibility, healing, and hope in schools*. Good Books.

García, M., Salvo, I., Ravetllat, I., Pavez, J., Bilbao, MDLÁ., Herrera, Y., Botto H., & Silva, M.C. (Ed.) (2022). *Guía Metodológica para garantizar mecanismos y procesos de levantamiento de opinión y participación efectiva de niños, niñas y adolescentes*.
<https://www.unicef.org/chile/informes/gu%C3%ADa-metodol%C3%B3gica-para-garantizar-mecanismos-y-procesos-de-levantamiento-de-opini%C3%B3n>

Guber, R. (2001). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Hart, R. (2008). Stepping Back from “The Ladder”: Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nickel, & V. Simovska (Eds.), *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability* (pp. 19-31). New York: Springer.

- Kaplan, C., Castorina, J.A., Kantarovich, G., Orce, V., Brener, G., García, S., Mutchinick, A. & Fainsod, P. (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Editorial Miño y Dávila.
- Kellett, Mary (2005). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century? ESRC, UK.
<http://www.ncrm.ac.uk/publications/methodsreview/MethodsReviewPaperNCRM003.pdf>
- Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No: 46.446.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo) Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial: 48. 733.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html
- Lewis, V. (2004). Investigar con niños y jóvenes: una introducción. *Investigando con niños y jóvenes*, 1-11.
- Lundy, L. (2007). ‘Voice’ is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early education & development*, 22(5), 714-736. DOI:10.1080/10409289.2011.596463
- Lustick, H. (2021). Going Restorative, Staying Tough: Urban Principals’ Perceptions of Restorative Practices in Collocated Small Schools. *Education and Urban Society*, 53(7), 739-760. <https://doi.org/10.1177/0013124520974335>
- _____. (2022). Schoolwide critical restorative justice. *Journal of Peace Education*, 19(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/17400201.2021.2003763>
- Marcucci, O. (2021). Por qué la justicia restaurativa funciona en las escuelas: una investigación sobre la dinámica interaccional de los círculos restaurativos. *Aprendizaje, Cultura e Interacción Social*, 31.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100561>
- Milstein, D. (2015). Etnografía con niños y niñas: Oportunidades educativas para

- investigadores. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25(1), 193-212.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1515-94852015000100012&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Milstein, D., Clemente, Á., Dantas-Whitney, M., Díaz, A. L. G., & Higgins, M. (Eds.). (2011). *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes: entre tiempos y espacios compartidos*. Mino y Dávila editores.
- Miravalles, A. F. (2011). Cajas de vida como propuestas metodológicas para tejer historias de vida. En: *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 140-143). Editorial Esbrina. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7515263>
- Puerta, I., Builes, L., y Sepúlveda, M. (2015). *Convivir PAZcíficamente: Oportunidades que ofrece la Ley 1620*. Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11557>
- Reimer, K. E. (2019). Relationships of control and relationships of engagement: How educator intentions intersect with student experiences of restorative justice. *Journal of Peace Education*, 16(1), 49-77. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1472070>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión Editores.
- Rodríguez, C. M. & Baquiro, J. C. (2023). Investigación narrativa con niños y niñas: una reflexión teórico-metodológica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-32. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.3.5514>
- Synnott, A. (2003). Sociología del olor. *Revista mexicana de sociología*, 65(2), 431-464.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032003000200006
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Wachtel, T. (2013). Definiendo que es lo restaurativo. *Revista Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas*. <https://www.Wachtel.edu/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf>